

**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**

**71 (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 30 июня 2021 года (протокол № 6)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 2. – 494 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 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 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 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицинской биологии Абдулгалимова Гурият Нурахмедовна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);

доктор педагогических наук, доцент кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры Абдулгалимов Рамазан Меджидович

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры, доцент кафедры физики и методики преподавания Касимов Ариф Камалудинович

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

### ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье исследуются существующие на сегодняшний день возможности информационных технологий при организации образовательного процесса в медицинском вузе. Последние рассматриваются на фоне тенденции к информатизации современного социума, в т.ч. на территории Российской Федерации. Доказывается необходимость широкого внедрения передовых информационных технологий как важного условия дальнейшей модернизации системы отечественного медицинского ВО. Далее подвергаются изучению основные направления внедрения современных информационных технологий в высшее медицинское образование. Демонстрируется ряд субъективных и объективных факторов, как затрудняющих работу в данных направлениях, так и способствующих достижению её положительных результатов. Кроме того, рассматривается такая серьёзная проблема, сопряжённая с информатизацией медицинского образования, как искажение информации, а равно предлагаются возможные пути её решения.

*Ключевые слова:* высшее образование, высшее медицинское образование, информатизация образования, информационные технологии, студент, преподаватель.

*Annotation.* The article examines the current opportunities of information technologies in the organization of the educational process, which exist in a modern Russian medical university educational space. They are considered against the background of the trend towards informatization of modern society, including on the territory of the Russian Federation. The necessity of advanced information technologies wide introduction as an important condition for further modernization of the system of national higher medical education is proved. Further, the introduction of modern information technologies in higher medical education main directions are studied. A number of subjective and objective factors are demonstrated, both complicating the work in these areas and contributing to the achievement of its positive results. In addition, such a serious problem associated with the informatization of medical education as the information distortion is considered, as well as possible ways to solve it are proposed.

*Keywords:* higher education, higher medical education, informatization of education, information technologies, student, teacher.

**Введение.** Для развития общества, в т.ч. российского, на современном этапе характерна тенденция, при которой на первый план в данном процессе выходят информационные технологии [2-4; 10; 14-15]. На протяжении последних 50 лет информатизация всех сфер жизни социума сводилась, главным образом, к совершенствованию технологий получения, хранения, анализа и передачи данных. Однако в настоящее время важнейшими проблемами на пути дальнейшей информатизации общества являются качество информации и ее адекватное и эффективное применение в различных отраслях знаний [1; 4-6; 11; 15]. В этом смысле медицина и медицинское образование исключением не являются.

При этом ряд авторов отмечают недостаточную степень готовности отечественной системы высшего, в т.ч. медицинского образования к расширению использования информационных технологий [4; 10-13]. В то же время на настоящем этапе существует ряд возможностей для скорейшего их внедрения в систему высшего медицинского образования. Их рассмотрению будет посвящена данная статья.

**Изложение основного материала статьи.** На наш взгляд, на сегодняшний день наиболее актуальным является ряд направлений внедрения современных информационных технологий в систему высшего медицинского образования (табл. 1):

**Перспективные направления внедрения современных информационных технологий в высшее медицинское образование**

<b>Направления информатизации</b>	<b>Конкретные сферы применения информационных технологий</b>
Развитие программных и аппаратно-программных средств обеспечения образовательного процесса в медицинском вузе	Создание обучающих и контролирующих систем
	Компьютеризация и мультимедийное обеспечение лекционного процесса
	Компьютеризация и мультимедийное обеспечение лабораторных и семинарских занятий
Компьютеризация организации учебной работы в образовательном пространстве медицинского вуза	Система оперативного учета успеваемости
	Электронное расписание
Компьютеризация организационно-экономической деятельности в медицинском вузе	Документооборот
	Бухгалтерия
	Бизнес-планирование
Гуманизация образования	Создание и использование обучающих виртуальных тренажеров как альтернатива операциям на животных
	Замена использования трупного материала на виртуальные топографо-анатомические среды
Создание связей и обмена опытом с другими вузами, развитие вузовского интернет-сообщества	Создание и развитие интернет-конференций, сайтов
Создание, развитие и распространение информационно-справочных систем	Обновляемые базы данных по законодательству, лекарственным средствам, образовательным и лечебным стандартам
	Электронные справочники и атласы по учебным дисциплинам [7, с. 57]

При этом к факторам, затрудняющим работу по вышеперечисленным направлениям, относятся:

- кадровый дефицит, выражающийся в нехватке современно мыслящих руководителей среднего звена на местах;
- расслоение специалистов по возможности доступа к информации;
- региональная разобщенность;
- недостаток финансирования;
- недостаточно активное использование компьютерной техники в отдельных медицинских вузах [7-8].

При этом можно с определённой долей уверенности констатировать наличие фактора, положительно влияющего на систему высшего медицинского образования. В силу особенностей своей основной специальности, подразумевающей наличие обширного багажа знаний и регулярного их обновления, члены профессорско-преподавательских составов медицинских вузов склонны к более широкому использованию информационных технологий, чем их коллеги из других отраслей. Так, 9/10 от общего числа врачебных электронных адресов, зарегистрированных на территории г. Волгограда, принадлежат преподавателям Волгоградского государственного медицинского университета [10, с. 5].

Таким образом, на настоящем этапе информатизации отечественной системы высшего медицинского образования необходима не только его интеграция в мировое информационное пространство, но также её дальнейшее развитие и расширение при помощи всех имеющихся в распоряжении средств. Достижение указанной цели является важным условием повышения конкурентоспособности как отечественной системы высшего медицинского образования, так и российской медицины в целом. Для её реализации, в свою очередь, является необходимым:

- работа над получением новых научных данных, получаемых как посредством проведения научных экспериментов, так и с помощью синтеза, анализа и обобщения новых и известных фактов, необходимым условием при этом является использование современных информационных технологий;
- повсеместное соответствие научных публикаций студентов, аспирантов и преподавателей современным требованиям к такого рода работам;
- изучение и активное внедрение в повседневную практику передовых информационных технологий, развитие умений и навыков поиска необходимой информации при помощи современных телекоммуникационных средств [7-8; 10].

Серьёзной проблемой, связанной с интеграцией информационных технологий в образовательный процесс медицинских вузов, является искажение информации. Последнее в большинстве случаев связано с рядом факторов, как объективных, так и субъективных (табл. 2.):

**Основные факторы, обуславливающие искажение данных при активном использовании информационных технологий**

<b>Группы факторов</b>	<b>Примеры факторов</b>
Объективные	Низкие требования к публикуемой информации со стороны некоторых медицинских журналов и ресурсов сети Интернет
	Стремление ряда исследователей иметь возможно большее число публикаций, что, в свою очередь, зачастую приводит к обнародованию непроверенных данных
	Недостаточно высокий методический уровень значительного числа проводимых исследований
Субъективные	Отсутствие практики отзыва статей, содержащих ложную или некачественную информацию
	Заинтересованность компаний-спонсоров в конкретных результатах некоторых исследований
	Отсутствие данных об источниках финансирования проводимых медицинских исследований
	Ограниченный доступ большинства практикующих медиков к медицинской информации, приведенной на иностранных языках

В связи с вышеизложенным в ходе обучения студентов информационным технологиям необходимо уделять большое внимание оценке адекватности получаемых данных. В данном случае могут быть весьма полезны:

- изучение основ доказательной медицины;
- обучение будущих специалистов принципам планирования клинических исследований;
- рассмотрение существующих подходов к систематизации данных [9, с. 4-5].

При этом основные алгоритмы работы с информацией являются на сегодняшний день в целом разработанными. Следовательно, последние могут с успехом применяться обучающимися медицинских вузов в целях выбора адекватных источников медицинской информации и определения стратегии поиска таковой. Другими областями применения алгоритмов работы с медицинской информацией являются:

- оценки адекватности методов статистической обработки, применяемых в профессиональной деятельности или научных исследованиях;
- анализ типичных ошибок, фиксирующихся в медицинских исследованиях.

Наиболее характерные тенденции в развитии современной медицины и, в частности, медицинского образования обуславливают ряд стратегических задач развития информационных технологий в образовательном пространстве российских медицинских вузов:

- привлечение к сотрудничеству с медицинскими вузами потенциальных источников финансирования и партнеров по информатизации: систем территориального здравоохранения, государственных регистров, организаций медицинского страхования, частных медицинских учреждений;
- обновление парка оборудования, предназначенного для обработки, хранения и передачи информации, а также средств визуализации и мониторинга;
- продолжение развития системы удаленного консультирования (телемедицины), особенно актуальное в условиях пандемии COVID-19;
- дополнение традиционных методов освоения навыков с использованием трупов и подопытных животных работой с виртуальными тренажерами;
- стремление к информационной совместимости и стандартизации как объектов исследования и оценки, так и технических характеристик различных медицинских компьютерных систем;
- широкое использование инновационных информационно-аналитических систем в целях обеспечения всех участников образовательного процесса в медицинских вузах;
- изучение современного международного рынка информационных технологий в медицине, продвижение отечественных разработок на внутренний и внешний рынок;
- обмен идеями и опытом, как между участниками образовательного процесса медицинского вуза, так и между производителями информационных продуктов;
- создание единого информационного пространства в сфере разработки и применения медицинских информационных технологий [7-10].

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем заключить, что информатизация общества является одной из наиболее характерных черт его развития. При этом наиболее важными из стоящих перед ней проблем являются вопросы качества информации и её эффективного применения.

В полной мере сказанное относится к сфере высшего медицинского образования.

При этом отмечается недостаточная степень готовности отечественной системы высшего, в т.ч. медицинского образования к расширению использования информационных технологий. В то же время на настоящем этапе её развития существуют и определённые возможности для скорейшего их внедрения.

На настоящем этапе информатизации отечественной системы высшего медицинского образования необходимой является её интеграция в мировое информационное пространство.

В ходе обучения студентов информационным технологиям необходимо уделять большое внимание развитию у них системы знаний, умений и навыков, способствующих оценке адекватности получаемых данных.

**Литература:**

1. Белоглазова Л.Б., Бондарева О.В. Электронные средства обучения как основа образовательного процесса в современной высшей школе // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2015. – № 1. – С. 35-41.

2. Буштрук Т.Н. Информационные технологии в образовательном процессе / Т.Н. Буштрук, М.В. Царыгин, А.А. Буштрук // Наука и инновации в технических университетах материалы девятого всероссийского форума студентов, аспирантов и молодых ученых. – СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2015. – С. 251-253.
3. Вахрушева М.Ю., Ломов И.И. Совершенствование процесса расчета рейтинга основных образовательных программ // Интеграция мировой науки и техники: императивы развития материалы IV всероссийской научно-практической конференции. Ростов н/Д: Приоритет, 2015. – С. 52-59.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере обучения: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 2013. – 264 с.
5. Заславская О.Ю. Развитие системы информатизации управления образовательным процессом // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 6. – С. 13-17.
6. Карабельская И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: экономика. Педагогические науки. – 2017. – № 1(19). – С. 127-131.
7. Койчубеков Б.К., Омарбекова Н.К., Абдуллина З.Т., Мухаметова Е.Л. Информационные технологии в медицинском образовании // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-2. – С. 56-58
8. Маль Г.С., Дородных И.А. Применение информационных технологий в реализации образовательных стандартов в медицинском вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 12-1. – С. 60-60.
9. Органов Р.Г. Значение эпидемиологических исследований и доказательной медицины для клинической практики // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2015. – № 14(4). – С. 4-7.
10. Петров В.И., Воробьев А.А., Фролов М.Ю. Перспективы и основные направления внедрения информационных технологий в медицинское образование России // Волгоградский научно-медицинский журнал. – 2008. – № 4. – С. 4-6.
11. Петрова А.С., Афанасьева Ю.В., Левкина Н.Н. Информатизация образования: проблемы и перспективы // Педагогика. – 2017. – № 11(21). – С. 39-41.
12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ, 2014. – 400 с.
13. Роберт И.В., Козлов О.А. Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования // Информатика и образование. – 2005. – №11. – С. 3-9.
14. Содикова Г.Ш. Информационные технологии в образовании // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 8(133). – С. 76-78.
15. Черемисина М.И. Использование информационных технологий в образовании // Мир науки, культуры, образования. – № 5(78). – 2019. – С. 56-58.

**Педагогика**

**УДК 37.02**

**кандидат педагогических наук, доцент Акимова Елена Анатольевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна**

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрено формирование ценностного отношения к природе у младших школьников. Проблема экологического образования в настоящее время является актуальной и регламентирована рядом нормативных документов, которые доказывают важность ценностного отношения подрастающего поколения к природе. Человек является общественным существом так как вступает в отношения и связи с окружающей средой, а ценность объекта, которая осознается человеком, способствует формированию особых отношений к ним, которые занимают в структуре личности центральное место. Нами был описан ряд условий, соблюдение которых поможет сформировать ценностное отношение к природе у младших школьников в рамках дополнительного образования. В исследовании приняли участие дети 9-10 лет, которые были вовлечены в реализацию плана программы "Познавательная экология". Работа проводилась в несколько этапов, в Доме детского творчества села Бярятино, Бярятинского района Калужской области. В нём приняли участие 38 детей. По результатам проведенных диагностических методик можно сделать выводы о том, что у детей вырос уровень сформированности ценностного отношения к природе, а программа "Познавательная экология" в рамках дополнительного образования может быть реализована с целью повышения уровня исследуемых показателей.

*Ключевые слова:* младший школьник, экология, ценностное отношение, дополнительное образование.

*Annotation.* The article examines the formation of a value attitude towards nature in primary schoolchildren. The problem of environmental education is currently relevant and is regulated by a number of normative documents that prove the importance of the value attitude of the younger generation to nature. A person is a social being since he enters into relations and connections with the environment, and the value of an object, which is realized by a person, contributes to the formation of special attitudes towards them, which occupy a central place in the structure of the personality. We have described a number of conditions, the observance of which will help to form a value attitude towards nature in primary schoolchildren in the framework of additional education. The study involved children 9-10 years old who were involved in the implementation of the plan of the program "Cognitive Ecology". The work was carried out in several stages, in the House of Children's Creativity in the village of Baryatino, Baryatinsky District, Kaluga Region. It was attended by 38 children. Based on the results of the diagnostic techniques, it can be concluded that the level of formation of the value attitude to nature has increased in children, and the Cognitive Ecology

program within the framework of additional education can be implemented in order to increase the level of the studied indicators.

*Keywords:* junior schoolchild, ecology, value attitude, additional education.

**Введение.** В настоящее время актуальной является проблема всеобщего экологического образования. Если рассматривать методологическую сторону экологического воспитания, то оно наиболее в полной мере соответствует целям и человеческим ценностям и должно занимать лидирующее положение среди других образовательных областей.

Нашему государству и обществу необходимы люди, способные к оптимальной регуляции отношений при взаимодействии с природой. Именно экологическое воспитание является на настоящий момент наиболее востребованным. Сегодня можно заметить, что деятельность человека по отношению к природе не всегда носит гуманистический характер. В Конституции Российской Федерации отражено понимание отношений между природой и человеком: каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическим правонарушением [1, с. 42].

Актуальность ценностного отношения к природе отражена в таких нормативно - правовых актах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [2]; Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ (ред. от 27.12.2019) «Об охране окружающей среды», в статье 71 данного документа говорится об установлении системы всеобщего и комплексного экологического образования [3]. Также информацию о важности экологического образования на перспективу содержат в себе Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2019 № 1124-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» [4]; «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (утв. Президентом РФ 30.04.2012), который определяет политику страны в сфере экологии как проблему, носящую общенациональный характер общемирового значения, а также подчеркивает необходимость реализации непрерывного экологического образования, формирования экологической подрастающего поколения [5]. «Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года» (разработан Минэкономразвития России) подчеркивает важность формирования экологической культуры, развитие экологического образования [6]. Если обратиться к Плану мероприятий по реализации основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, которые утверждены распоряжением правительства РФ от 29.11.2014 г. № 2403-р (утв. распоряжением Правительства РФ от 12.12.2015 г. № 2570-р), то можно подчеркнуть задачи формирования ценностей здорового образа жизни, создание условий для физического развития молодежи, формировании экологической культуры, повышении уровня культуры безопасности жизнедеятельности молодежи [7].

Человек способен жить как природное и общественное существо благодаря отношениям и связям, возникающим между людьми и окружающей их средой. Осознание человеком ценности объекта и способность его оценить формируют особый вид отношений к объекту, а именно, ценностное отношение. Ценности в структуре личности занимают центральное место, существенно влияют на направленность человека, на его поступки и поведение, на содержание социальной активности человека, его социальную позицию и общее отношение к миру, к самому себе и к другим людям. Дополнительное образование позволяет расширить объем интереса младших школьников к природе, сформировать его устойчивость и направленность ко всему в природе, к охране окружающей среды, проявить интерес к сохранению и поддержанию жизни природы.

**Изложение основного материала статьи.** Мы предположили, что процесс формирования ценностного отношения к природе у младших школьников будет проходить эффективнее если:

- учащиеся будут включены в исследовательскую и практическую деятельность;
- будут организованы игровые и творческие формы работы экологического содержания с учетом возрастных особенностей;
- будут обеспечены должные педагогические условия для формирования ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста.

База исследования: Муниципальное казённое образовательное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» (МКОУ ДО ДДТ) с. Баятино Баятинского района Калужской области.

Пронизывая все уровни образования, дополнительное образование призвано создать условия для успешности каждого ребенка, независимо от его социального статуса и местоположения, а также жизненной ситуации и возможностей здоровья и может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения.

В исследовании участвовали 38 детей, возраст 9-10 лет, из них 20 девочек и 18 мальчиков. Эксперимент проводился в три этапа:

- определение начального уровня сформированности параметров или факторов, подлежащих отслеживанию в эксперименте;
- реализация выделенных условий с целью улучшения исследуемых показателей и характеристик;
- сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей проведенного исследования.

Для выявления начального уровня сформированности ценностного отношения к природе у младших школьников была использована анкета Л.В. Моисеевой.

Используемая методика Л.В. Моисеевой позволила определить, что у 7 из 18 детей (44%) ценностное отношение к природе находится на низком уровне. У 8 из 18 детей (39%) данный показатель находится на среднем уровне. Только 3 ребенка показали высокий уровень сформированности ценностного отношения к природе, что составляет 17% от общего числа детей исследуемой группы. Процентное соотношение между количеством детей, обладающих высоким уровнем ценностного отношения к природе на 27% меньше, чем у детей со средним уровнем и на 22% меньше, чем с низким уровнем.

Для определения уровня мотивации взаимодействия с природными объектами была использована методика «Альтернатива» (К.Р. Махотин). По ее результатам у 22% (4 человека) высокий уровень мотивации. Высказывают интерес вопросы охраны природы, бережное отношение к ней. При ответах реализуют



положительные выборы, например: для аквариума выбирают рыбок с интересным поведением, в лесу гуляют по проложенной тропинке, чтобы не принести вред растениям, производят сбор и выброс мусора после отдыха на природе и т.д. Средний уровень мотивации – у 50% (9 человек). Не зафиксирован при ответах особый интерес к охране природы, больше интереса к эстетике. Например, для аквариума выбирают рыбок с красивой окраской, а для посадки клумбы цветы, которые не требуют ухода, на прогулке по лесу собрали бы красивый букет. У 5 человек – низкий уровень мотивации взаимодействия с природными объектами (28%). Замечены затруднения при ответах на вопросы. Интерес вызывает красота природы, но не её состояние.

Для того, чтобы определить уровень развития личностного отношения к природе использовался опросник Л.Н. Водяновой. Низкий уровень развития личностного отношения к природе не зафиксирован, но и детей с высоким уровнем на 4 человека меньше, чем со средним уровнем.

Для выявления уровня проявления отношения к живому в окружающем мире был проведен опросник «Отношение к окружающему миру» (Н.С. Жестова). Процентное содержание уровней проявления отношения к живому распределилось между высоким и средним. Низкий уровень отсутствует. Дети понимают ценность природы и бережно к ней относятся, любят ухаживать за животными и растениями.

Данные, полученные на констатирующем этапе работы, позволили перейти к разработке программы, нацеленной на формирование ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста. Таким образом, констатирующий этап эксперимента показал наличие высокого показателя по низкому уровню сформированности ценностного отношения к природе, что свидетельствует о существовании проблемы в воспитании у детей ценностного отношения к природе. Мотивация взаимодействия с природными объектами у детей находится на среднем уровне. Уровень личностного отношения детей к природе недостаточно высок. В целом, у детей преобладает ориентация на соблюдение правил поведения в природе, а не на экологически ориентированную деятельность. Результаты анкетирования свидетельствовали о необходимости создания педагогических условий, проведения регулярной систематической работы педагога по формированию ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста.

План реализации программы «Познавательная экология» представлен в таблице 1.

Таблица 1

#### План реализации программы «Познавательная экология»

Этапы	Содержание этапа
Диагностический	Цель – водная диагностика уровня ценностного отношения к природе. Вводный инструктаж по ТБ при проведении занятий. Методики: 1. Анкета Л.В. Моисеевой. 2. Методика «Альтернатива» (К.Р. Махотин). 3. Опросник развития личностного отношения к природе (Л.Н. Водянова). 4. Опросник «отношение к окружающему миру» (Н.С. Жестова).
Деятельностный	1. Воздушная оболочка нашей местности. 1.1. Строение воздушной оболочки Земли. 1.2. Характеристика климата своей местности. 2. Водные ресурсы села. 2.1. Общая характеристика водных экосистем. 2.2. Реки Бярятинского района. 2.3. Озера, пруды, болота и подземные воды. 3. Агроклиматические ресурсы села Бярятино. 3.1. Понятие почвы, ее свойства. 3.2. Плодородие. 4. Растительные богатства села. 4.1. Состав лесов Бярятинского района. 4.2. Изучение видового состава растений в окрестностях села. 4.3. Луговые растения родного края. 5. Животный мир родного края. 5.1. Животные Калужской области. 5.2. Птицы Калужской области. 5.3. Рыбы Калужской области. 5.4. Насекомые Калужской области. 6. Природа – наша ценность. 6.1. Правила поведения на природе. 6.2. Загрязнение среды и возможные последствия. 6.3. Современные проблемы охраны природы. 6.4. Улучшение окружающей среды своей местности. 6.5. Праздник «В гостях у природы».
Динамика развития ценностного отношения к природе	Методики: 1. Анкета Л.В. Моисеевой. 2. Методика К.Р. Махотина. 3. Опросник Л.Н. Водянова. 4. Опросник Н.С. Жестова.

Для учебно-материального оснащения, необходимого в образовательном процессе и создания соответствующей образовательной и социальной среды, были использованы следующие материально-технические условия:

- Оборудованное учебное помещение для занятий с учениками;

- Автоматизированное рабочее место педагога с организованной средой сетевого взаимодействия, в том числе через сеть Интернет;
- Ноутбук или компьютер;
- Проекционное оборудование (мультимедийный проектор с экраном или телевизор с диагональю не менее 42 дюймов);
- Принтер или многофункциональное устройство (принтер-копир-сканер);
- Материалы для лабораторной работы (пробирки, дистиллированная вода, лупа);
- Гербарий из растений с. Барятино;
- Материалы для творческих работ (листы бумаги формата А1, бумага формата А4, цветные карандаши, фломастеры, ножницы, краски, кисти, пластилин, клей, цветная бумага и др.);
- Материалы для проведения праздника (тряпичный мешочек, шарики для настольного тенниса: 9 желтых, 9 белых, для опыта: 2 стакана с водой, сухие листья деревьев, бумага, стеклянная посуда, одноразовые стаканчики, свеча; «мусорные ящики» с надписями, мусор, карточки с номерами 1, 2, 3; Макет Земли (глобус), жетоны: бумажные кружочки).

Занятия проходили в учебном кабинете Дома детского творчества, который оснащен всей необходимой аппаратурой для работы с детьми. В целом, была создана благоприятная обстановка для осуществления разработанной программы. В ходе занятий дети проявляли активность, заинтересованность в изучаемых темах, ответственно подходили к решению коллективных задач, высказывали свое мнение по вопросам защиты окружающей среды. Дети младшего школьного возраста активно включались во все предлагаемые им виды деятельности, с увлечением участвовали в экологических играх, приносили на занятия интересные сообщения о фактах взаимодействия человека и природы. В ходе освоения программы учащиеся были включены в исследовательскую и практическую деятельность, были организованы игровые и творческие формы работы экологического содержания с учетом возрастных особенностей детей, обеспечены должные педагогические условия для формирования ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста. Следует отметить, что после занятий в объединении они стали более внимательными на уроках окружающего мира. Особый интерес у них стали вызывать рассказы о животных и растениях. Учитель отметил, что дети стали задавать ему на уроках много вопросов.

**Выводы.** Для выявления эффективности формирования ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста в созданных педагогических условиях, а именно, в результате работы объединения «Познавательная экология» было проведено контрольное исследование, которое состояло в прохождении детьми тех же методик, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ результатов педагогического исследования отражен в таблице 2.

Таблица 2

**Сравнительные данные результатов диагностики уровня ценностного отношения к природе контрольной и экспериментальной групп**

Уровни	Ценностное отношение к природе (Л.В. Моисеева)		Мотивация взаимодействия с природными объектами (К.Р. Махотин)		Развитие личностного отношения к природе (Л.Н. Водянова)		Отношение к живому в окружающем мире (Н.С. Жестова)	
	Конст. этап	Контрл. этап	Конст. этап	Контрл. этап	Конст. этап	Контрл. этап	Конст. этап	Контрл. этап
Высокий	17%	35%	22%	32%	22%	42%	33%	56%
Средний	39%	42%	50%	50%	46%	46%	33%	36%
Низкий	44%	23%	28%	18%	32%	2%	34%	8%

Проведя контрольную диагностику уровня сформированности ценностного отношения к природе у младших школьников по тем же методикам, что и до формирующего этапа эксперимента, стало очевидно, что преобладающее количество детей в группе имеют высокий уровень формируемого показателя.

Статистический анализ и обработка полученных результатов показали, что разработанная и апробированная дополнительная образовательная программа естественнонаучной направленности «Познавательная экология» привела к улучшению формируемого показателя уровня ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста.

**Литература:**

1. <http://duma.gov.ru/news/48953/> (дата обращения 20.04.2021)
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.
3. <http://base.garant.ru/12125350/4fc81bd708668197a291fdc62307ca74/> (дата обращения 13.04.2021)
4. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72161326/> (дата обращения 15.04.2021)
5. <https://zakonbase.ru/content/part/1154484> (дата обращения 10.04.2021)
6. [https://economy.gov.ru/material/directions/makroec/prognozy\\_socialno\\_ekonomicheskogo\\_razvitiya/materials.html](https://economy.gov.ru/material/directions/makroec/prognozy_socialno_ekonomicheskogo_razvitiya/materials.html) (дата обращения 16.04.2021)
7. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_190661/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190661/) (дата обращения 18.04.2021)

УДК 377.5

**старший преподаватель кафедры Алексеева Елена Анатольевна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

**преподаватель кафедры Почанина Ульяна Геннадьевна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

### СОРЕВНОВАНИЯ WORLDSKILLS ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* В статье освещены важнейшие инструменты в реализации комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, которыми является внедрение в образовательный процесс стандарта компетенций WorldSkills Russia. Стандарт WorldSkills – это совокупность установленных обязательных правил и требований к процедуре организации и проведения мероприятий, основанных на оценке профессионального мастерства в соответствии со спецификациями стандартов компетенций. Участие в движении WorldSkills Russia – это: – визитная карточка профессиональной образовательной организации, ее педагогов.

*Ключевые слова:* стандарт компетенций WorldSkills Russia, компетенция, компетентность, профессиональное мастерство, мотивация, трудоустройство, востребованность, рынок труда.

*Annotation.* The article highlights the most important tools in the implementation of a set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education, is the introduction of the WorldSkills competency standard into the educational process. The WorldSkills standard is a set of established mandatory rules and requirements for the procedure for organizing and conducting events based on the assessment of professional skills in accordance with the specifications of competency standards. Participation in the WorldSkills movement is: – a visiting card of a professional educational organization and its teachers.

*Keywords:* worldskills russia competency standard, competence, competence, professional skills, motivation, employment, demand, labor market.

**Введение.** WorldSkills – это международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом. Движение WSR объединяет молодых специалистов и признанных профессионалов, педагогов и работодателей, предприятия и образовательные организации, чтобы научить молодых людей профессиональному мастерству, показать, как сегодня стать лучшими в избранной ими специальности и обеспечить успешную профессиональную карьеру в будущем.

Можно с уверенностью констатировать, что конкурсная среда и дух соревнований способствуют максимальному раскрытию потенциала, как студента, так и преподавателя. 198 WorldSkills, несомненно, является «гормоном роста» для молодого специалиста. Это движение развивает не только лично, но и дает возможность формирования профессиональных компетенций.

Одним из главных целевых ориентиров современных отечественных реформ в системе среднего профессионального образования является переход на новый качественный уровень подготовки специалистов. Для его достижения необходимы структурно-содержательные и технологические изменения образовательного процесса. Немаловажным фактором успешного освоения необходимых умений является мотивация обучающихся к их дальнейшей профессиональной деятельности, желание повышать свой уровень и знания за счет участия в конкурсах профессионального мастерства, различных мастер-классах и чемпионатах [3].

Одним из наиболее ярких представителей данного направления является конкурс молодых специалистов – WorldSkills Russia, который представляет соревнования по компетенции «Технология моды».

Международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире, посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом [1]. Россия в 2012 году присоединилась к движению «WorldSkills», что явило необходимость пересмотра подхода к образованию на государственном уровне.

2019 году состоялся очередной 45-ый чемпионат мира по профессиональному мастерству «WorldSkills Kazan 2019», который успешно прошел в городе Казани с 22-27 августа 2019 года и для России оказался победным. Молодые специалисты из более чем 60 стран приехали в Россию соревноваться за звание лучшего в 56 компетенции [4].

Нижегородская область тоже выставила своего представителя на международный уровень соревнований по компетенции «Технология моды».

**Изложение основного материала статьи.** Привлекательность стандартов «WorldSkills Russia» состоит не только в популяризации рабочих профессий посредством организации и проведения конкурсов по профессиональному мастерству, но в первую очередь в возможности на практике познакомиться с мировыми профессиональными стандартами. Профессиональные соревнования различного уровня организуются для молодых людей в возрасте от 18 до 23 лет. Его внедрение в систему среднего профессионального образования, а сейчас и в систему высшего образования, является приоритетным и должно носить последовательный и систематичный характер. Мировой чемпионат рабочих профессий WorldSkills проходит раз в два года, который также называют «Олимпиадой для рабочих рук». В настоящее время это крупнейшее соревнование подобного рода.

Внедрение стандартов WorldSkills Russia в образовательный процесс влечет за собой ряд изменений, касающихся не только методического обеспечения (рабочие программы, контрольно-оценочные средства и

т.д.), но и кадрового состава, материально-технической базы, а также введение новых форм промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

Формирование профессиональных компетенций по специальности 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» с учетом требований стандартов WorldSkills реализуется в «Институте пищевых технологий и дизайна» – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ с 2016 года.

Понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетенция» для отечественной педагогики относительно новые. Словарь терминов WorldSkills трактует понятие «компетенция» следующим образом:

«Профессиональная способность Участника успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении конкурсного задания и решении задачи профессиональной деятельности». В ходе подготовки необходимо отметить несколько этапов работы, позволяющих не только подготовить студента к чемпионату, но и сформировать у студента ряд личностных и профессиональных компетенций.

В ходе проведения различного рода занятий, практического обучения, самостоятельной работы, участия в различных мероприятиях, а также промежуточной аттестации обучающихся в рамках преддипломной практики.

Реализация данного направления стала возможна при последовательном вовлечении педагогического состава кафедры «дизайна, конструирования и сервисных технологий» в мероприятия, направленные на повышение культуры знаний в области стандартов WorldSkills по средством курсов повышения квалификации, трансляции опыта на научно-практических конференциях, самообучении.

Поскольку приоритетной задачей является подготовка конкурентоспособных специалистов, представляет интерес показатели оценки результата обучения, в ходе промежуточной аттестации по профессиональным модулям, и проведении квалификационного экзамена с внедрением основных положений WorldSkills, то есть подготовка к демонстрационному экзамену.

В частности, были внесены корректировки в учебную документацию, пересмотрены контрольно-оценочные средства для проведения дифференцированного зачета по преддипломной практике, и внедрены некоторые элементы системы WorldSkills: – внесены изменения в ПМ 02 «Конструирование швейных изделий» в модуле МДК 02.02 «Методы конструктивного моделирования швейных изделий»; – внесены лекционные и практические занятия по модулю WorldSkills «Макетирование» (где студенты выполняют напольку изделия на манекене в соответствии с эскизом/фото модели в рамках учебных занятий). Основной упор при этом сделан на процедуру оценки уровня сформированности компетенций по профессиональному модулю, разработан оценочный лист, включающий в себя субъективные и объективные методы оценки, а также основные критерии, представленные в техническом описании по компетенции «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий».

Для участия в соревнованиях WSR от учебного заведения выставляется 3 человека. Для вовлечения большого количества студентов в соревновательный процесс очень своевременно «пришел» Демонстрационный экзамен.

В 2018 г. в Нижегородской области проведен Демонстрационный экзамен по специальности 29.02.04 Конструирования, моделирования и технологии швейных изделий. Таким образом, эти процедуры становятся дополнением и продолжением друг друга.

Во время Демонстрационного экзамена участники должны показать себя молодыми профессионалами по модулям: макетирование, эскизирование, изготовление изделий. В процессе обучения в «Институте пищевых технологий и дизайна» у студента формируется профессиональное мышление, эстетика и креативность, добросовестность в выполнении поставленных задач. Это позволит в дальнейшем выпускникам проявлять готовность реализовывать себя в условиях быстрой смены технологий, а так же «рекламировать» себя перед потенциальными работодателями.

Формирование общих и профессиональных компетенций признается одной из значимых задач – создать условия для формирования качеств необходимых для реализации заказа потенциального потребителя.

При практическом обучении применяются различные формы самоорганизации и самостоятельности, труд становится интересным, устанавливается взаимосвязь между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Если соблюдаются все указанные условия, то выполнение заданий по стандартам WorldSkills Russia становится весьма привлекательной деятельностью, вызывает у студентов чувство большого морального удовлетворения.

WorldSkills – это новый толчок в развитии системы профессионального образования во всем мире и в частности в России. «Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ принимает активное участие в этом движении.

Участие и результат представителей «Института пищевых технологий и дизайна» компетенции «Технологии моды» в Региональных: 2016 г. – 1 призовое место, 2017 г. – 2 призовых места, 2018 г. – 2 призовых места, 2019г. – 3 призовых места, 2020 г. – 1 призовое место. Результативность участия говорит о правильном подходе в подготовке студентов к соревновательному процессу.

И чтобы добиться призового места приходится очень много работать студентам и преподавателям в освоении новых знаний, которые не предусмотрены программой при освоении специальности. Каждый раз после проведения Регионального соревнования преподаватели кафедры анализируют конкурсное задание с целью выявить новые направления деятельности по компетенции, а также внесение изменений в программы модулей, с тем, чтобы студенты были готовы к испытаниям. Главное поставить цель и результат не заставит себя ждать.

Каждый участник чемпионата приобретает профессиональные навыки – это очень хороший стимул. Такие конкурсы очень актуальны, прежде всего для самого специалиста, и определяются степенью его конкурентоспособности на рынке труда.

Те студенты, которые нацелены на участие в таких конкурсах, заранее мотивированы, чтоб в дальнейшем развиваться в данном направлении. У них есть стремление получить высшее образование тем, кто пока учится на средне-специальном, либо найти хорошую работу и показать себя хорошим специалистом.

Проанализировав трудовой путь выпускников 2016-2020 гг., участников WSR и олимпиадного движения, с удовлетворением выяснили, что практически все остались в швейной промышленности. Занимают должности конструкторов и технологов, при этом имея перспективы движения вверх по карьерной

лестнице. Выпускники 2021 г. по результатам блока производственных и преддипломной практик – имеют предложения по трудоустройству на перспективных швейных предприятиях г. Нижнего Новгорода.

Таким образом, конкурсы профессионального мастерства – это один из эффективных способов повышения мотивации к обучению, активизации познавательной деятельности.

Проведение конкурса профессионального мастерства – это увлекательная форма соревнования среди студентов и одна из наиболее действенных форм неурочной работы в целях повышения уровня профессиональной подготовки студентов, развития и привлечения внимания к данной профессии. Особенностью, которая отличает конкурс профессионального мастерства «сегодня» от конкурса «вчера», является включение в процесс проведения и оценивания конкурсных заданий представителей работодателей. Профессионально-направленные конкурсы – эффективное средство в решении общепедагогических и профессиональных задач и мощный стимул профессионального роста студентов, который является итогом творческих усилий всего педагогического коллектива. Участие в конкурсах позволяет заявить молодым талантам о себе, сориентировать молодежь на педагогическую деятельность и воспитание любви к будущей профессии, помогает объективно оценить свои силы и возможности, нацелить на дальнейшее самосовершенствование, создавая условия для профессионального, творческого и личностного развития. На нашем примере было видно стремление студентов участвовать в таких конкурсах и достигать высот в учебе.

Конкурсы учат высокому профессиональному мастерству, воспитывают гордость за свою профессию, приобщают к секретам мастерства, сокращают путь ученика к высокой профессиональной деятельности. В ходе конкурса работодатели имеют возможность увидеть уровень сформированности профессиональных компетенций будущих выпускников, внести свои предложения и сделать выводы о качестве подготовки студентов.

**Выводы.** Выполнение заданий по стандартам WorldSkills Russia делает процесс обучения увязанным с реальным проектом формирования общих и профессиональных компетенций.

В ходе формируются качества необходимые для успешного участия в Чемпионате:

– организованность, собранность, способность организовать пространство и время, коммуникативность и целеустремленность;

– умение адекватно или реально оценивать свои возможности;

– практический опыт решения поставленных задач и самостоятельного принятия решений.

Профессиональное образование, приобретая деятельностную направленность и нацеленность на конкретную профессиональную деятельность согласно запросам работодателей, на обеспечение конкурентоспособности специалистов, соответственно переходит на качественно новый уровень инновационной деятельности.

Современные стандарты среднего профессионального образования, как и стандарты WorldSkills Russia требуют деятельностного подхода к обучению при обязательном использовании в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения учебных занятий.

Основной акцент при подготовке к конкурсам должен быть направлен на мотивацию. Прежде всего, это мотив выбора профессии, это увлеченность делом, желание показать себя и свои профессиональные умения в конкретной области, не бояться быть замеченным работодателями, а также умение анализировать плюсы и минусы своей деятельности. Если обучающийся выбрал специальность самостоятельно и осознанно, то его мотивация всегда выше, чем тогда, когда выбрали за него.

При подготовке к чемпионату педагог старается не просто передать собственный опыт, формировать профессиональные компетенции, но и укрепить у студента веру в свои профессиональные возможности, в достижение успеха, овладение новыми техниками, дальнейшее развитие и профессиональный рост.

Тренировка-подготовка к региональному чемпионату «Молодые профессионалы». Студенты отрабатывают навыки для успешной реализации конкурсных заданий, где большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Студенты должны уметь продуктивно, рационально и качественно самостоятельно работать как в области теоретических, так и в области практических навыков. На этом этапе педагог-эксперт выступает в роли направляющего консультанта, советчика, который отслеживает, анализирует результаты деятельности и навыки студентов. На тренировочном этапе можно подключить тех студентов, которые уже принимали участие в чемпионате для того, чтобы показать важность отработанных действий, необходимость тренировки таких качеств, как самостоятельность, креативность, умение действовать в трудной ситуации, быстро принимать решения, стрессоустойчивость.

Интеграция профстандартов РФ и международных стандартов WorldSkills в программы подготовки квалифицированных рабочих позволяет совершенствовать уровень профессионального мастерства учащихся, повысить учебно-профессиональную мотивацию и мотивацию достижения успеха, выявить и подготовить наиболее подготовленных студентов для участия в соревнованиях WSR.

У обучающихся изменилось отношение к учению. Они стали воспринимать учебный процесс не как обременительную и скучную обязанность, а как возможность получить востребованную профессию и повысить уровень профессиональных компетенций до уровня высококвалифицированного специалиста.

#### **Литература:**

1. Вставская, Н.В. Стандарты WorldSkills Россия как повышение качества среднего профессионального образования / Н.В. Вставская. – Чебоксары: ИНС «Интерактив плюс», 2020

2. Иванько, А.Ф. Новые образовательные технологии / А.Ф. Иванько, М.А. Иванько, С.С. Воронцова // Молодой ученый, 2019

3. Инновационные методы обучения в преподавании технических дисциплин / Б.Ш. Усманов, Г.Х. Жураева, А.А. Ядгарова // Техника. Технологии, 2019

4. Сайт WorldSkills [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.worldskills.ru/>

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Алиева Рукият Резвановна  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
 кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Абдулазимова Тонга Хизировна  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);  
 кандидат экономических наук, преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Карчаева Камила Аварьевна  
 Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье изучен процесс формирования профессиональной компетентности у студента педагогического вуза. Формирование компетенций студентов педагогических вузов, обеспечивающих их ответственность в выборе образовательных методик, саморазвитие во всех аспектах жизнедеятельности и их функциональную грамотность. При оценке компетенций педагога принято использовать критерии. Критерии обладают качественными характеристиками, с помощью анализа которых можно сформировать диагностическую модель оценки преподавателя. Насчитывается четыре вида оцениваемых критерий: мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный.

*Ключевые слова:* компетентность, критерий, профессиональная компетентность, студент педагогического вуза.

*Annotation.* The article studies the process of forming professional competence in a student of a pedagogical university. The formation of the competencies of students of pedagogical universities, ensuring their responsibility in the choice of educational methods, self-development in all aspects of life and their functional literacy. When assessing the competencies of a teacher, it is customary to use criteria. The criteria have qualitative characteristics, with the help of the analysis of which it is possible to form a diagnostic model of the teacher's assessment. There are four types of assessed criterion: motivational, cognitive, activity, personal.

*Keywords:* competence, criterion, professional competence, student of a pedagogical university.

**Введение.** В современной психолого-педагогической науке сформировано множество содержательных идей, относящихся к понятию компетентности студентов и объективным методам оценки результатов профессионального обучения. Но, к сожалению, измерение уровня сформированных компетенций ни в России, ни за рубежом не имеет общепризнанных методов. Причиной этому послужило сложность и универсальность понятия «компетентность», а также отсутствие единой утверждённой методики измерения уровня компетентности обучающихся. Все это привело к неоднородности предложенных методов и невозможности их систематического применения.

**Изложение основного материала статьи.** Формирование компетенций студентов педагогических вузов, обеспечивающих их ответственность в выборе образовательных методик, саморазвитие во всех аспектах жизнедеятельности и их функциональную грамотность, широко обсуждается в современной научной литературе (Вербицкий А.А., Зимняя И.А., Хуторской А.В., Б.К. Коломиец, Дж. Равен, Н.А. Селезнева, А.К. Маркова, А.И. Субетто, Н. Хомский и др.).

Компетентность – это совокупность взаимосвязанных характеристик и качеств личности: она складывается из личного опыта человека, его накопленных знаний и навыков. Эти характеристики применимы к определённой области знаний и необходимы для эффективного использования их в профессиональной деятельности.

Обобщённое понимание компетенции можно интерпретировать как способность человека использовать накопленные знания в практической деятельности и при нестандартных ситуациях. Акцент делается на деятельностном аспекте, а не только на доступности и применении знаний. По своему содержанию любая компетенция сложна, поскольку владение конкретной компетенцией определяется не объёмом приобретённых теоретических знаний, а системой практически применимых методов поиска дополнительных вариантов решения путём объединения, существующих [5, с. 106-112].

Компетенция, по мнению А.В. Хуторского, представляет из себя отчужденную, заранее заданную социальную норму (требование) к образовательной подготовке обучающегося, которая необходима для его продуктивной деятельности в определенной профессиональной сфере. В авторской интерпретации компетенция – это не только знания или умения, также это сфера межличностных отношений, существующих между знанием и практической деятельностью. О компетентности автор говорит, как об «обладании соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности, а также минимальный опыт деятельности в профессиональной сфере» [3].

Компетентность – это неотъемлемая характеристика человека, которая распадается на спектр отдельных компетенций. Если в самом общем виде компетентность определяется как свойство или качество, то компетентность можно рассматривать как обладание этим свойством, которое проявляется в профессиональной деятельности. Компетентным можно назвать специалиста, обладающего определённым набором профессиональных, личных и иных компетенций.

Анализ существенных характеристик компетенций показывает, что в обобщённом виде любая компетенция состоит из трёх компонентов [5, с. 37]:

- познавательные, относящиеся к знаниям и способам их получения;

- интегративный и деятельностный, определяет процесс формирования навыков на основе полученных знаний и способы успешной реализации этих навыков, а также обеспечивающий «перевод» существующих знаний и навыков в другие знаковые системы, что позволяет им адаптироваться к новым условиям и действовать профессионально в новых сложившихся ситуациях;

– личностные, представляющие мотивы и ценностные ориентации личности, проявляющиеся в процессе реализации компетенции.

Познавательный компонент определяет уровень знаний и степень интеллектуального развития обучающегося, а также его творческий потенциал. Данный компонент предполагает, что студент обладает знаниями теоретико-методологических основ педагогики, в нашем случае, что определяет научную, теоретическую и практическую готовность к его профессиональной педагогической деятельности [7, с. 97].

Компонент интегративной деятельности относится к навыкам применения фиксированных знаний как в непосредственной области их применения, так и на междисциплинарном уровне, а также в условиях возникающей неопределённости. Это определяет возможность применения накопленных знаний, приёмов и действий на практике.

Основу любой компетенции составляет личностная, она определяется в сравнении с деятельностью педагога. Именно этот компонент определяет динамику развития и развития профессиональных компетенций будущего учителя. Следует отметить, что компетенция – это не врождённая, а развитая и осознанная система накопленных знаний, приобретённых навыков и развитых способностей. В случае решения задачи диагностики компетенций необходимо акцентировать внимание на личностной составляющей.

Компетенции – не статичны, а, наоборот, подвержены постоянным изменениям. Это связано с тем, что компетенции являются вариативным качеством личности человека, то есть они не только способны улучшаться, но и могут полностью деградировать, если отсутствует мотивация для их проявления и развития.

Это свойство динамизма компетенций позволяет различать уровни компетенций, а также даёт возможность оценивать их. Формировать компетенцию – значит развить готовность, способность к конкретным действиям, найти новый способ действовать в нестандартной ситуации и иметь ценностную ориентацию.

Анализ научных работ по оценке компетенций позволяет сделать вывод, что измерение должно происходить в несколько последовательных этапов.

На первом этапе определяется набор требуемых компетенций, который должен соответствовать действующим нормативным документам, прописанным в федеральном государственном общеобразовательном стандарте высшего образования. Следующим шагом является разработка задач и методов, направленных на развитие компетенций, которые позволяют оценить каждый кластер, а также его компоненты. Затем идёт непосредственно сама процедура оценки, а также интерпретация полученных результатов.

Внесённые в ФГОС ВО требования к результату образовательного процесса студентов вуза выражаются в общекультурных и профессиональных компетенциях, сформулированных в терминах «владеет», «способен» и «готов» [4].

Теория педагогических измерений формировалась в отечественной психолого-педагогической науке преимущественно в соответствии с парадигмой традиционного образования. Оценка и измерение результатов обучения в форме компетенций не входит в рамки устоявшихся концепций и требует инновационных подходов [4].

Процесс оценки и измерения компетенций осложнен многими факторами, связанными с их функциональными и структурными особенностями. К последним относятся: связь с уровнем способностей обучающихся; многофункциональность; отсроченный характер проявления. В качестве индикаторов формирования профессиональных компетенций исследователи предлагают использовать профессионально-ориентированные задания, исследовательские задачи, кейсы, портфолио проблемные ситуации, и др.

Необходимо понимать, что для измерения и оценки компетентности обучающихся, описанных в ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование», с точки зрения «владею», «способен», «готов», должна быть разработана структурно-содержательная модель компетенций.

Компетентностный уровень не может измеряться с абсолютно установленной количественной точностью, его оценка возможна с определённой вероятностью. Из этого следует, что при его оценке для выявления точных исследовательских результатов необходимо применение вероятностного подхода. Примеры использования вероятностного подхода можно найти в методологической и научной литературе [6, с. 76].

Оценка компетентности может быть объективной лишь при систематизации и уточнения оценочных суждений, а также при использовании оценочной шкалы. Измерение компетентности, представляет собой определённую процедуру, при которой происходит количественное сравнение изучаемого свойства с определённым эталоном. При данных обстоятельствах измерение объекта сопровождается разработкой системы эмпирических показателей. Они могут служить в качестве задач, выбранных для измерения способности конкретного человека выполнять определённые профессиональные действия или задачи. Конечным результатом измерения будет численная оценка степени выраженности изучаемого признака – готовности действовать в определённой ситуации, способности решать задачу используя конкретные знания и информацию [2, с. 101].

Можно сделать выводы, что оценка компетенций может осуществляться с помощью методов социологического исследования (анкетирование, опросы и др.) на основе самооценки, взаимной оценки и экспертной оценки. Обработка результатов диагностики, анализ полученных данных и их интерпретация осуществляются методами математической статистики и теории скрытых переменных [2, с. 105].

Качество диагностических инструментов, используемых для оценки компетенций, должно соответствовать научно обоснованным критериям качества. Они анализируются вместе с итоговой оценкой уровня сформированности компетентности на основе данных, полученных в процессе обработки результатов диагностики.

Проанализировав научные статьи и методическую литературу, в частности, труды М.Б. Шашкиной, Л.В. Шкериной, Е.Г. Матвиевской, необходимо выделить такой метод оценки профессиональной компетентности студентов педагогических вузов как использование проблемных педагогических ситуаций для измерения компетенций будущих преподавателей. В данном случае проблемной педагогической ситуацией называют такие обстоятельства, которые напрямую связаны с учебным процессом, и каждая из этих ситуаций содержит определённое противоречие.

Таким образом, проблемная ситуация приводит к формированию потребности принять правильное решение, когда невозможно достичь цели, используя имеющиеся знания и разработанные алгоритмы действий.

В процессе подготовки будущего учителя такие проблемные ситуации могут создаваться разными способами. Студента могут попросить прибегнуть к теоретическому объяснению некоторых явлений и фактов. Жизненные ситуации и прошлый опыт студента, например, из педагогической практики также могут представлять собой проблемную педагогическую ситуацию.

В целом использование данного метода предполагает побуждение обучающегося к поиску условий использования результата, полученного в результате решения проблемной ситуации, с использованием таких методов, как синтез, анализ, систематизация и обобщение. То есть использование данной методики заставляет студента выдвигать определённые предположения и, таким образом, показывать уровень своей профессиональной компетентности, сформированный на момент оценивания.

Следует отметить, что проблемные педагогические ситуации являются предметом междисциплинарного интереса и, соответственно, предполагают комплексный подход к их разрешению. Работая над проблемной ситуацией, студент моделирует фрагмент реальной профессиональной деятельности, что является основным условием демонстрации уровня сформированности профессиональных компетенций. Это, в свою очередь, даёт возможность измерить данный уровень по результатам разрешения проблемной педагогической ситуации.

В соответствии со степенью выраженности показателей компетенций выделены четыре уровня сформированности компонентов исследовательских компетенций (табл. 1) [1, с. 6-10]:

Таблица 1

### Уровень сформированности компонентов исследовательских компетенций

Критический уровень	Характеризуется низким уровнем знаний обучающегося в области профессиональной подготовки, отсутствием интереса к внеаудиторной работе и неразвитой профессиональной компетентностью.
Репродуктивный (низкий)	Предполагает наличие у студента общих представлений о будущей деятельности, присутствует слабый интерес обучающегося к учебной деятельности, фрагментарностью знаний, а также очень низким уровнем развития компетенций.
Продуктивный (средний)	Данный уровень предполагает, что студент осознает важность подготовки для своей будущей профессиональной деятельности, обладает профессионально-педагогическими навыками. У студента достаточным образом сформированы профессиональные компетенции для преподавания.
Творческий (высокий)	Уровень предполагает, что знания носят системный характер, студент осознает важность в их освоении и применении знаний на практике, этот уровень характеризуется сформированностью профессионально-педагогических умений, профессиональных компетенций, выраженным интересом к внеаудиторной работе.

При оценке компетенций педагога принято использовать критерии.

«Критерий (от греч. *critērion* – средство для определения) – единый показатель развития системы, деятельности, основа для определения классификации. Критерий – признак исследуемого объекта, который помогает осуществить его оценку» [8].

Критерии обладают качественными характеристиками, с помощью анализа которых можно сформировать диагностическую модель оценки преподавателя. Насчитывается четыре вида оцениваемых критерий: мотивационный; когнитивный; деятельностный; личностный.

Мотивационный критерий является по своей сути некой внутренней силой, которая побуждает, в нашем случае педагога, к осуществлению своей профессиональной деятельности. Из названия данного критерия понятно, что основной его характеристикой является некий мотив, призыв к действию, что заставляет, в хорошем смысле, педагога стремиться к профессиональным достижениям и личностному росту. Исследования мотивационного критерия выявили, что его достаточное проявление способно повлиять на деятельностную и творческую продуктивность педагогической работы, способной вызывать интерес к обучению и познанию нового материала у учащихся. Педагог, должен осознавать, что именно он является носителем прекрасного и это обязывает его применять творческие и культурные занятия, для передачи знаний учащимся. Именно в этом аспекте мотивационный критерий проявляется наилучшим образом, он как бы подталкивает педагога к общественно полезным занятиям.

Когнитивный критерий измеряет фактические знания педагога теоретического и методологического материала по воспитанию и обучению учащихся. Любая познавательная деятельность, будь то изучение новых образовательных методик или личностное развитие педагога, будет отнесена к когнитивному критерию. В связи с чем можно с уверенностью отметить, все те знания, которые в процессе своей жизнедеятельности педагог освоит будут применимы им в профессиональной сфере, позволяя достичь ему профессиональных высот в образовательном процессе.

Деятельностный критерий отвечает за деятельность педагога, его навыки и умения в профессиональной сфере, в использовании инновационных технологий, в проведении различной внеурочной деятельности. Иными словами, деятельностный критерий педагога отвечает за все то, чему педагогу приходится сталкиваться в процессе своей профессиональной деятельности всю жизнь.

Личностный критерий весьма индивидуальный способ оценки компетенции учителя. В него входят: коммуникабельность, креативность, социальная позиция и т.д.

В процессе обучения, при входе и завершении модуля, результаты обучения подлежат независимой профессиональной оценке. Оценка качества обучения модуля / программы включает текущий мониторинг академической успеваемости, промежуточную аттестацию студентов и итоговую аттестацию (которая может включать защиту личных электронных портфолио, сформированных в течение всех лет обучения).



Измерение и оценка личностных компетенций может осуществляться по следующим направлениям:  
– текущая по дисциплинам и практическим работам. Промежуточный контроль процесса формирования трудовых действий осуществляется через демонстрацию действий обучающегося в учебных мероприятиях (контрольных точках);

– интегративная, по учебному модулю-оценке, готовности к совершению профессиональных действий и связанных с ними профессиональных компетенций;

– интегративная межмодульная оценка – оценка профессиональных компетенций в трудовой деятельности.

Таким образом, современные методы проектирования технологий измерения и оценки компетенций основаны на ряде обстоятельств. По своему составу компетенции многофункциональны и интегративны, они имеют надцелевую структуру поскольку состоят из однородных или связанных между собой знаний и навыков, соответствующих относительно широкой сфере деятельности, а также ценностных ориентаций и мотивации. Поэтому процесс сертификации требует наличие сложных измерителей, включающих различные оценочные инструменты, использование методов многомерной шкалы и специальных приемов для интеграции баллов сертификации по различным качественным и количественным шкалам. Развитие компетенций определяется образовательным уровнем способностей студентов, что приводит к необходимости использовать в оценочном задании отдельные психодиагностические методы, не предусмотренные нормативными документами Российской Федерации. При оценке уровня развития компетенций следует включать студентов в мотивированную учебно-познавательную деятельность, максимально, по своему составу, приближенной к профессиональной.

**Выводы.** В традиционном школьном обучении основную роль в процессе контроля результатов знаний учащихся обучения отведена педагогу. При компетентностном подходе с этой задачей, при необходимости, сталкиваются не только представители академического сообщества, а также сам студент, и его работодатель в будущем. Способность к самооценке – необходимое условие и признак компетентности в этой области.

Требование измеримости применительно к компетенциям как предмету мониторинга результатов обучения в настоящее время является наиболее сложным как с теоретической, так и с практической точки зрения. В настоящее время не существует общепринятых методов измерения компетенций в системе образования. Тем не менее, задача оценки компетенций в контексте реализации ФГОС в третьем поколении ставится достаточно четко, ее необходимо решать за счёт создания фондов оценочных фондов.

Необходимо создание новых инструментов оценивания, построенных на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющих измерить уровень сформированности многомерных и мультиструктурных характеристик качества подготовки выпускников вуза, которые не следует снижать к простой сумме предметных знаний и навыков.

#### **Литература:**

1. Антонов, А.В. Системный анализ. Учеб. для вузов / А.В. Антонов. – М.: Высш. ШК., 2004. – 454 с.
2. Бахарева С.Р., Методологический подход к разработке средств оценки компетенций по направлению «Педагогическое образование», профиль биология, Инновационные процессы в биологическом и экологическом образовании в школе и ВУЗе. Сборник материалов III-ей Международной научно-практической конференции, 18-20 апреля 2012 г., Москва – М.: МПГУ, 2012. – С. 215-219
3. Будилова К.А. Государственно-общественное управление образованием: эффективность новой формы управления образовательными учреждениями / Будилова К.А. // Современные технологии в образовании. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Профессиональная школа как объект управления // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С. 6-10.
4. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Университетская книга, 2016. – 272 с.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2015. – 211 с.
6. Оганисян Л.А., Мусливец С.А. Личностно ориентированный подход к развитию познавательной активности учащихся // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 1(6). – С. 97-100
7. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008.
8. Румбешта Е.А., Бычкова А.С. Подготовка учителя к реализации ФГОС в плане формирования и оценки результатов образовательных достижений учащихся // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – Вып. 13 (141). – С. 170-176.

**Педагогика**

**УДК 376.352**

**кандидат биологических наук, доцент Анохина Ася Сергеевна**

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

**кандидат педагогических наук, доцент Викторова Ольга Евгеньевна**

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

**студентка 4 курса факультета психологии и педагогики Образцова Ксения Михайловна**

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

#### **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлено эмпирическое исследование формирования самооценки детей старшего дошкольного возраста со зрительной патологией с помощью театрализованной игры. Фактором теоретической значимости и практической ценности проведенной научной работы можно считать возможность использования результатов экспериментального исследования в качестве опоры при решении проблемы формирования самооценки у дошкольников с нарушением зрения.

*Ключевые слова:* самосознание, самооценка, театрализованная игра, старший дошкольный возраст, нарушение зрения.

*Annotation.* The article presents an empirical study of the formation of self-assessment of children of senior preschool age with visual pathology using a theatrical game. The factor in the theoretical significance and practical value of the scientific work carried out can be considered the possibility of using the results of an experimental study as a support in solving the problem of forming self-esteem in preschoolers with violation of vision.

*Keywords:* self-consciousness, self-esteem, theatrical game, senior pre-school age, violation of vision.

**Введение.** В настоящее время важное теоретическое и практическое значение, в соответствии с ФГОС ДОО, приобретает становление личности вследствие перехода современного дошкольного образования к личностно-ориентированному подходу. Формирование личности невозможно без изучения ее центрального компонента – самооценки, т.к. на этом психологическом феномене базируется отношение индивида к миру, к людям и к самому себе, и, следовательно, обуславливается деятельность индивида, его поведение и взаимоотношения с окружающими людьми.

У детей старшего дошкольного возраста со зрительными нарушениями по-особому выстраиваются линии онтогенеза личностного и когнитивного развития, вследствие чего свои отличительные черты присущи формированию оценочных суждений по отношению к поступкам окружающих людей и себя (Л.С. Выготский, Е.В. Селезнева, Л.И. Солнцева, А.И. Сусливичус и др. [3, 5, 7, 8]).

Целесообразным является использование в качестве средства формирования самооценки старших дошкольников с нарушением зрения театрализованной игры, т.к. она является эмоционально насыщенной, предполагает общение и сотрудничество детей со взрослыми и сверстниками, что является одним из важнейших факторов становления самооценки исследуемой категории детей, а также в театрализованной игре детьми осваиваются положительные, социально одобряемые эталоны поведения и качества личности, на которых базируется способность к оцениванию совершаемых действий и самоконтролю, развивается способность к идентификации ребенка с исполняемой ролью (Л.В. Артемова, О.А. Белобрыкина и др. [1, 2]).

В свою очередь раскрытие отечественными исследователями лишь некоторых аспектов проблемы формирования самооценки детей со зрительной депривацией посредством театрализованной игры определяет актуальность и значимость представленной работы.

**Изложение основного материала статьи.** При анализе психолого-педагогической литературы по проблеме изучения самооценки было выявлено, что под термином «самооценка» понимается ключевой элемент самосознания личности, базирующийся на представлениях индивида о себе и выполняющим регулятивную, развивающую и защитную функции. Эти функции осуществляются путем соотношения представлений индивида о своих качествах, возможностях и способностях с моральными (внутренними) критериями, с последующим формированием того или иного вида самооценки, от которого в свою очередь зависят последующие действия индивида, его стиль поведения и установление межличностных отношений.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что в структуре самооценки выделяются два компонента: *когнитивный* (образ себя) и *аффективный* (эмоциональное отношение к своему образу).

Согласно теоретическим положениям Л.С. Выготского, нарушение зрения обуславливает перестройку личности в целом, вследствие чего самооценка имеет свои отличительные черты [3]. Так, по мнению А.И. Сусливичуса, несоответствие самооценки действительности связано в первую очередь с замедлением и нарушением процессов приема и переработки информации, следовательно, происходит искажение «Образа-Я» [8].

При теоретическом изучении тифлопсихологической литературы были определены следующие особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: становление дифференцированной самооценки; повышение роли сверстника в формировании самооценки; неадекватная самооценка завышенного или заниженного вида; высокая изменчивость самооценки.

Учитывая, что зрительные нарушения оказывают негативное влияние на становление самооценки, возникает необходимость в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование самооценки детей исследуемой категории средствами театрализованной игры, т.к. она оказывает влияние на виды самооценки, ведет к развитию ее структурных компонентов и развивает одну из значимых функций – регуляторную [1, 2, 4].

В свою очередь под театрализованной игрой подразумевается игра творческого характера, где происходит разыгрывание ролей по заранее составленному сценарию [2]. Театрализованные игры классифицируют по средствам разыгрывания сюжета (режиссерские игры и игры-драматизации) [1]. В их структуре выделяют следующие компоненты: роль, игровые действия, сюжет и содержание игры, атрибут.

Диагностическое исследование самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения включает в себя проведение следующих методик: «Изучение особенностей развития частной самооценки» (О.А. Белобрыкина); «Лесенка» (модификация С.Г. Якобсон, В.Г. Щур); «Уровень самооценки детей в разных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева). Подбор диагностического инструментария был осуществлен в соответствии со следующими критериями: доступность и простота инструкции, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, направленность на определение реалистичности, дифференцированности и стабильности самооценки.

При организации экспериментального исследования самооценки старших дошкольников со зрительной депривацией в связи с особенностями восприятия детей данной категории стимульный материал был адаптирован следующим образом: изображения контрастные, с четким контуром; контрастная рамка; незашумленность изображения; раздаточный материал не менее 5-ти см. [6].

Результаты эксперимента подтвердили теоретические положения, т.е. у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается преобладание неадекватной самооценки (70%), преобладание изменчивой самооценки (80%), высокая степень дифференциации самооценки (20%), а также средняя степень ее дифференциации (70%). Полученными результатами обосновывается необходимость формирования самооценки детей исследуемой категории в русле следующих направлений: формирование реалистичности и стабильности самооценки, а также продолжение формирования частной самооценки у исследуемой категории детей.

С целью формирования самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения был составлен комплекс театрализованных игр, направленный на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Стоит отметить, что данный вид игр будет оказывать положительное влияние на становление самооценки только при соблюдении следующих условий:

направленности игр на реалистичность, дифференцированность и стабильность самооценки; соблюдении офтальмо-гигиенических требований к организации и проведению театрализованных игр; последовательном усложнении видов театрализованной игры.

Предложенные в комплексе театрализованные игры, продолжительность которых составляла 30 минут, проводились во вторую половину дня, два раза в неделю. Всего в комплекс было включено 26 театрализованных игр.

Ход проведения театрализованной игры включал в себя ритуалы приветствия и прощания; мотивацию детей к игровой деятельности; мобилизацию к деятельности, включающую мотивацию детей к прогностической самооценке; рефлексии, включающую мотивацию детей к результативной самооценке.

Театрализованные игры, направленные на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и представленные в комплексе, проводились по степени усложнения в четыре этапа.

На *первом этапе* использовались игры-драматизации по сюжетам игровых поэтических произведений, т.к. данные произведения эмоционально насыщены и понятны старшим дошкольникам с нарушением зрения. Функциональная ценность данного этапа объясняется необходимостью сформировать у детей эмоциональную отзывчивость путем создания доверительных отношений, а также мотивации детей к обыгрыванию литературных произведений в театрализованной игре. Необходимость этапа обосновывается раскрытием потенциала детей исследуемой категории, формированием их умения к идентификации, что в свою очередь активизирует механизмы самооценивания своего поведения и собственных навыков.

Примером *первого этапа* является театрализованная игра по стихотворению С.Я. Маршака «Сказка о глупом мышонке», цель которой формировать умение самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью и умение передавать голосом речевые интонации различных персонажей, а также формирование реалистичности и дифференциации самооценки детей. Во время занятия детям предлагалось прослушать стихотворение, а затем выбрать роли, которые они будут разыгрывать. На данном этапе театрализованной игры уточнялась мотивация выбора роли и мотивировалась прогностическая самооценка вопросом: «Как думаешь, ты справишься с выбранной ролью?». Детям было трудно аргументировать свой выбор роли («*Потому что хочу быть лошадкой*», «*Потому что мне нравятся кошечки*»), все дети сказали, что справятся с ролью. Далее дети привлекались к игре, в процессе которой детям предлагалось подражать голосу и поведению выбранного животного. В конце занятия детям задавались следующие вопросы: «Как думаете, вы справились со своей ролью?» (*все дети отвечали, что справились*), «Понравилась ли вам игра?», «Что именно вам понравилось?» («*Понравилось кошечкой*», «*Понравилось мышонка червяком кормить*» и др.), «Что лучше всего получилось?» («*Квакать*», «*Просить о помощи*» и др.). Данные вопросы способствуют формированию реалистичности и дифференцированности самооценки, ее осознанности, а также формируется позитивное отношение к театрализованным играм.

Во *втором этапе* происходит включение режиссерских игр. В основе второго этапа лежит использование детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения атрибутов (игрушек), выступающих в качестве «посредника», передающего чувства, желания управляющего им ребенка. На данном этапе осуществляется развитие у старших дошкольников позиции децентрации, т.е. отделения себя от роли, осознание собственной индивидуальности. Данный эффект достигается путем анализа действий персонажей литературных произведений, что ведет к осмысливанию игровой ситуации в целом, к пониманию себя.

Примером *второго этапа* является театрализованная игра по народной нанайской сказке «Айюга», цель которой формировать умение выражать свое отношение к содержанию текста, персонажам, различать их положительные и отрицательные качества, стимуляция познавательной активности по отношению к своему «Образу-Я», а также формировать дифференцированность, реалистичность и стабильность самооценки детей. Вначале детям предлагалось вспомнить сказку, инсценируя ее некоторые моменты, например: посмотреться в зеркало, выпянуть шею, помахать руками, показать обиженную Айюгу. После того, как дети вспомнили сказку, им задавались вопросы: «Как вы думаете, на кого из этой истории вы похожи? Почему?». Все дети кроме одного ответили, что больше похожи на соседскую девочку, обосновывая свой ответ следующим образом: «*Я всегда помогаю*», «*Я добрый*». Один ребенок не смог ответить на этот вопрос. Далее детям предлагалось самим разыграть сказку, перед этим выбрав себе роль и объяснив свой выбор («*Потому что хочу есть лепешку*», «*Потому что хочу указывать Айюге*»), дав прогностическую самооценку. В ходе режиссерской игры дети подсаживали друг другу реплики, если их сверстник испытывал затруднение. После режиссерской игры детям предлагалось оценить свою деятельность, а также деятельность товарищей по игре. Во время рефлексии дети отвечали следующим образом: «*Справилась, потому что все правильно делала*», «*Саша неправильно играл, мама не ходила на речку*».

На *третьем этапе* ведущая роль в формировании самооценки отводится играм-драматизациям (кроме игр-импровизаций). Этот этап является продолжением формирования индивидуальности старших дошкольников со зрительной патологией. Игры-драматизации через практическое усвоение социальных и нравственных норм способствуют формированию системы оценок, используемых детьми исследуемой категории при самооценивании.

Примером *третьего этапа* является театрализованная игра, организованная по английской сказке в обработке С.В. Михалкова «Три поросенка», цель которой развитие выразительности движений, жестов, мимики, голоса, анализа сказочных конфликтов, а также формирование дифференцированности, реалистичности и статичности самооценки. Детям предлагалось вспомнить сказку, по ходу вспоминания сюжета сказки, показывая беззаботных поросят, злого волка. Далее проводилась беседа с детьми по следующим вопросам: «Какой поросенок самый беззаботный?», «Какой поросенок самый ответственный?», «А как вы можете описать среднего поросенка, Ниф-Нифа?», «Как думаете, а вы на кого больше похожи?» (*Все дети сказали, что похожи на Наф-Нафа*). Эти вопросы позволяют детям оценить сказку с нескольких позиций, что ведет к пониманию персонажей сказки, активизации процессов самооценивания и формированию стабильности и дифференцированности самооценки. Во время проведения игры дети с незначительной помощью исполняли свои роли. В конце игры-драматизации проводилась рефлексия, на которой дети оценивали свои успехи и неудачи во время задания, каждому ребенку была дана объективная оценка.

На *четвертом этапе* большая роль отводится самостоятельности детей, активизации познавательной и творческой активности личности, в связи с этим более предпочтительными являются игры-импровизации. Спонтанное обгрызание заданного сюжета требует умения выбора направления развития игровой ситуации, умения действовать в соответствии с игровым правилом, а также умения адекватно оценивать собственные действия и поведение для участия в театрализованной игре.

*Примером четвертого этапа* является театрализованная игра по русской народной сказке «Колобок», цель которой развитие эмпатии и рефлексии, формирование умения анализировать ситуацию с различных точек зрения и находить конструктивное решение проблемы, а также формирование дифференцированности, реалистичности и статичности самооценки. В начале игры детям предлагалось вспомнить русскую народную сказку «Колобок», а потом охарактеризовать Колобка. Дети давали характеристики Колобка следующим образом: «*добрый*», «*хороший*», «*красивый*», после наводящих вопросов дети сказали, что Колобок «*поверил лисе*», «*много хвастался*». На вопрос: «Что было бы, если бы Колобок не хвастался, а подружился со зверями?», дети ответили, что тогда бы Колобок не съели. Далее детям предлагалось сыграть в игру по сказке, где Колобок подружился со всеми лесными зверями и не хвастался. Дети во время игры самостоятельно придумывали реплики своим персонажам (*комплименты, например: «Ты добрый» – Елисей, исполняющий роль Колобка, погладил по голове Вэна, исполняющего роль Волка, и сказал, что у него красивая шерстка*). При рефлексии игры-импровизации мотивировалась ретроспективная самооценка детей исследуемой категории. Отмечаются следующие ответы детей: «*Все получилось, мне понравилось мести по сусекам*», «*Все получилось, я не съела Колобка*», «*Я справился, был Колобком*» и др.

В ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного экспериментов было отмечено повышение уровня сформированности реалистичности самооценки на 20%, стабильности самооценки на 10% и дифференцированности самооценки на 30%. Таким образом, можно говорить о положительном влиянии театрализованной игры на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Выводы.** Самооценка является сложно осозаемым и формируемым психологическим образованием, выступающим в качестве центрального компонента личности дошкольников с нарушением зрения. Самооценивание детей дошкольного возраста проходит сквозь призму психологического благополучия ребенка и опосредовано социальными условиями его воспитания, следовательно, депривация социального и когнитивного характера, обусловленная зрительным нарушением, ведет к специфическим особенностям самооценки исследуемой категории детей.

Экспериментальное исследование подтверждает теоретические положения об эффективности использования театрализованной игры в качестве средства формирования самооценки старших дошкольников с нарушением зрения. Так, эмпирическое исследование доказывает, что при проведении составленного нами комплекса театрализованных игр у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается положительная динамика формирования самооценки.

#### **Литература:**

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. – Москва: Просвещение, 1991. – 127 с.: ил.
2. Белобрыкина О.А. Развитие самооценки у детей дошкольного возраста средствами театрализации // Психология в детском саду. – 1999. – № 3-4. – С. 3-23.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
4. Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – Москва: Издательство «Экзамен», 2004. – 160 с.
5. Селезнева Е.В. Коррекционная направленность занятий по формированию представлений о себе у дошкольника с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1995. – 18 с.
6. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения // Дефектология. – 1998. – №4. – С. 9-14.
7. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология): Учеб. для вузов. – Москва: Классик Стиль, 2006. – 256 с.
8. Суславичюс А.И. Влияние социальных условий на формирование социальных установок и установок к себе лиц со зрительными: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ленинград, 1978. – 16 с.

**Педагогика**

**УДК 372.851:378.147**

**кандидат педагогических наук Антропова Гюзель Равильевна**

Набережночелнинский институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны);

**кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич**

Набережночелнинский институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны);

**кандидат физико-математических наук, доцент Шакиров Рафис Гильмегайнович**

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ КАК ОСНОВЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ПО РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

*Аннотация.* В статье рассматривается опыт использования программных пакетов GeoGebra и Maple при обучении геометрии будущих учителей математики. Рассмотрены достоинства и недостатки программ, а также возможности их использования в реализации тренажера по изучению различных разделов геометрии. Приведенные примеры показывают возможности реализации компьютерной поддержки в решении широкого класса конструктивных и вычислительных задач и визуализации полученных объектов.

*Ключевые слова:* обучающий тренажер, эволюта, эвольвента, метод склейки, конструктивные задачи, дефект треугольника, информационные технологии.

*Annotation.* The article discusses the experience of using the GeoGebra and Maple software packages when teaching geometry to future mathematics teachers. The advantages and disadvantages of the programs, as well as the possibilities of their use in the implementation of the simulator for the study of various sections of geometry, are considered. These examples show the possibilities of implementing computer support in solving a wide class of constructive and computational problems and visualizing the resulting objects.

*Keywords:* training simulator, evolute, evolvent, gluing method, constructive tasks, triangle defect, information technology.

**Введение.** Информационные технологии нацелены, в некоторой степени, на автоматизацию всевозможных форм деятельности человека. Подобная тенденция наблюдается и в реализации обучения, в виде различных тренажеров. Конструирование тренажеров, оценка их возможностей, целесообразности их применения, принципы и формы их реализации – фундаментальные вопросы развития автоматизации обучения. В настоящее время развитие различных компьютерных систем позволяет внедрить в обучение математики различные компьютерные тренажеры по решению математических задач [17, 11, 10]. Такие тренажеры по содержанию могут быть как элементарного уровня, так и уровня требующего глубокие знания по математике и информатике. В этой публикации проведем обзор возможности реализации элементов математических тренажеров через решение некоторых математических задач из различных разделов математики. Заметим, что возможности подобных компьютерных математических симуляторов – это эффективный инструмент в реализации дистанционных форм обучения и реализации эффективной самостоятельной работы студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Применение в учебном процессе тренажеров предполагает информатизацию соответствующих методик обучения математике и информатике, а также использование технических ресурсов, связанных разработкой, созданием, использованием и материально-техническим обслуживанием систем обработки информации, включая компьютеры и их программное обеспечение. Поэтому, использование математических тренажеров в обучении математики предполагает у обучаемого достаточного уровня теоретических знаний и практических компетенций по информатике. Реализация конкретных компьютерных тренажеров в учебном процессе возможна лишь после ее корректировки и апробации, в ходе которых проводится работа по обработке принципиальной модели тренажера, его математического и педагогического содержания, системы оценки обучаемого [12, 13, 4]. Например, если тренажер тестового вида, то должен обладать вариативностью – задания должны подаваться в математическом тренажере в случайном порядке, чтобы исключить возможность механического запоминания их последовательности; генерация и выбор типов заданий в базе должны быть разнообразны. Здесь представляется, что в основе тренажера лежит реализация математических задач в некотором программном пакете, аппарат и методы решения математической задачи определяет основные характеристики этого продукта. Эффективность компьютерных тренажеров зависит, прежде всего, от выбора компьютерной системы моделирования и содержания используемого комплекса учебно-практических заданий [2, 6, 9]. Поэтому актуальной представляется задача разработки системы учебно-практических и учебно-познавательных математических заданий для соответствующих разделов математики.

Приведем примеры конструирования математических тренажеров через реализацию решения математических задач различных уровней и видов: учебно-математических, исследовательских, фундаментальных задач, на основе некоторых компьютерных математических программных пакетов [7, с. 43-54].

1. GeoGebra в тренажерных задачах дифференциальной геометрии. Остановим выбор на программе GeoGebra, так как по сравнению с перечисленными программами, она имеет ряд преимуществ: позволяет получать численные решения, обрабатывать и визуализировать результаты; имеет простой и понятный интерфейс; переведена на множество языков, включая русский; распространяется бесплатно. Эта программа позволяет реализовать стандартный курс элементарной конструктивной геометрии.

Акцентируем внимание на возможностях этой программы на некоторых геометрических местах точек пространства, изучаемых в курсе дифференциальной геометрии.

Содержание тренажера по изучению эволюты: по данной эвольвенте (ортогональной траектории) найти эволюту (ребро возврата).

а). Приведем краткий теоретический обзор искомой эволюты  $\tilde{Y}$  для заданной кривой  $Y$  векторно-параметрическим уравнением:

$$Y: \vec{r} = \vec{r}(t),$$

где  $\vec{r}(t)$  – вектор-функция с координатами  $x(t), y(t), z(t)$ . Эволюту  $\tilde{Y}$  рассматриваем как ребро

возврата развертывающейся поверхности, имеющей данную кривую  $Y$  своей ортогональной траекторией.

Эволют  $\tilde{Y}$  будет множеством, так как уравнение горловой линии  $\tilde{Y}$ , совпадающей в нашем случае с ребром возврата развертывающейся поверхности, определяется уравнением:

$$\vec{r}: \vec{r}(t) = \vec{r}(t) + \rho \cdot \vec{v} + \rho \cdot \operatorname{tg} \varphi \cdot \vec{\beta},$$

$$\varphi = \int \chi(s) ds$$

где  $\rho$  – радиус кривизны,  $\vec{v}$  – единичный вектор касательной к кривой  $Y$ ,  $\vec{\beta}$  – единичный вектор нормали к кривой  $Y$ ,  $\chi(s)$  – кручение кривой  $Y$ . Величина  $\rho$ , обратная кривизне к линии  $Y$ , называется радиусом кривизны этой линии в рассматриваемой точке и выражается формулой:

$$\rho = \frac{1}{k} = \frac{|\vec{r}'(t)|^3}{|\vec{r}'(t) \times \vec{r}''(t)|}$$

$\vec{v}$  – единичный вектор главной нормали,  $\vec{\beta}$  – единичный вектор бинормали.

Таким образом, эволюты располагаются на развертывающейся поверхности F осей кривизны направления  $\rho \cdot \text{tg } \varphi \cdot \vec{\beta}$ . В частности, если кривая Y плоская, то все её эволюты плоские, так как в

этом случае соответствующая развертывающаяся поверхность F будет цилиндрической,  $\vec{\beta}$  – неизменный вектор перпендикулярный плоскости кривой. В этом случае уравнение эволюты имеет вид:

$$\vec{r}: \vec{r}(t) = \vec{r}(t) + \rho \cdot \vec{v}$$

Реализация плоских эволют рассмотрена ранее [4, с. 60-62].

б). Визуализация полученной кривой и проверка вычислений в системе Geo Gebra.

Заметим, что построение пространственных кривых «от руки» затруднительно, а применение, GeoGebra позволяет достаточно точно построить искомую кривую и проверить вычисления.

$$x = a(t - \sin t); y = a(1 - \cos t); z = 4 \cos\left(\frac{t}{2}\right)$$

Например, для линии

$$a = \frac{1}{8}$$

эволюта, построенная в GeoGebra, имеет вид:

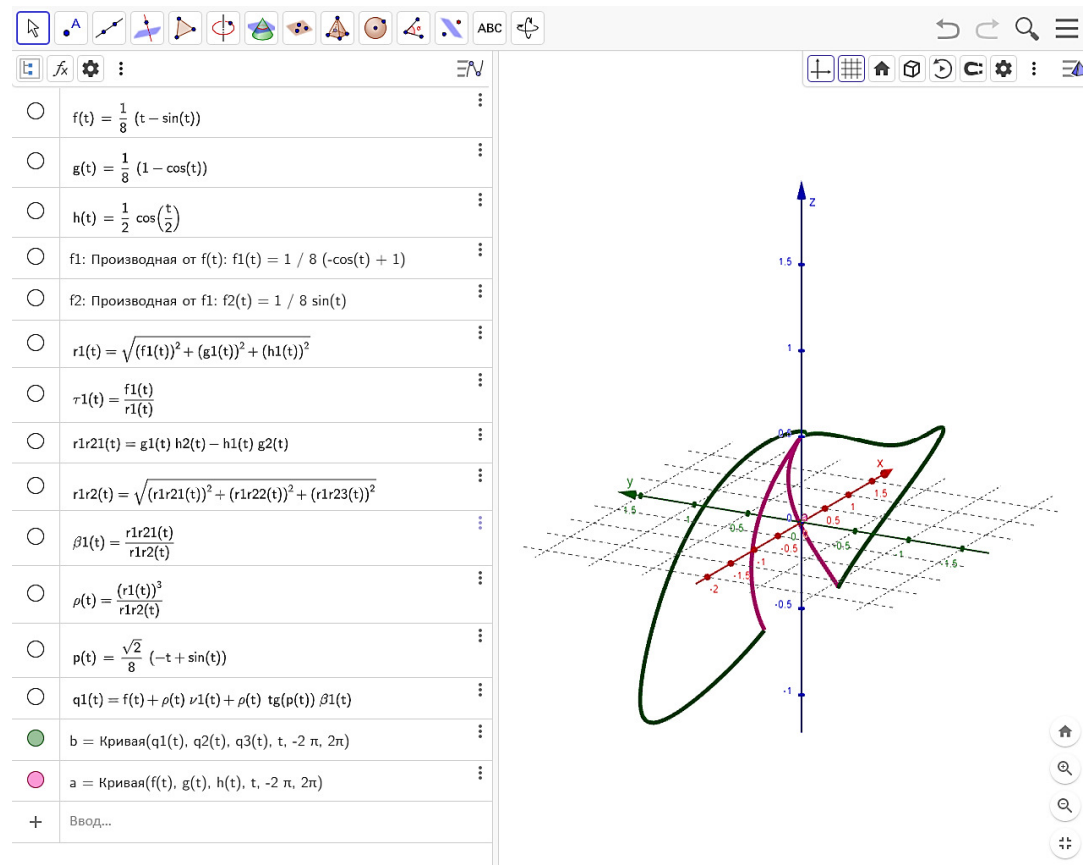


Рисунок 1. Реализация эволюты в Geo Gebra

Отметим, что реализация команд в GeoGebra универсальна: они позволяют производить построение эволюты многих других пространственных кривых. Таким образом, программа, позволяет визуализировать многие геометрические места точек пространства и плоскости и может служить основой тренажера. Однако GeoGebra не позволяет реализовать достаточно широкий класс математических задач, например, могут

$$\varphi = \int \chi(s) ds$$

возникнуть затруднения при вычислении интеграла. В этом случае, можно воспользоваться альтернативными программами, например, Maple.

2. Maple в задачах топологии. Maple – система компьютерной алгебры, которая предоставляет графические возможности для построения изображений при решении различных математических задач, а также значительно оптимизирует вычислительные процедуры.

Элементы наглядной топологии реализуются во многих научно-популярных задачах, и могут быть источником многих научно-исследовательских работ обучающихся. Например, непрерывность позволяет деформировать поверхности, в силу этого, их можно получить методом склейки. Метод склейки позволяет

интерпретировать некоторые задачи наглядной топологии, в том числе, классификацию двумерных замкнутых поверхностей. Известно, что эти поверхности получаются двумя способами:

- 1) вырезанием в сфере  $P$  кружков и приклеиванием к ним  $P$  ручек;
- 2) вырезанием  $q$  кружков и приклеиванием  $q$  листов Мёбиуса [18, с. 64].

Их реализация в графическом редакторе представляет конструктивный тренажер визуализации замкнутых двумерных поверхностей и их свойств. Здесь приводится код реализации листа Мёбиуса (рис. 2) и бутылки Клейна (рис. 3):

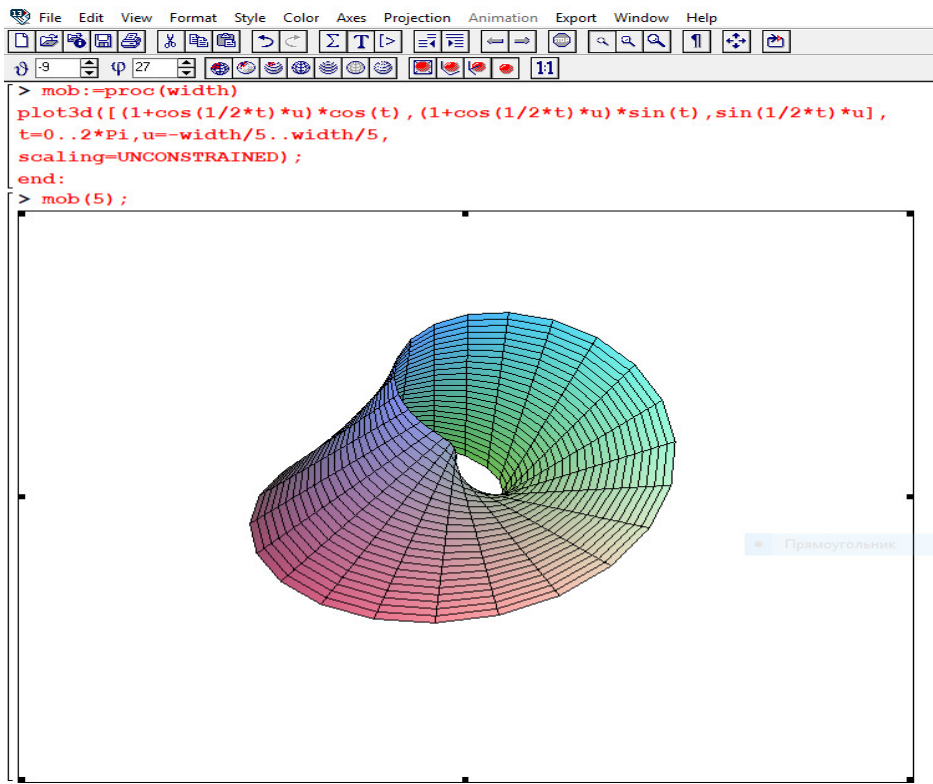


Рисунок 2. Реализация листа Мёбиуса в Maple

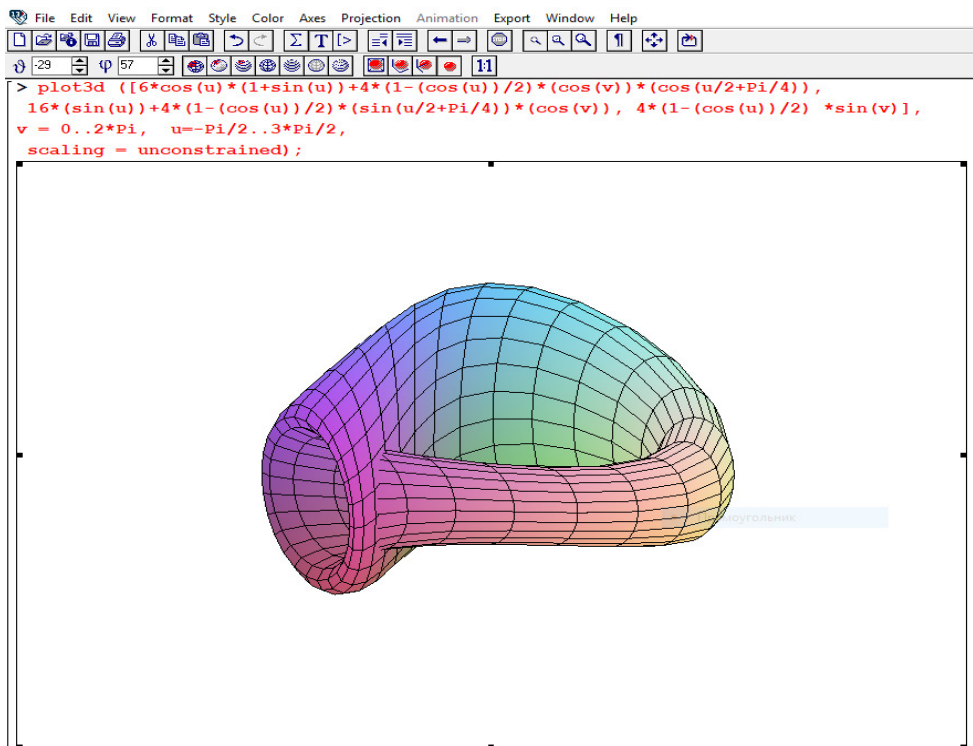


Рисунок 3. Реализация бутылки Клейна в Maple

Таким образом, можно сделать вывод, что программа Maple 7 позволяет представить некоторые двумерные замкнутые поверхности. Благодаря, построенным фигурам можно наглядно увидеть их свойства. Кроме этого, реализация подобных геометрических задач в графических редакторах позволяют изучить и возможности самих редакторов, что, несомненно, необходимо в реализации цифровизации обучения.

3. Maple в реализации тренажерных задач плоскости Лобачевского.

В качестве иллюстрации рассматриваемой технологии приведем пример реализации тренажера по вычислению площадей в модели Пуанкаре. Содержание тренажера:

- а) требуется вычислить площадь многоугольника по дефекту;
- б) требуется вычислить площадь многоугольника по метрике;
- в) требуется вычислить площадь многоугольника, используя систему компьютерной алгебры.

Пример реализации: требуется вычислить площадь треугольника, стороны которого определяются уравнениями:

$$\gamma_1: x = a, \gamma_2: zx - a = 0, \gamma_3: x^2 + y^2 - a^2 = 0 \text{ (рис. 4)}$$

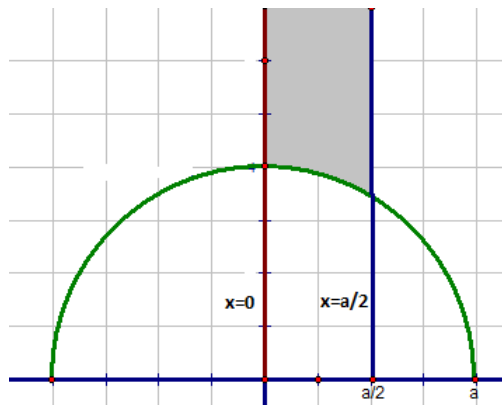


Рисунок 4. Треугольник на модели Пуанкаре

$$\rho = r \cdot \frac{dx^2 + dy^2}{y^2}$$

Известно, что метрика на  $\Lambda_2$  определяет элемент площади

$$ds = r^2 \frac{dx \times dy}{y^2}$$

, можно считать  $r=1$ . Тогда площадь фигуры  $G$  на  $\Lambda_2$  вычисляется по формуле:

$$S = \iint_G \frac{dx \times dy}{y^2}$$

Для успешной реализации этой задачи в рамках тренажера рекомендуется первоначально рассмотреть площади элементарных фигур – треугольников. Здесь вычисления ведутся в системе компьютерной алгебры Maple. Выгодно при этом обосновать, что площади треугольников определяются соответствующим дефектом

$$\delta = \pi - \alpha - \beta - \gamma, \text{ где } \delta \text{ – сумма внутренних углов треугольника. Тогда площадь искомого } S = (n - 2)(-\sigma_1 ABCDE)$$

многоугольника определяется дефектом:

, здесь  $n = 3$ .

а) совершив необходимые вычисления, можно получить:

$$S = \pi - \alpha - \beta - \gamma = \pi - \frac{\pi}{2} - \frac{\pi}{3} - 0 = \frac{\pi}{6}$$

б) решение в кратных интегралах позволяет задействовать аппарат математического анализа:





10. Жигалова О.П. Учебные симуляторы в системе профессионального образования: педагогический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. № 1 (34). – С. 109-112.
11. Жигалова О.П., Копусь Т.Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №3. – С. 141. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27691>.
12. Клыков В.В., Ельцов А.А., Шатлов К.Г. Интерактивные компьютерные тренажеры по интегральному исчислению и дифференциальным уравнениям // Известия Томского политехнического университета. Технический инжиниринг. – 2006. – Т. 309. – № 2. – С. 255-260.
13. Ключко В.И., Кушнир Н.В., Матяж А.С., Жуков В.А. Технологии виртуальной реальности: современные симуляторы и их применение в медицине // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 15. – С. 94-104.
14. Мартынова Н.А., Кузьмин А.Г., Аликберова М.Н., Лозовицкий Д.В. Медицинские тренажеры как базис для отработки хирургических навыков // Здоровье и образование в XXI веке. – № 1. – 2018. – С. 108-113.
15. Матвеев С.Н., Антропова Г.Р. Организация спецкурса по геометрии средствами информационных технологий (в подготовке бакалавров) // Мир науки. – 2017. – Том 5, №2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN217.pdf>.
16. Матвеев С.Н., Сиразов Ф.С. Использование системы компьютерной алгебры Maxima в изучении конечных проективных прямых // Высшее образование сегодня. – 2015. – №2. – С. 72-75.
17. Трухин А.В. Анализ существующих в РФ тренажерно-обучающих систем // Открытое и дистанционное образование. – 2008. – N 1. – С. 32-39.
18. Шакиров Р.Г. Из практики использования программных продуктов в решении математических задач / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Р.Г. Шакиров // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – 2(31). – С. 63-67.

**Педагогика**

#### **УДК 376.2**

**магистрант Аржанова Ольга Валерьевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**

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

### **НАРУШЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье проведен анализ нарушений фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлен анализ научно-методической литературы. Рассмотрены особенности всех составляющих фонематических процессов: фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематических представлений, а также фонематического анализа и синтеза. Сделаны выводы о характере нарушений и степени их влияния на речевую деятельность дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* фонематические процессы, фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, общее недоразвитие речи.

*Annotation.* The article analyzes violations of phonemic processes in preschoolers with general speech underdevelopment. The analysis of scientific and methodological literature is presented. The features of all components of phonemic processes are considered: phonemic hearing, phonemic perception, phonemic representations, as well as phonemic analysis and synthesis. Conclusions are drawn about the nature of violations and the degree of their influence on the speech activity of preschoolers with general speech underdevelopment.

*Keywords:* phonemic processes, phonemic hearing, phonemic perception, phonemic analysis and synthesis, general speech underdevelopment.

**Введение.** Своевременное овладение ребенком правильной и связной устной речью является обязательной составляющей всего его дальнейшего как интеллектуального, так и психического развития. Если не развит какой-то компонент речевой деятельности либо их совокупность, это самым негативным образом влияет на восприятие речи и ее воспроизведение. Данные недостатки в дальнейшем приводят к различным сложностям, а в особо запущенных случаях и невозможности овладения учебными знаниями и навыками. Все это, в конечном итоге, отрицательно влияет, не только на познавательную сферу ребенка, но и его внутреннее эмоциональное состояние, психические процессы [1, 2, 11].

Сразу после своего рождения, ребенок постоянно находится в окружении самых разнообразных звуков. Окружающая речь, которую улавливает ухо ребенка, обеспечивает базу, основу для становления его собственной речи, для общения с окружающими, помогает ему ориентироваться в пространстве, в окружающей обстановке, общаться со сверстниками и взрослыми и обмениваться имеющимся опытом в различных видах деятельности. Звуковая сторона речи разделяется на два крупных направления - это непосредственно звукопроизношение и речевой слух. Звукопроизношение обеспечивается в первую очередь слухом – без него человек не может воспринимать и воспроизводить речь. Слух в свою очередь непосредственно связан с артикуляцией и голосом. С развитием речевой деятельности одновременно совершенствуется и фонематический слух. Для того, чтобы правильно понимать окружающую речь, по мнению Л.В. Бондарко необходимо сопоставлять слово с его смыслом, внутренним содержанием. Автор отмечает, что процессы анализа окружающей речи на подсознательном уровне обеспечивают правильное развитие фонематического слуха. То есть, для детей очень важно, чтобы процессы становления и развития фонематического слуха запускались как можно раньше [5].

К моменту поступления в школу многие дети почти полностью усваивают звукопроизношение, т.е. звуковую культуру речи, обладают достаточно широким активным словарем, правильно составляют развернутые высказывания. Однако у всех детей усвоение речевых навыков происходит по-разному. В некоторых случаях наблюдаются отклонения в речевой деятельности, которые в разной степени нарушают нормальный ход развития детской речи.

Дети, имеющие речевые дефекты, не могут полноценно взаимодействовать с окружающими. Внимание у таких детей неустойчиво, они рассеяны, плохо запоминают учебный материал, не могут в полной мере контролировать свою речевую деятельность. Сама речь развивается медленно, наблюдаются нарушения звукопроизношения, лексики и грамматики, фонематических процессов. Основой всех перечисленных дефектов является нарушение процесса различения смысловых признаков звуков – фонем, что развитие таких функций, как фонематический анализ, синтез и фонематические представления. В свою очередь, это является причиной недоразвития словарного запаса, лексико-грамматического строя. Поэтому, чем раньше начата логопедическая работа по коррекции и развитию фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи, тем быстрее их речевое развитие будет приближено к норме.

Как было сказано выше, правильно поставленная речь является одним из основных критериев подготовленности ребенка к усвоению грамоты, на основе устной речи формируется в дальнейшем письменная речь. Дети, имеющие нарушения фонематических процессов в период школьного обучения будут иметь проблемы с чтением и письмом, поскольку у них оказываются несформированными представления о звуковом составе слова, которые у детей с нормально развивающейся речью формируются намного раньше начала школьного обучения [3].

**Изложение основного материала статьи.** Для полноценного овладения грамотой необходимо правильно не только слышать и произносить отдельные звуки и слова, но и знать звуко-слоговую структуру, уметь анализировать отдельные звуки в составе слова, определять последовательность и место звуков в слове. Все перечисленные навыки необходимо ребенку для усвоения в будущем чтения и письма.

Дошкольники, имеющие общее недоразвитие речи, вследствие недостаточности фонематических процессов, не могут полноценно осуществить звуковой анализ, поэтому в дальнейшем, имеют затруднения при овладении чтением и допускают грубые ошибки на письме, что является причиной их неуспеваемости.

Т.А. Ткаченко при исследовании особенностей фонематических функций у детей с общим недоразвитием речи, выявила три основные степени нарушений – легкую, среднюю и тяжелую:

- недостаточное дифференцирование и нарушение анализа только звуков, которые ребенку сложно произносить (относится к наиболее легкой степени недоразвития);
- нарушение дифференциации достаточно большого числа фонетически различных звуков при их сохранной артикуляции в устной речи (средняя степень);
- неразличение звуков в составе слова, неумение определить их последовательность и место в слове, выделить на фоне других звуков (самая тяжелая степень) [11].

Перечисленные нарушения по-разному влияют на речевую деятельность ребенка: более легкие формы влияют только на отдельные звуки, при этом смысл высказывания остается сохранным. Более тяжелые формы приводят к искажению и неразличению звуков, как следствие – существенно затрудняют понимание высказывания.

Дети с общим недоразвитием речи, в соответствии с исследованиями Р.Е. Левиной, плохо различают шипящие, свистящие и сонорные группы звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. То есть, у детей с ОНР фонематическое недоразвитие проявляется в виде несформированности навыка дифференциации звуков. Дети не способны провести элементарный звуковой анализ – выделение звука среди ряда других, называние слова на заданный звук [10].

Г.В. Бабина совместно с Н.А. Грассе провели свое экспериментальное исследование нарушений фонематических процессов у детей с ОНР, выделив при этом характерные особенности владения навыками фонематического анализа и синтеза у детей. В частности, авторы выявили закономерность целого ряда стойких специфических нарушений, которые выражаются:

- в пропусках гласных звуков в словах с различным слоговым составом;
- в пропусках одной или нескольких безударных гласных в начале или в середине многосложных слов;
- в пропуске безударной гласной в позиции после фрикативных согласных и аффрикат;
- в пропуске согласных звуков при стечениях;
- в пропуске целых слогов;
- включении в состав слова лишних звуков;
- перестановке звуков (контактные, дистантные);
- в перестановке слогов;
- сочетание двух видов нарушений: пропуски и одновременно добавления лишних звуков;
- одновременно перестановки либо пропуски отдельных фонем и слогов и добавление лишних звуков (или слогов) [1].

Г.Р. Шашкина на практике изучала особенности фонематической стороны речи у дошкольников с ОНР. Ученая доказала, что фонематические процессы имели грубые нарушения более, чем у 80% испытуемых выборки, у остальных они просто несформированы. Дети не смогли выполнить большинство из предложенных заданий, затруднялись повторить вслед за экспериментатором слоговый ряд, не определяли звук в начале и середине слова, не могли его выделить в речевом потоке, а также не называли место звука в слове. Часть испытуемых не смогли определить позиции звука в слове, в остальных заданиях практически не ошибались. В результате эксперимента Г.Р. Шашкина пришла к выводу о том, что фонематические процессы у детей с ОНР сформированы недостаточно, при этом, механизм нарушения фонематической стороны речи у них существенно разнится, также как и непосредственно симптоматика проявления дефектов [12].

В соответствии с точкой зрения Л.С. Заркеновой, если ребенок имеет недоразвитие фонематического слуха, то при обучении в школе у него будут наблюдаться нарушения звуко-буквенного анализа, которые будут только нарастать при изучении грамматического строя речи и освоении письма. Известно, что успешное усвоение правил родного языка зависит от умения различать звуки и правильно проводить звуковой анализ. Если дети путаются при различении шипящих/свистящих, или твердых/мягких звуков в устной речи, то он соответственно не сможет в дальнейшем усвоить правила правописания слов с данными

группами звуков. Для проверки правильности написания сомнительных звуков ребенок, имеющий нарушения фонематического слуха, не сможет воспользоваться правилом проверки слов.

Л.С. Заркенова утверждает, что нарушение фонематического слуха может стать причиной появления дисграфии, в первую очередь артикуляторно-акустической разновидности дисграфии, которая свойственна детям, имеющим нарушение фонематического слуха, а также дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [6].

Р.И. Лалаева в процессе изучения дошкольников, имеющих недоразвитие фонематических процессов отметила, что у таких детей могут возникнуть сложности с чтением, поскольку у детей не сформированы представления о звукобуквенном составе слова. Поэтому ученая отдельно рассматривает фонематическую дислексию, связанную именно с недоразвитием фонематических процессов. В процессе чтения у ребенка возникает определенный звуковой образ слова и отдельно слога и звука, но он в силу речевого дефекта не может данный образ распознать и потому читает по наитию, заменяя слова и искажая в них звуки. Данными факторами Р.И. Лалаева объясняет и такие ошибки при чтении, как застревание, повторение одного и того же слога, пропуски, искажения и замены звуков, что сильно искажает прочитанный текст и является причиной медленного темпа чтения [9].

О.Н. Жовницкая отмечает, что у детей с ОНР фонематические процессы формируются разными темпами, характер их нарушений тоже разный. В более тяжелых случаях дети не способны даже разделить слово на отдельные звуки. Слова они воспринимают как единый и неделимый элемент, в крайнем случае могут назвать последний гласный звук. Однако, в начале слова и в конце звуки, находящиеся в трудной позиции, дошкольники с ОНР вычленить не могут. Также, дети могут дифференцировать слоги и слова, состоящие из одних и тех же звуков, но в разной последовательности [5].

В других случаях, по мнению И.Л. Калашниковой, дети с ОНР могут осуществить простые формы звукового анализа, выделить заданный звук на фоне слова, определить первый и последний звук в слове, но более сложные формы звукового анализа детям недоступны, к примеру, выделить звук в середине слова и т.д. Множество нарушений дети допускают в словах, где начальные звуки почти не различаются по акустическим признакам [7].

В.А. Ковшиков приводит в пример другие, менее выраженные нарушения фонематических процессов у детей с ОНР. В этих случаях дошкольники правильно воспринимают речь и могут вычленить отдельные звуки в разных позициях в слове. Сложности появляются на этапе анализа нарушенных в произношении звуков. При этом, дети заменяют дефектные звуки более простыми для произношения, не могут подобрать картинку с заданным звуком, придумать слова, которые начинаются на заданный звук [8].

Однако, в любых случаях недоразвитие фонематических процессов, как легких, так и тяжелых, нарушения звукопроизношения, звукового анализа и т.д. препятствуют правильному становлению предпосылок к естественному овладению детьми навыками анализа и синтеза звукового состава слова. Все это обуславливает дальнейшие сложности социализации детей с ОНР в школе. А недоразвитие фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи, взаимосвязь речевых и неречевых навыков, непосредственно механизм нарушений фонематических функций определяют дальнейший вектор коррекционной работы.

А.Н. Гвоздев отмечает у детей с ОНР скованность артикуляции и монотонную, невнятную речь, которые при фонематическом недоразвитии только усиливаются. Главной причиной несформированности звукового анализа у детей с ОНР ученый называет характерную двигательную несформированность артикуляционного аппарата. Сложности, возникающие при произношении звуков и слов, нарушают взаимодействие слухопроизносительных навыков, что препятствует нормальному развитию фонематического восприятия. А.Н. Гвоздев в этом случае указывает на развитие вторичного дефекта фонематического восприятия [3].

В случае замедления у ребенка звукового развития, даже если при этом не нет видимых артикуляционных нарушений, всегда констатируется первичное недоразвитие фонематического восприятия. При этом возможности эффективного освоения процессов звукового анализа при первичном нарушении значительно ниже, чем при вторичном.

Выраженность нарушений фонематического слуха у детей с ОНР сказывается на качестве звукового анализа. Фонематическое восприятие при этом у каждого ребенка развивается индивидуально. Также регистрируются как первичная, так и вторичная степень недоразвития:

1. При первичной степени недоразвития фонематического восприятия способности к усвоению звукового анализа у детей с ОНР крайне ограничены.

2. При вторичной выявляются нарушения речевой артикуляции вследствие анатомических и кинетических расстройств речевых мышц. При этом наблюдаются нарушения нормального слухопроизносительного взаимодействия, который выполняет главную роль в развитии звукопроизношения.

Г.Г. Голубева в данном случае отмечает, что из всей совокупности патологических факторов, влияющих на появление дефектов звукопроизношения, основными являются произвольное нарушение слуховой дифференциации фонем при нормальном физическом слухе, спорадические нарушения слухового контроля речи и речедвигательных функций, а также дискоординация взаимодействия анализаторов.

Дошкольникам с ОНР, у которых выявляются совокупность нарушений в виде нарушения в восприятии фонем и произношения, свойственны незаконченность процессов формирования восприятия и артикулирования различных по звучанию фонем [4].

**Выводы.** Недоразвитие фонематических функций у дошкольников с ОНР проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза. Нарушения фонематических функций могут иметь первичный или производный (вторичный) характер, негативно влияя на лексический и грамматический строй речи. Если процесс звукового развития затормаживается, даже если не наблюдается каких-либо артикуляционных затруднений, следует констатировать первичное нарушение фонематического восприятия. Предпосылки к освоению процессов звукового анализа при этом несколько ниже, чем при вторичном нарушении. Поэтому вовремя начатая коррекция данных функций имеет большое значение для дальнейшего обучения дошкольников с ОНР грамоте.

Знание видов нарушения звукопроизношения позволяет определить методику работы с данными детьми. Так, при фонетических нарушениях основное внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики, а при фонематических нарушениях - формированию фонематического слуха.

### Литература:

1. Бабина Г.В., Грассе Н.А. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 174-192.
2. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 2 URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1089>
3. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 2012. – 224 с.
4. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 270 с.
5. Жовницкая О.Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / О.Н. Жовницкая // Начальная школа. – 2015. – № 4. – 58 с.
6. Заркенова Л.С., Ильясова Б.И. Определение уровня сформированности фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 1. – 62 с.
7. Калашникова, И.Л. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у старших дошкольников / И.Л. Калашникова // Логопед. – 2013. – № 3. – 107 с.
8. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В.А. Ковшиков. – СПб.: Каро, 2014. – 128 с.
9. Лалаева Р.И. Формирование правильной речи у дошкольников. Ростов-на-Дону: Феникс. 2014. – 224 с.
10. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 117 с.
11. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап. Пособие для логопеда. Владос, 2015. – 122 с.
12. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

### Педагогика

#### УДК 377.1

**доктор педагогических наук, профессор, проректор по непрерывному образованию, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Ахметова Дания Загриевна**  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань);  
**старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Гордеева Светлана Юрьевна**  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань)

#### СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В статье проделан анализ различных подходов и взглядов на сущность понятия «социализация», рассмотрены особенности социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья колледжа в условиях инклюзивной образовательной среды. Обозначены основные подходы к моделированию системы социализации студентов колледжа в инклюзивной образовательной среде.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, социализация студентов, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

*Annotation.* The article analyzes various approaches and views on the essence of the concepts of "socialization", examines the features of the socialization of college students with disabilities in an inclusive educational environment. The main approaches to modeling the system of socialization of college students in an inclusive educational environment are presented.

*Keywords:* inclusive education, socialization of students, students with disabilities.

**Введение.** В постоянно меняющемся обществе с каждым годом выдвигаются новые требования к выпускникам средних общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций. Выпускник колледжа должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, социальной зрелости и личностного самоопределения, отличаться исполнительностью, ответственностью. В связи с этим в профессиональной подготовке студентов следует особое внимание уделять повышению социальной функции, которая позволит в дальнейшем умело выстроить социальные отношения с окружением, определить перспективы личностного самоопределения.

Социализация подростка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) долгие годы остается одним из актуальных вопросов в системе среднего и профессионального образования и носит комплексный и междисциплинарный характер. В процессе социализации у студента формируется система ценностных ориентаций личности, определенные формы поведения с окружением, обретается социальный опыт в сфере общения, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, правильное восприятие и оценивание себя, окружающих.

Современная образовательная система в России развивается в условиях модернизации многих ее аспектов: обновляются федеральные государственные образовательные стандарты, повсеместно внедряются цифровые образовательные технологии, осмысливается и реализуется компетентностный подход, в русле новейших инноваций внедряются технологии инклюзивного образования. Все вышесказанное актуализирует необходимость повышения уровня подготовки педагогических кадров и педагогов новой формации для успешной реализации идей инклюзивного образования.

К сожалению, в образовательной практике укоренились подходы, которые очень узко решают проблемы обучения и воспитания лиц с ОВЗ, обучающимися в условиях массового образования: как правило, педагоги (школьные учителя и преподаватели профессиональных образовательных организаций) стремятся дать лицам с ОВЗ только сумму знаний, слабо представляя суть и предназначение инклюзивного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Цель нашего исследования заключается в том, чтобы разработать, апробировать и выявить эффективность модели педагогической технологии социализации студентов колледжа в условиях обучения в инклюзивной образовательной среде.

Вопросы социализации на сегодняшний день остаются в центре внимания и рассматриваются специалистами в различных научных областях – в педагогике, психологии, социологии, философии, антропологии. Определение социализации в различных областях науки трактуется по-своему, но объединяет их то, что сам процесс социализации осуществляется по строго определенным правилам и закономерностям.

В социологии понятие «социализация» рассматривается как процесс выполнения человеком определенных социальных ролей, которые могут нести в себе как положительную направленность, так и отрицательную. Социализация личности предполагает приобретение человеком определенных знаний, умений, навыков, моделей поведения, которые помогут в дальнейшем гармонично сосуществовать с людьми в обществе. В психологии понятие «социализация» определяется как процесс усвоения социального опыта, а также системы социальных связей и отношений между людьми.

Педагогика рассматривает социализацию как процесс воспитания и передачу определенных знаний, традиций подрастающему поколению.

Проблемы социализации подростков, молодежи в разных её аспектах были рассмотрены многими отечественными и зарубежными учёными. В работах А.Г. Асмолова [2], А.Н. Леонтьева [5], С.Л. Рубинштейна [8] социализация рассматривается как процесс становления личности в определенной социальной и природной среде. В.Я. Нечаев [7.], Г.А. Чердиченко [12] рассматривают вопрос профессиональной социализации.

По мнению И.С. Кона, социализацию следует рассматривать как непосредственный процесс социального развития личности, в результате которого происходит формирование внутреннего мира личности, появляются новообразования, такие как: убеждения, стереотипы, социальные установки, социальная активность, принятие определенных форм поведения, закрепившихся в обществе [4].

По мнению Г.М. Андреевой, процесс социализации и становления личности начинается с появления человека на свет и проходит всю жизнь, начиная с ранней стадии и периода обучения, затем сменяется трудовым этапом и переходит в заключительный, послетрудовой этап социализации [1].

В рамках психоаналитической теории З. Фрейда социализацию человека представляет в качестве Суперэго (Сверх-Я). З. Фрейд пишет: «Если бы Я было только частью Оно, определяемой влиянием системы восприятия, только представителем реального внешнего мира в душевной области, все было бы просто. Однако сюда присоединяется еще нечто» [10].

По мнению А.В. Мудрика, процесс социализации следует рассматривать как двухсторонний процесс, который включает в себя усвоение социального опыта в результате вхождения человека в социальную среду, социальные связи и воспроизводство системы социальных связей в результате включения в социальную среду и активной деятельности [6].

В настоящее время вопросы социализации подростков с ОВЗ и инвалидностью являются наиболее актуальными.

По данным Федеральной службы государственной статистики, количество детей, имеющих проблемы со здоровьем, неукоснительно растет. Отмечается, что ежегодно в стране регистрируется 15-25 тысяч случаев детской инвалидности. Так, в 2019 году детей-инвалидов в России было 617 тысяч, в 2020-м году – 651 тысяча, а к 1 января 2021 года – уже 670 тысяч [9].

Особое внимание социализации детей и подростков уделяется после выхода закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому каждый имеет право на образование, для чего органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения качественного образования лицами с ОВЗ, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, методов и способов, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию лиц с ОВЗ, в том числе посредством организации инклюзивного образования. Термин «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», согласно вышесказанному закону, определяется как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [11].

Вопросы инклюзивного образования в настоящее время широко обсуждаются в системе среднего профессионального образования. В колледжах и техникумах обучается много студентов с ОВЗ и инвалидностью, так как этот уровень образования для многих из них является наиболее доступным. В учреждениях среднего профессионального образования немало студентов из социально незащищенных семей, кроме того, в них учатся и подростки с девиантным поведением.

Социализация студентов с ОВЗ в колледже должна осуществляться в учебной, внеурочной и общественной деятельности, что позволит им социализироваться, адаптироваться к учебному процессу, к коллективу, который его окружает и способствует в дальнейшем самореализоваться как личность. По мнению Е.В. Воеводиной, адаптация студентов с особыми образовательными потребностями в средних профессиональных образовательных организациях заключается в процессе формировании навыков социального взаимодействия [3].

В нашем исследовании мы рассматриваем процесс социализации студентов колледжа в условиях инклюзивной образовательной среды.

По нашему мнению, процесс социализации студентов колледжа имеет комплексный и междисциплинарный характер и имеет свою специфику, связанную с возрастными и психологическими особенностями подростка.

Социализация студентов с ОВЗ в колледже осуществляется в несколько этапов. На первом этапе происходит процесс адаптации студента к специфике образовательного процесса. Студенты первого курса колледжа – это, как правило, подростки в возрасте 15-16 лет. Данный возрастной период характеризуется повышенным чувством независимости, расширением границ самостоятельности, формированием ценностных ориентаций, осмыслением своего места в жизни, отсутствием дифференцированного подхода к своим ролям, высокой степенью конформизма. Все это способствует проявлению у подростков также чувства негативизма, когда процесс социализации не был организован с учетом особых образовательных потребностей студентов, связанных со спецификой их нозологии и особенностями личности.

Первое, с чем приходится столкнуться подросткам при поступлении в колледж, – это новая среда, в которой они оказались, новые требования, которые необходимо соблюдать, находясь в колледже. Появляются новые образовательные программы, с которыми порой не справляются студенты, непривычный стиль обучения, свойственный системе профессионального образования, не складываются отношения с сокурсниками, преподавателями колледжа (неумение взаимодействовать, общаться, коммуницировать). В результате подростки испытывают серьезные трудности, что дает повышенную тревожность, чувство дискомфорта, нежелание посещать занятия и, в конечном итоге, возникновение проблем, связанных с социализацией в колледже.

На втором этапе социализации студентов колледжа процесс направлен на профессиональное становление. На данном этапе формирования социальных навыков у студентов отмечается небольшой спад психологической напряженности. Во главу угла ставится вопрос социального самоопределения в русле овладения определенными знаниями, умениями, навыками в области выбранной профессии. Следует заметить, что окончательный этап профессиональной социализации возможен лишь в процессе дальнейшей профессиональной деятельности студента. В процессе социализации следует учитывать тот момент, что сделанный ранее молодыми людьми выбор при поступлении в колледж, при выборе профессии нельзя рассматривать как окончательный. Он может продолжить процесс обучения в высшем учебном заведении, что порой сопровождается сменой вида профессиональной деятельности.

Процесс социализации студентов в средних профессиональных образовательных организациях заключается не только в том, чтобы дать студенту определенный багаж знаний, умений, но и в том, чтобы сформировать у него определенные качества личности, что позволит ему в дальнейшем легче адаптироваться в стремительно меняющемся обществе. А это, в свою очередь, даст ему возможность в дальнейшем реализовать свои жизненные задачи, цели.

Социальное становление студентов колледжа с ОВЗ в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей и зависит от ряда факторов: личности студента, социально-психологического развития, нозологии.

**Выводы.** В заключение, мы можем сказать, что эффективная социализация студентов с ОВЗ в условиях среднего профессионального образования будет достигнута при готовности педагогического коллектива к работе со студентами с особыми образовательными потребностями, при соблюдении принципа индивидуального подхода к каждому студенту, с учетом его возможностей и потребностей, профессионального самоопределения и востребованности выпускника на рынке труда. Также необходимо обеспечение образовательного процесса достаточной научно-методической литературой, материально-техническими средствами и, конечно же, реализации инклюзивного образования в условиях инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, изложенный нами анализ понятия «социализация» студентов с ОВЗ в профессиональной образовательной организации дает нам возможность вплотную подойти к разработке модели реализации наших подходов и решения задачи, имеющей государственную значимость.

#### **Литература:**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М., 1997. – 239 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
3. Воеводина Е.В. Технологии социальной работы с подростками-инвалидами в системе высшего учебного заведения // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Сборник научных трудов. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – С. 260-262.
4. Кон И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 1999.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
7. Нечаев А.В. Социализация одаренных как инклюзивный процесс // Инклюзия для всех 2020: социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве. – 2020. – С. 25-26
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
9. Статистика и показатели: количество инвалидов в России и размер ЕДВ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosinfostat.ru/invalidy/#i-7> (дата обращения 23.04.2021)
10. Фрейд З. Я и Оно // Сочинения. М. – 2001. – С. 852.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Российская газета № 303 (5976) от 31 декабря 2012 г. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
12. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории выпускников средней школы / Г.А. Чередниченко // Социол. исслед. – 2010. – № 7. – С. 88-96.

## УДК 37.01

**кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна**

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);

**кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

**кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Хадрия Геннадьевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

### ПРИОРИТЕТЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОЛЛЕДЖАХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Аннотация.* Повышение профессионализма педагогов, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, является первостепенной задачей и необходимым условием модернизации образовательной системы страны в целом и Московской области в частности. Проведенное исследование позволило обосновать приоритеты и перспективы развития педагогических специальностей в колледжах посредством необходимости реализации основополагающих целей непрерывного педагогического образования в Московской области. В ходе исследования было выявлено, что деятельность педагогических колледжей Московской области ориентирована на следующие ключевые позиции: повышение престижа педагогической профессии в целом; увеличение доли студентов, принимающих участие в конкурсах профессионального мастерства; разработку и внедрение в учебный процесс авторских электронных курсов по дисциплинам и модулям; повышение доли трудоустройства выпускников колледжей и закрепления в профессии; мотивацию выпускников на получения высшего образования; обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья; внедрение в процесс подготовки профессионалов системы электронных образовательных ресурсов в условиях пандемии, повсеместных ограничительных мер и использования возможностей дистанционного образования.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, среднее профессиональное образование, подготовка кадров, модернизация, непрерывная профессиональная подготовка.

*Annotation.* Improving the professionalism of teachers, training and forming a teaching staff that meets the needs of modern life is a primary task and a necessary condition for the modernization of the educational system of the country as a whole and the Moscow region in particular. The conducted research allowed us to substantiate the priorities and prospects for the development of pedagogical specialties in colleges through the need to implement the fundamental goals of continuing teacher education in the Moscow region. The study revealed that the activities of pedagogical colleges in the Moscow region are focused on the following key positions: increasing the prestige of the teaching profession as a whole; increasing the share of students taking part in professional skill competitions; developing and implementing author's e-courses in disciplines and modules in the educational process; increasing the share of employment of college graduates and securing them in the profession; motivating graduates to receive higher education; training people with disabilities; introduction of the system of electronic educational resources in the process of training professionals in the context of a pandemic, widespread restrictive measures and the use of distance education opportunities.

*Keywords:* teacher education, secondary vocational education, personnel training, modernization, continuous professional training.

**Введение.** Московская область представляет собой один из динамично развивающихся субъектов Российской Федерации. По статистике на 1 января 2021 года она занимала второе место по численности населения (7 691 тыс. человек) среди регионов Российской Федерации, уступая только Москве. В последние годы стабильно наблюдается положительная динамика увеличения в регионе численности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В ежегодном обращении губернатора Московской области А.Ю. Воробьев отметил, что за 2019-2020 годах в регионе. В 2019 году началось строительство 50 новых школ, причем 33 из них были сданы в 2020 году. Однако помимо строительства современных образовательных комплексов и усовершенствования уже имеющихся, важным остается вопрос кадрового обеспечения системы образования в регионе. Так, на 01 сентября 2020 года существовала нехватка более чем 100 учителей по таким специальностям, как «Учитель начальных классов», «Физическая культура», «Музыкальное образование». Наиболее востребованной специальностью в области остается «Дошкольное образование». В настоящее время в регионе функционирует около 2 тыс. дошкольных образовательных организаций, из них 502 сельских детских сада и 10 коррекционных. В Московской области ежегодно проводится мониторинг потребности в педагогических кадрах, что позволяет оперативно реагировать на запросы регионального рынка труда.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации, предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики, как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения [1].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации [2].

В рамках исследуемой проблемы мы обозначили ряд научных теоретико-методологических работ, раскрывающих феномен непрерывной профессиональной подготовки педагогов. Существенную идею непрерывного образования обозначили Э.Ф. Зеер, М.В. Зиннатова, В.С. Третьякова, указав, что оно сопровождает профессиональное становление, определяет его индивидуальные траектории, детерминирует формирование и поступательное развитие основных новообразований личности [3]. В работах следующих



авторов проводится анализ теоретико-методологических и концептуальных основ профессиональной подготовки будущих специалистов В.И. Блинова, В.В. Маленкова, Т.Н. Панковой, Н.Ф. Родичева, А.И. Сатдыкова, И.С. Сергеева, Р. Bishop, Т. Collins, А. Hines, L. Kailas, J. Muller, I. Timostsuk, A. Ugaste и др. Методология и теоретические основы организации и управления педагогическим образованием освещены в различных экспериментальных исследованиях и научных трудах А.В. Бычкова, В.Д. Васильевой, О.А. Воскресенко, С.Н. Игошина, О.В. Коповой, Р.М. Петруновой, Ю.В. Петруновой, D. Beijaard, S.D. Brown, R.W. Lent, P.C. Meijer, M.M. Robles, N. Verloop и др.

Для качественной подготовки кадров в образовательном кластере Московской области в условиях стремительного становления современной экономики, важнейшими задачами являются создание инфраструктуры, обеспечивающей доступность образования независимо от места проживания обучающихся, подготовка и закрепление в образовании и науке научно-педагогических кадров и в целом повышение конкурентоспособности российского образования на мировом рынке труда.

**Изложение основного материала статьи.** Современное общество поставило перед системой образования Московской области ряд серьезных вызовов: нарастающая потребность в педагогические кадры с высшим образованием; необходимость в повышении квалификации учителей с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов; создание условий для вовлечения в педагогическую специальность наиболее подготовленных и мотивированных абитуриентов с их последующим трудоустройством по полученной специальности; удержание в профессии молодых педагогов.

В Московской области подготовку педагогических кадров осуществляют шесть организаций среднего профессионального образования (ГБОУ СПО «Московский областной колледж искусств и технологий», ГОУ СПО «Истринский профессиональный колледж», ГБОУ СПО «Зарайский педагогический колледж имени В.В. Виноградова», ГАОУ СПО МО «Губернский профессиональный колледж», Гуманитарно-педагогический колледж ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», а также филиал ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет» в г. Ногинск).

В настоящее время в регионе завершается становление системы вертикально-ориентированных образовательных комплексов непрерывного педагогического образования. Они становятся важными элементами региональной системы профессионального образования. Сегодня пять из шести педагогических колледжей Московской области входят в состав университетских комплексов. Сложившаяся система дает ряд существенных преимуществ колледжам. Во-первых, выпускники колледжей имеют возможность продолжить обучение в университетах по аналогичным профилям подготовки. Во-вторых, устраняется сегментация профессионального образования, излишнее дублирование в подготовке педагогических кадров, что способствует повышению качества и эффективности подготовки квалифицированных специалистов. В-третьих, объединение обеспечивает подготовку специалистов нового поколения, в том числе и по программам прикладного бакалавриата (до 20% к 2020 году), предоставляя им широкие возможности в выборе образовательных траекторий. И наконец, интеграция предоставляет широкие возможности для обеспечения научно-методической поддержки образовательных организаций, вошедших в структуру вузов. Все это убедительно доказывает необходимость не только сохранения сложившейся в регионе системы профессионального педагогического образования, но и определяет перспективы её дальнейшего развития. К направлениям такого развития следует отнести расширение перечня оказываемых образовательных услуг, а также выстраивание системы непрерывного образования через модель «колледж – вуз».

В настоящее время в Московской области шесть образовательных организаций реализуют программы среднего профессионального образования по специальности педагогического профиля, обучается на них более 2,5 тыс. студентов. К числу специальностей, по которым ведется подготовка педагогических кадров в колледжах региона, относятся: «Дошкольное образование» (включая «Специальное дошкольное образование»), «Преподавание в начальных классах» (включая «Преподавание в начальных классах со специализацией английский язык»), «Физическая культура», «Изобразительное искусство и черчение», «Музыкальное образование», «Педагог дополнительного образования (в области хореографии)».

Среди колледжей, готовящих педагогов для Московской области, есть такие признанные образовательные организации-лидеры как Истринский и Губернский профессиональные колледжи, которые не раз становились обладателями престижных премий и наград. Так, оба колледжа неоднократно становились лауреатами конкурса «100 лучших ССУЗов России». Истринский профессиональный колледж первым в области получил Сертификат соответствия требованиям ГОСТ «Системы менеджмента качества», и стал победителем в конкурсе приоритетного национального проекта «Образование» и включен в Национальный Реестр «Ведущие образовательные учреждения России».

В миссию педагогических колледжей входит не только подготовка квалифицированных педагогических кадров, но и диссеминация передового опыта в сфере педагогического образования. Колледжи активно взаимодействуют с образовательными организациями дошкольного и общего образования, оказывая методическую помощь их сотрудникам. Преподаватели колледжей разрабатывают и реализуют программы повышения квалификации по актуальным вопросам педагогического образования.

На базе колледжей функционируют различные учебно-методические и образовательные центры. Так, в Истринском профессиональном колледже успешно действует Центр дошкольного образования «Планета детства». В Московском областном колледже искусств и технологий (г. Егорьевск) работает Межшкольный методический центр. В Губернском профессиональном колледже осуществляет деятельность Ресурсный образовательный центр.

В школах Московской области ведется целенаправленная работа по профессиональной ориентации выпускников к обучению по педагогическим специальностям в колледжах. Профессиональная ориентация выпускников школ осуществляется по следующим направлениям: диагностика профессиональных интересов и склонностей обучающихся (опрос, тестирование, анкетирование); профессиональное просвещение (знакомство выпускников с проводимой в государстве и районе социальной политикой, направленной на развитие образования и поддержку учительского корпуса; тематические классные часы; посещение учреждений образования для знакомства с профессией; тематические семинары; оформление информационных стендов, буклетов; проведение выставок-форумов; знакомство выпускников с рекламными предложениями педагогических колледжей Московской области); профессиональная консультация (беседы с выпускниками и их родителями, консультации педагога-психолога); профессиональный отбор (игры по профориентации, тренинги, конкурс сочинений «Моя будущая профессия», составление профессиограмм);

профессиональная адаптация (элективные курсы, педагогические классы, практика работы старшеклассников в летнем оздоровительном лагере при школе); профессиональное воспитание (акции, дни самоуправления, встречи с ветеранами педагогического труда); «Дни профессиональных проб», позволяющие школьникам узнать больше о выбранной профессии; проведение массовых Дней открытых дверей «Поступай в колледж правильно»; проведение предметных олимпиад и конкурсов.

В университетах и колледжах в течение последних четырех лет активно реализуется проект «Педагогический класс», основанный на содержании дополнительной программы профориентационного курса «Основы профессионального выбора. Педагогика». Педагогический класс – проект, направленный на предпрофильную подготовку школьников, формирование знаний об учительской профессии, нацеленный на привлечение наиболее мотивированных и подготовленных выпускников школ для поступления на программы педагогического направления подготовки. В проекте принимают участие обучающиеся 10-11 классов, которым интересна педагогическая профессия.

Всего в Московской области создано 20 педагогических классов, в которых обучается более 300 учащихся: муниципальные педагогические классы в городах Клин, Электрогорск, Павловский Посад, Истра на базе методических центров или управлений образования; педагогические классы на базе школ в городах Можайск, Волоколамск, Шаховская, Дмитров, Электросталь.

Одной из форм сетевого взаимодействия образовательных организаций Московской области стал конкурс профессионального мастерства студентов педагогических специальностей образовательных организаций среднего и высшего образования Московской области «Педагогический дебют года». В 2019 году в конкурсе приняли участие более 80 студентов из 11 образовательных организаций. Этот опыт позволил вузам и колледжам Подмосковья успешно интегрироваться в чемпионат рабочих профессий WorldSkills Russia по педагогическим компетенциям «Дошкольное образование» и «Преподавание в начальных классах». При активном участии педагогических колледжей Ресурсным центром педагогического образования Московской области была разработана и проведена в презентационном статусе на региональном и национальном этапах WorldSkills Russia-2015 новая компетенция «Преподавание в начальных классах». Преподаватели колледжей выступают в качестве экспертов региональных этапов чемпионата. Студентка Гуманитарно-педагогического колледжа ГГТУ (г. Орехово-Зуево) стала впервые в 2015 году серебряным призёром III Национального Чемпионата по профессиональному мастерству «WorldSkills Russia-2015» в г. Казани в компетенции «Дошкольное образование». С декабря 2015 года на базе ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» проводится региональный отборочный этап WorldSkills Russia по обеим педагогическим компетенциям. В настоящее время зарегистрировалось более 90 участников из различных субъектов Российской Федерации. Приглашаем и Вас принять участие в данных конкурсах.

Хотелось бы отметить, что постоянно возрастающая потребность Московской области в квалифицированных педагогических кадрах способствует не только сохранению исторически сложившейся системы педагогического образования, но и ее активной модернизации. Педагогические колледжи в этой системе занимают важное место в удовлетворении потребностей рынка труда региона. При этом их интеграция с вузами дает возможность для нового качественного толчка, как в их развитии, так и в развитии всей Московской области. Подобного рода объединение способствует укреплению материально-технической базы и формированию общей учебной и научной инфраструктуры в пределах интегрированных учреждений. Учреждения среднего профессионального образования органично входят в структуру вузов при сохранении своего кадрового состава, качественной практической направленности подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

В сложившихся условиях вузы получают дополнительные возможности для своего дальнейшего развития, расширения перечня специальностей в соответствии с запросами рынка труда региона, более эффективной реализации программ сокращенного обучения, обеспечения гибкости и вариативности образования, преемственности и доступности при сохранении высокого качества образования. Стоит отметить, что выпускники колледжей, обладая основами теоретических знаний и практических навыков педагогической профессии, более успешно осваивают программы высшего образования и в большей степени мотивированы на дальнейшее трудоустройство. Более 80% выпускников педагогических специальностей колледжей в 2020 году трудоустроились по специальности.

О заинтересованности выпускников колледжей в продолжении обучения свидетельствуют данные по количеству абитуриентов, поступивших в 220 году в вузы Московской области на основе диплома о среднем профессиональном образовании – более 35% от общего приема на направление подготовки «Педагогическое образование».

Во всех педагогических колледжах Московской области созданы благоприятные условия для получения среднего профессионального инвалидами. В учебных корпусах организованы входы, оборудованные пандусами, двухуровневыми поручнями, кнопками вызова персонала, звуковыми маяками и световыми табло. Над главным входом в здания обязательно располагаются бегущие строки, а на дверях, ступенях нанесены контрастные полосы и круги, имеются тактильные предупреждающие плитки. На всех лестницах зданий установлены двухуровневые поручни. В учебных корпусах установлены информационные тактильные таблички, указатели. Для подъема инвалидов-колясочников на этажи имеются мобильные пандусы и гусеничные подъемники. Колледжи располагают специализированным оборудованием для лиц с ограниченными возможностями здоровья: стационарными и мобильными видеувеличителями, стационарными индукционными системами, портативными индукционными системами для индивидуального пользования, радиоклассами, информационными терминалами, специализированными учебными местами.

**Выводы.** В течение последних пяти лет в России произошли масштабные изменения, которые послужили основой модернизации системы подготовки педагогических кадров в Московской области. Строгая регламентация новых требований к результатам школьного образования, которые детально обозначены в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и основного общего образования, а также утверждение профессионального стандарта педагога, стали факторами кардинальных изменений в организации, содержании и технологиях подготовки педагогов. Осенью 2020 года Минпросвещения России представило Стратегию развития среднего профессионального образования до 2030 года. В документе обозначены пять приоритетных направлений, которые касаются обновления содержания, формирования нового ландшафта сети среднего профессионального образования, повышения финансовой

устойчивости и целевой поддержки колледжей, повышения квалификации работников и развития культуры профессиональных соревнований.

Таким образом, системе педагогического образования Подмосквья нельзя останавливаться на достигнутом, а необходимо постоянно поддерживать свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг Российской Федерации. Ее существование – гарантия для региона в решении сложных социальных проблем (например, на актуальном этапе – обучение педагогов дошкольных образовательных учреждений; согласно новому профессиональному стандарту педагога, они все должны будут иметь высшее образование). Следовательно, мобильность, готовность к инновациям и заинтересованность в конкретных результатах станут гарантией жизнеспособности системы педагогического образования в регионе.

#### **Литература:**

1. Ахметшина И.А. Непрерывная профессиональная подготовка педагогов на примере Московской области / И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина // Образование и общество. – 2019. – №2 (115). – С. 22-28.

2. Зеер Э.Ф. Инновационная модель социально-профессионального развития личности студента / Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова, М.В. Зиннатова // Научно-образовательный журнал. – 2020. – №22 (3). – С. 83-115.

3. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года (разработан Минэкономразвития России) [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_144190/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/)

4. Федеральный закон от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>

**Педагогика**

#### **УДК 37.01**

**кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна**

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);

**старший преподаватель Двараковская Татьяна Васильевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

**кандидат психологических наук, доцент Лосева Алла Аскольдовна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

### **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

*Аннотация.* Изучение коммуникативной компетентности воспитанников детского дома является важной и актуальной, так как ситуация сиротства, либо потеря семьи, нарушая функцию общения, отражается на последующем развитии ребенка, затрудняя его интеллектуальное и личностное развитие, препятствуя формированию уверенности в безопасности окружающего мира, инициативности, автономности и идентичности. Сиротство как психологический фактор способно разрушать эмоциональные связи детей с окружающей социальной средой, миром сверстников и взрослых, которые развиваются в более благоприятных условиях, вызывая глубочайшие вторичные нарушения психического, физического, а также социального характера. Проведенное исследование позволило установить, что для успешной адаптации детей-сирот из детского дома с ними должна проводиться психолого-педагогическая работа, которая обеспечит овладение комплексом социальных ролей и формирование коммуникативной компетентности. Полученные результаты дополняют имеющиеся теоретические положения и концепции по проблеме коммуникативной компетентности детей-сирот и могут применяться в консультативной и коррекционной работе психолога с выпускниками интернатных учреждений.

*Ключевые слова:* подростки, дети-сироты, социальная адаптация, общение, коммуникативная компетентность.

*Annotation.* The study of the communicative competence of children in an orphanage is important and relevant, since the situation of orphanhood or the loss of a family, disrupting the function of communication, affects the subsequent development of the child, hindering his intellectual and personal development, preventing the formation of confidence in the safety of the surrounding world, initiative, autonomy and identity. Orphanhood as a psychological factor can destroy the emotional connections of children with the surrounding social environment, the world of peers and adults, which develop in more favorable conditions, causing the deepest secondary disorders of a mental, physical, and social nature. The conducted research allowed us to establish that for the successful adaptation of orphaned children from an orphanage, psychological and pedagogical work should be carried out with them, which will ensure the mastery of a complex of social roles and the formation of communicative competence. The results obtained supplement the existing theoretical positions and concepts on the problem of the communicative competence of orphans and can be used in the counseling and correctional work of a psychologist with graduates of residential institutions.

*Keywords:* adolescents, orphans, social adaptation, communication, communicative competence.

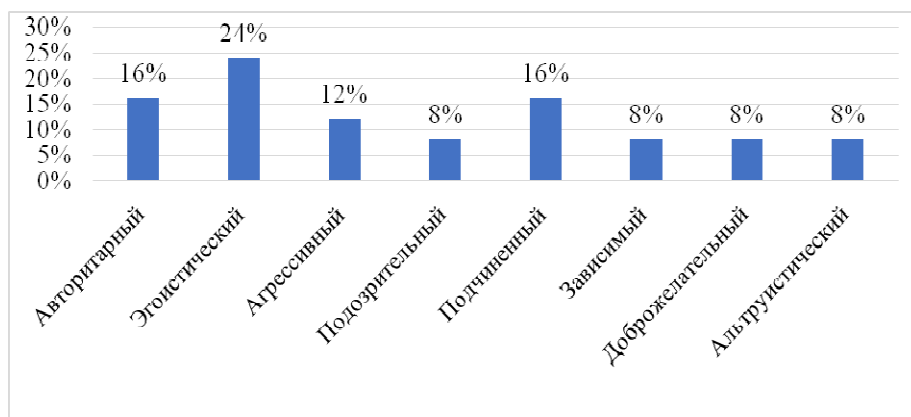
**Введение.** Согласно данным Государственного статистического комитета Российской Федерации, в стране насчитывается около 50 тысяч детей, которые лишены родительского попечения, и где основную массу составляют не сироты, а дети, чьи родители отказались от воспитания либо были лишены родительских прав. Основными причинами, которые способствуют широкой распространенности социального сиротства, являются: социальная дезорганизация семей, жилищные и материальные трудности родителей, а также нездоровые отношения между ними, слабости нравственного устройства большинства семей, а также рост числа детей, которые были рождены вне брака.

Исследования С.И. Хаировой, М. Daniel, А. Mathias подтверждают, что для выпускников интернатных учреждений характерна проблема затруднительного общения, а также выстраивания эффективной коммуникации, что приводит к развитию недостижения цели, неудовлетворения мотивов, а также неполучения желаемого результата, что негативно сказывается на образе «Я» и личностном развитии выпускников интернатных учреждений [7; 18].

Социально-психологические особенности личности детей-сирот рассматриваются в работах отечественных и зарубежных ученых, а именно: В.А. Абельбейсова, В.А. Капустиной, С.Н. Майоровой-Щегловой, Е.А. Колосовой, Ю.Р. Хайруллиной, Ю.В. Шильцовой, J.J. Arnett, A. Aycicegi-Dinn, C. Kagitcibasi, D. Cable, J.J. Lee, F. Gino, B.R. Staats, P.L. Hill, A.L. Burrow, R. Sumner, A.G. La Valley, L.K. Guerrero, J.S. Yendork, N.Z. Somhlaba и др. Проблема формирования коммуникативной компетентности у детей-сирот отражена в исследованиях И.А. Григорьевой, С.И. Левиковой, М.А. Патрина, Т.А. Новохацкой, И.С. Григорьева, Г.А. Реваян, С.И. Хаировой, М. Adamson, J.L. Roby, S. Ali, A. Khaleque, R.P. Rohner, L.I. Bordonaro, G. Bouchard, E. Cohen, E. Ganga, M.C. Maphalala, R. Stryker, B. Schwarz, M. Thamuku, M. Daniel, N. Xu и др.

**Изложение основного материала статьи.** Опытно-экспериментальная работа была проведена нами на базе ГКОУ Московской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Семья и дом» г.о. Орехово-Зуево Московской области. Выборка составила 25 человек. В исследовании приняло участие 13 мальчиков и 12 девочек, среди которых 6 детей в возрасте 13-14 лет, 10 детей в возрасте 14-15 лет, 9 детей в возрасте 15-16 лет. В рамках представленного исследования нами были использованы индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО); методика исследования коммуникативно-характерологических тенденций Т. Лири; методика экспертной оценки уровня коммуникативного развития ребенка А.Г. Самохваловой; методика исследования коммуникативного контроля М. Шнейдер; диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК); диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл); корреляционный анализ, количественная и качественная оценка полученных результатов.

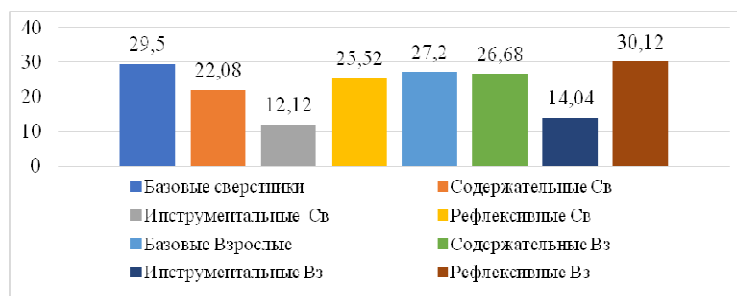
Для определения выраженности типов межличностных отношений и социальных ориентаций личности подростков-сирот нами была использована методика исследования коммуникативно-характерологических тенденций Т. Лири. Полученные результаты представим на рисунке 1.



**Рисунок 1. Соотношение показателей преобладающего типа взаимоотношений подростков с окружающими**

Полученные результаты свидетельствуют, что преобладающим типом построения межличностных отношений в исследуемой группе подростков-сирот является эгоистический тип, который продемонстрировали 6 (24%) респондентов. Для них характерно стремление преобладания, расчетливость, независимости, самовлюбленность, перекладывание ответственности и сложности на окружающих людей, проявления хвастовства, заносчивости. Преобладающими типами взаимоотношений подростков с окружающими являются авторитарный у 4 (16%) человек и подчиненный – у 4 (16%) человек. Для подростков-сирот, которые проявляют авторитарный тип отношений, характерна доминантность, энергичность, властность в построении отношений, а для подчиненного типа характерны уступчивость, эмоциональная сдержанность и способность подчиняться другим. Такие подростки редко высказывают собственное мнение по тому или иному поводу, не противоречат мнению других, легко поддаются под влиянием (иногда отрицательное) окружающих. Агрессивный тип взаимоотношений с окружающими выявлен у 3 (12%) подростков. Их поведенческие реакции характеризуются такими чертами, как требовательность, строгость и прямолинейность. Отметим, что подозрительность (как враждебная и отчужденная позиция социального взаимодействия) отмечены у 2 (8%) человек, зависимость (попущность, боязливость) у 2 (8%) человек, доброжелательность у 2 (8%) человек и альтруизм (тенденция сотрудничества и кооперации) у 2 (8%) человек.

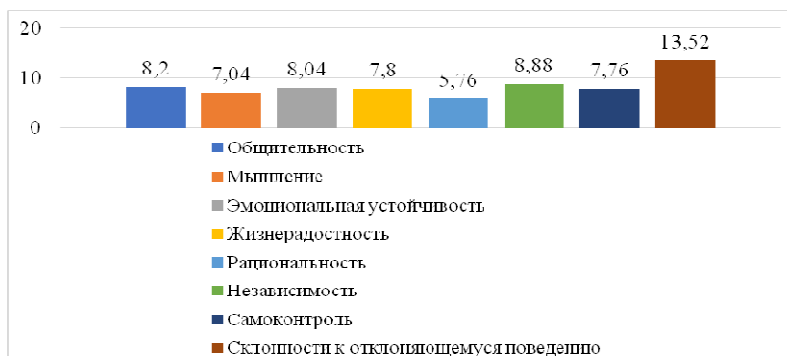
С целью изучения коммуникативных трудностей у подростков со сверстниками и взрослыми нами была использована методика экспертной оценки уровня коммуникативного развития ребенка А.Г. Самохваловой (рисунок 2).



**Рисунок 2. Результаты средних значений исследования коммуникативных трудностей подростков в отношениях со взрослыми и сверстниками**

Исходя из представленных на рисунке 2 показателей, характер имеющихся коммуникативных трудностей у исследуемых подростков-сирот отличается. В рамках изучения коммуникативных трудностей со сверстниками преобладают базовые сложности (29,5), рефлексивные (25,52), далее следуют содержательные (22,08), практически не выражены инструментальные (12,12). Касательно коммуникативных трудностей со взрослыми, то у исследуемых подростков-сирот преобладают рефлексивные (30,2), базовые (27,2) и содержательные (26,68). Они практически выражены на одной уровне, ниже всего инструментальные (14,04), однако показатель выше, чем аналогичный со сверстниками. На этом основании мы можем сделать вывод, что основными сложностями в общении подростков-сирот со сверстниками выступают эгоцентризм, раздражительность, трудности эмпатии, сложности установления контакта, проявление завистливых тенденций и отсутствие инициативы. В построении коммуникации со взрослыми у подростков-сирот имеются барьеры, которые создают помехи адекватного анализа и оценивания собственных коммуникативных действий, блокирующих стремления к саморазвитию, сопровождающиеся трудностями самоанализа коммуникативных действий, трудности самопонимания чувств, отсутствие сформированного навыка анализировать собственные ошибки, трудности понимания партнера.

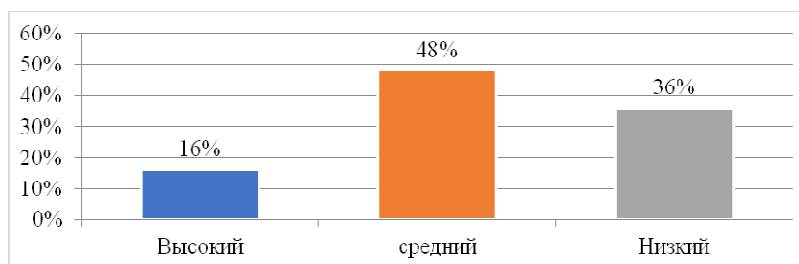
Изучение уровня коммуникативного контроля у подростков осуществлялось с помощью методики М. Шнайдер (рисунок 3).



**Рисунок 3. Компоненты социально-коммуникативной компетентности подростков**

Полученные результаты свидетельствуют, что для исследуемой нами группы подростков-сирот характерны: отсутствие тенденции к повышенной общительности, но в то же время, отсутствие тенденции замкнутости (8,2); невнимательность, пониженный уровень сформированности логического мышления (7,04); в показателях эмоциональной устойчивости наблюдается некая амбивалентность, которая отражает рациональность проявления чувств и эмоций в ситуации взаимодействия(8,04); легкость, жизнерадостность, преобладание позитивного настроения, скорее наблюдается трезвость и молчаливость (7,8); рациональность и вера в свои силы (5,6); стремление к независимости и свободному мышлению при сохранной тенденции зависимости от группы (8,8); импульсивность, неорганизованность (7,76); склонность к отклоняющемуся поведению (13,52).

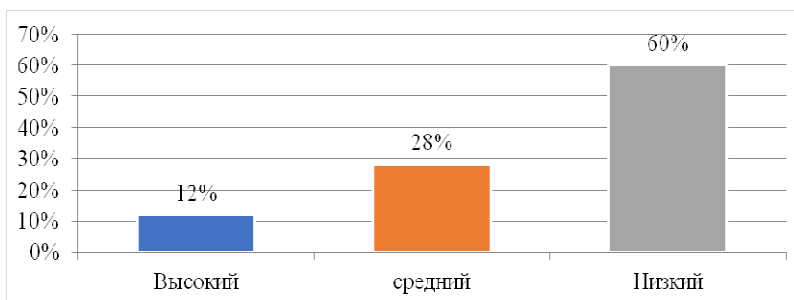
Диагностика коммуникативной социальной компетентности позволила нам определить выраженность компонентов социально-коммуникативной компетентности (общительность, мышление, эмоциональная устойчивость, жизнерадостность, рациональность, независимость, самоконтроль, склонность к отклоняющемуся поведению) у подростков (рисунок 4).



**Рисунок 4. Уровни коммуникативного контроля подростков**

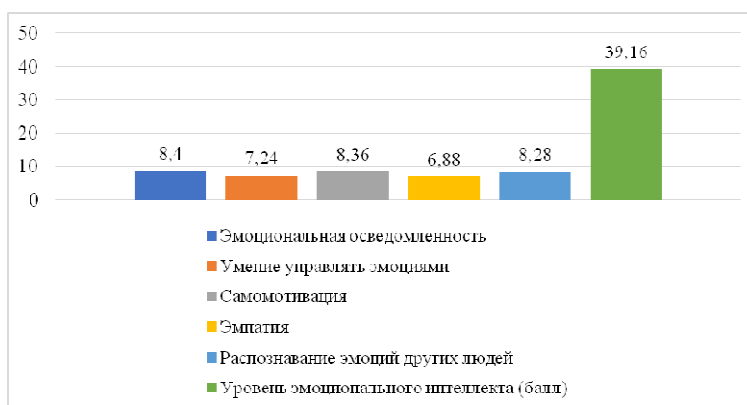
Полученные результаты показывают, что преобладающий уровень коммуникативного контроля среди исследуемых подростков-сирот – это средний, который проявили 12 (48%) человек. Низкий уровень коммуникативного контроля продемонстрировали 9 (36%) подростков, высокий уровень – 4 (16%) подростка. На этом основании мы приходим к выводу, что для подростков-сирот характерны непосредственность в общении, отсутствие сдержанности касательно эмоциональных проявлений и присутствие тенденций импульсивности.

Для изучения особенностей эмоционального интеллекта среди подростков-сирот мы использовали методику Н. Холла (рисунок 5).



**Рисунок 5. Уровни сформированности эмоционального интеллекта подростков**

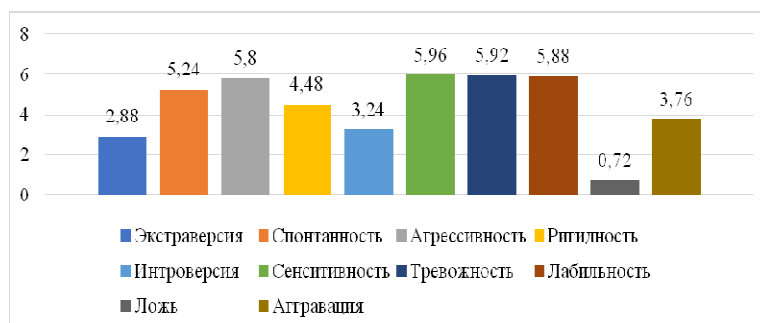
Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что в исследуемой группе подростков-сирот преобладает низкий уровень эмоционального интеллекта, который был определен у 15 (60%) человек. Средний уровень выявлен у 7 (28%) подростков, высокий уровень у 3 (12%) подростков.



**Рисунок 6. Компоненты эмоционального интеллекта подростков**

Анализируя средние значения по компонентам эмоционального интеллекта у подростков, наименьшие значения мы получили по компоненту «эмпатия» (6,88) и «умение управлять эмоциями» (7,24). На высоком уровне у подростков сформированы компоненты «эмоциональная осведомленность» (8,4), «самомотивация» (8,36) и навыки распознавания эмоций других людей (8,28).

Для определения выраженности индивидуально-типологических характеристик личности подростков мы использовали опросник Л.Н. Собчик (рисунок 7).



**Рисунок 7. Индивидуально-типологические особенности подростков**

По результатам сравнительного анализа полученных результатов отметим, что у исследуемых подростков-сирот нет ярко выраженных акцентуированных показателей, которые оказывали бы негативное влияние на трудности социальной адаптации и вызывали психоэмоциональные нарушения. Однако, наиболее выраженными типологическими свойствами исследуемой группы подростков-сирот являются повышенная сенситивность (5,96), тревожность (5,92), лабильность (5,88), агрессивность (5,8). На среднем уровне выраженности у респондентов представлены спонтанность (5,24), ригидность (4,48), агривация (3,76), интроверсия (3,24), экстраверсия (2,88). Склонность подростков ко лжи находится на низком уровне (0,72).

**Выводы.** В результате проведенного эмпирического исследования нами были определены особенности коммуникативной компетентности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот, а также детей, оставшихся без попечения родителей. У исследуемой группы подростков преобладает эгоистический тип направленности в межличностных отношениях и межличностном взаимодействии. Детерминантами такой направленности являются сложности установления коммуникативных контактов, что обусловлено эгоцентризмом, раздражительностью, трудности эмпатии, проявлением завистливых тенденций, отсутствием инициативы и др. Для подростков-сирот характерны также выраженность непродуманности поступков и высказываний, упрямство, инертность установок, критичность, склонность к интроверсии, рефлексии, впечатлительность, незащищенность, эмоциональность, тревожность, постоянные перемены эмоционального состояния, изменения мотивационной направленности.

#### **Литература:**

1. Абельбейсов В.А. Сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей в современной России // Политика и общество. – 2013. – №9. – С. 1109-1113.
2. Ахметшина И.А. Психолого-педагогические основы общения // Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной деятельности педагога: учебное пособие / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, О.В. Брекина, С.А. Дюпина, Т.В. Зеленкова, С.А. Озерова, И.Э. Соколовская, Н.А. Филина. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2021. – С. 7-26.
3. Хаирова С.И. Особенности межличностных отношений подростков с различным социометрическим статусом // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. – №12. – С. 136-142.
4. Daniel M., Mathias A. Challenges and coping strategies of orphaned children in Tanzania who are not adequately cared for by adults // African Journal of AIDS Research. – 2012. Vol.11. – Issue 3. – P. 191-201. DOI: <https://doi.org/10.2989/16085906.2012.734978>
5. Stryker R. Emotion Socialisation and Attachment in Russian Children's Homes // Global Studies of Childhood. – 2012. №2. – P. 85-96. DOI: <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.85>

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Ахтариева Разия Файзиевна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель Рахманова Алсу Рамилевна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга);

**старший преподаватель Салимуллина Елена Викторовна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга)

### **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА**

*Аннотация.* Адаптация иностранных студентов в стране пребывания, вырабатываемая в ходе процесса аккультурации, является сложной и дифференцированной, поскольку это происходит в условиях диалога представителей различных национальностей, диалога культур. Основным положительным результатом аккультурации для иностранных студентов представляется интеграция. Работа посвящена исследованию данного явления на примере Елабужского института Казанского федерального университета. Проведенный авторами письменный опрос дает возможность определить степень интеграции студентов данного педагогического вуза. В работе также проводится анализ интегративной деятельности студентов и способов внесения нового содержания в систему высшего педагогического образования с учетом региональных особенностей.

*Ключевые слова:* аккультурация, иностранные студенты, полиэтническая образовательная среда, глобализация, миграция, интеграция.

*Annotation.* The adaptation of foreign students in the host country, developed during the acculturation process, is complex and differentiated, since it occurs in the context of a dialogue between representatives of different nationalities, a dialogue of cultures. The main positive result of acculturation for foreign students is integration. The paper is devoted to the study of this phenomenon on the example of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University. The written survey conducted by the authors makes it possible to determine the degree of integration of students of this pedagogical university. The paper also analyzes the integrative activities of students and the ways to introduce new content into the system of higher pedagogical education, taking into account regional characteristics.

*Keywords:* acculturation, international students, multi-ethnic educational environment, globalization, migration, integration.

**Введение.** В последние годы в жизни российского общества активно усиливаются миграционные потоки, развиваются интеграционные процессы, расширяется межгосударственное образовательное пространство, что приводит к увеличению количества молодежи, желающей получить высшее образование за пределами своего государства. Адаптация иностранных студентов в стране пребывания, вырабатываемая в ходе процесса аккультурации, является сложной и дифференцированной, поскольку это происходит в условиях диалога представителей различных национальностей, диалога культур. Обучающиеся, преодолевая разнообразные социальные, коммуникативные, религиозные барьеры, для гармоничного существования в социуме вынуждены в процессе освоения новых видов познавательной и образовательной деятельности приспособиться к новой социокультурной среде, пересмотреть стереотипы и способы своего поведения в чужой стране. Основным положительным результатом аккультурации для иностранных студентов представляется интеграция – идентификация студентом себя как в родной, так и в новой культуре, в результате чего воспитывается бикультурная или мультикультурная личность.

Начало наиболее интенсивному изучению данной проблемы положено в конце XIX века в американской культурной антропологии. Процесс аккультурации интересовал таких исследователей XX века, как Херсковиц, М. Мид, Редфилд, М. Хантер, Л. Спайер, Линтон, Малиновский. Так, Редфилд, Линтон и Херсковиц известны как разработчики типовой модели исследования аккультурации. Аккультурацией и психологической адаптацией занимался также известный психолог Дж. Берри. Его концепция схемы аккультурации становится наиболее предпочитаемой моделью с начала 90-х годов XX века. Среди русских исследователей можно назвать Арутюняна Ю.В. [1], Бороноева А.О. [2], Лебедеву Н.М. [3], Лобас М.А. [4], Стефаненко Т.Г. [7].

В современной науке под аккультурацией, в основе которой лежит коммуникативный процесс, понимается процесс изменения материальной культуры, обычаев и верований, происходящий при непосредственном контакте и взаимовлиянии разных социокультурных систем. Одной из форм аккультурации считается интеграция. По мнению Марковой С.Д. «стратегия интеграции отражает стремление индивида сохранить основные культурные характеристики, но при этом индивид принимает основные ценности и образцы поведения новой культуры и устанавливает прочные связи с ее представителями» [5].

Наибольшую актуальность вопрос интеграции будущих учителей приобретает в многонациональной по своей структуре Республике Татарстан, в условиях полиэтнической образовательной среды вуза.

Формирование стремления у будущих учителей-инофонов в условиях полиэтнической образовательной среды вуза сохранить не только основные культурные ценности, но и принять ценности новой культуры, требует учета социокультурных особенностей Республики Татарстан. Соответственно, процесс интеграции тесно связан с культурой межнационального общения.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе исследования выяснилось, что у большинства иностранных студентов Елабужского института Казанского федерального университета недостаточно сформирована культура межнационального общения, которая, по сути, является основой формирования процесса интеграции. Результаты исследования, направленного на выявление уровня форсированности культуры межнационального общения, показывают, что средний уровень сформированности культуры межнационального общения наблюдается у 59,3% респондентов, у 11% – высокий уровень, а у 29,5% – низкий уровень сформированности культуры межнационального общения.

Исследование основано на сборе информации о готовности респондентов к межнациональному общению, их интересе к межкультурному диалогу, а также о проблемах и препятствиях межнационального диалога. Одним из первых условий установления межнационального диалога является уровень важности для человека национальных корней тех людей, с которыми он вступает в личное общение. Это связано с тем, как человек выстраивает этническую структуру кругов общения, насколько он склонен замыкаться в мире своей национальной культуры, насколько открыт для восприятия чужих культурных традиций, навыков повседневной жизни. С учетом этого нами была составлена анкета, на вопросы которой и ответили наши студенты.

50% респондентов оценивают важность национальной принадлежности в выстраивании межнационального диалога, это характерно именно для России. Исторически сложилось так, что Россия изначально страна полиэтничная (более 120 этнических групп). Именно в силу этого для россиян всегда было характерно деление окружающих не столько по национальному признаку, сколько по тому, насколько они на данной конкретной территории «свои», а насколько «чужие» (независимо от их национальной принадлежности). «Свои» – это, как правило, люди (практически любой национальности и вероисповедания), придерживающиеся общих для данной территории исторически сложившихся правил поведения. А «чужие» – это те, кто в эти правила по тем или иным причинам не вписывается, даже если это этнические русские, но из других регионов.

Объектами неприязни 68% респондентов указали внешних мигрантов. На втором месте стоят люди, приехавшие из северокавказских республик РФ. Это связано со слабым участием в традициях местного населения и в ином укладе их жизни. Неприязнь к другим коренным народам России испытывают 5% респондентов.

Респонденты отмечают, что чувство неприязни и раздражения к мигрантам они испытывают из-за непонимания их языка, что эти люди «чужие» и живут по иному укладу жизни. Это как раз показывает отсутствие интегрированности приезжих в правила повседневного образа жизни местного населения. Чужаков в представителях других национальностей не чувствует в совокупности только 16,7% опрошенных.

Недовольство респондентов вызывает не собственно чужая этнокультурная специфика приезжих, не их иная вера, а их не интегрированность в контекст повседневной жизни того вуза, в котором они живут. Более того, такая не интегрированность запускает механизмы роста бытового национализма, поскольку не всегда правильное, несоответствующее местным стандартам «приличий» поведение воспринимается как оскорбительное.

Еще один вопрос был нацелен на определение состояния и характера межнациональных отношений в Елабужском институте, на что были получены следующие ответы:

Ситуация спокойная, мирная – 31,8%

Ситуация внешне спокойная, но ощущается некоторая напряженно – 44,3%

Ситуация напряженная, возможны конфликты – 12,3%

Затрудняюсь ответить – 11,6%

Как видим, доминантой в оценке межнациональной ситуации в вузе в целом является средняя оценка, хотя оценка ситуации как напряженной, предконфликтной также высока, что является прямым следствием описанного ранее недовольства. Следует также учитывать и то, что определенный, «нормальный» уровень беспокойства межнациональными отношениями не столько свидетельствует о надвигающихся «угрозах» межнациональному согласию, сколько говорит об определенном чувстве ответственности студентов за то, что в вузе учатся представители разных культурных традиций и их этнокультурные потребности должны быть учтены.

На вопрос №6 «Хотелось бы Вам больше узнать об обычаях, традициях, истории тех народов, представители которых учатся в ЕИ КФУ?» нами получены следующие результаты:

Да, хотелось бы – 77,9%;

Нет, не хотелось бы – 4,9%;



Затрудняюсь ответить – 17,2.

Как видно из распределения ответов, студентам интересно ознакомиться с чем-то новым, с обычаями и традициями, историей тех народов, представители которых учатся в Елабужском институте, чему способствует и та большая воспитательная работа, проводимая в вузе.

По результатам опроса студентам интересно ознакомиться с чем-то новым, с обычаями и традициями, историей тех народов, представители которых учатся в вузе, чему способствует и та большая воспитательная работа, проводимая в институте.

Изучение и анализ ответов на вопросы анкеты, осмысление наблюдения и итогов собеседования со студентами позволили обнаружить наиболее эффективные формы воспитания у студентов культуры межнационального общения и определили конкретное содержание этой работы.

С целью формирования культуры межнационального общения, тем самым и процесса интеграции, а вместе с ним и воспитания у студентов общечеловеческих, гражданско-патриотических и национальных чувств сознания и поведения в вузе проводятся различные внеучебные мероприятия: 1) национальные праздники («Навруз», «Сабантуй», «Christmas», «День славянской письменности»), 2) проекты, посвященные памятным датам исторического значения («Победой кончилась война», «И помнит мир спасенный»), юбилеям выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев (Хлебниковские чтения, Творчество Разиля Валеева), 3) открытые лекции (Открытая лекция для студентов на тему «Нравственные уроки творчества Л.Н. Толстого» в рамках проведения года Л.Н. Толстого в 2018 году), 4) фестивали (Фестиваль Дружбы народов), 5) конкурсы (конкурс чтецов, приуроченный ко Дню родного языка, творческий конкурс «Каурый калэм»), 6) заседания литературного клуба "Планета писателя", которые дают студентам представление о культуре, традициях людей разных национальностей и формируют у них умение соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимную готовность правильно воспринимать национальные ценности, их стремление обогащать себя знанием этих ценностей. Организация и проведение этих мероприятий направлено на ликвидацию негативных чувств обучающихся по отношению к людям других национальностей.

На воспитание уважительного отношения ко всем народам нацелены Ассоциация иностранных студентов вуза, кино клуб, Клуб интернациональной дружбы.

Ассоциация призвана создать благоприятные условия для учебы и проживания иностранных студентов, оказать им правовую помощь и иную поддержку, раскрыть их творческий потенциал. Основной целью Клуба интернациональной дружбы является развитие и поддержка чувства толерантности у студентов, повышение интереса студентов к межкультурному и интернациональному общению, создание благоприятных условий для адаптации иностранных студентов.

Формированию интеграции способствуют также внеучебные мероприятия, имеющие развлекательный характер: смотр-конкурс первокурсников, фестиваль дружбы народов, Императорский бал, «Студенческая весна». Ежегодный фестиваль дружбы народов нацелен на ознакомление обучающихся с историей, фольклором, особенностями быта народов разных национальностей, воспитание толерантного отношения к представителям разных национальностей, формирование национального самосознания в рамках гражданско-патриотического воспитания.

Посещение студентами-инофонами спортивных секций и их участие в различных соревнованиях по национальным видам спорта также создают благоприятные условия для формирования культуры межнационального общения. В рамках празднования Дня народного единства организуется Международный турнир по мини-футболу, где в одну команду входят студенты разных национальностей. Студенты-инофоны пробуют силы в древней таджикской национальной борьбе «Гуштингири», туркменской национальной борьбе гореш, а представители других национальностей с удовольствием посещают эти состязания. Следует отметить, что многие из иностранных студентов занимают призовые места не только в институтских, городских, но и республиканских турнирах. Некоторые студенты занимаются в межнациональном театре-студии "Дружба Народов".

Таким образом, особая ценность вовлечения иностранных студентов в социально-культурную деятельность вуза состоит в том, что не только «оптимизируется процесс соотношения норм и ценностей личности с нормами и ценностями социума, личность вырабатывает мировоззренческие убеждения; наполняется свободное время студентов развивающим, личностно формирующим содержанием; обеспечивается социально-культурная интеграция, общение, свобода выбора досуговых занятий, развитие мотивационно-эмоциональной сферы личности; формируется, развивается и удовлетворяется потребность личности в самореализации, самообразовании, творчестве, групповой поддержке, референции, идентичности; развиваются адаптивные способности личности при вступлении ее в различные микросреды» [8], но и происходит передача образцов культуры разных народов, способствующих формированию интеграции, а также осуществляется поддержание традиций представителей разных национальностей вуза.

**Выводы.** Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что формирование интеграции через формирование культуры межнационального общения можно улучшить, на наш взгляд, если образование и воспитание будущих учителей-инофонов будут вестись с учетом культурных, национальных особенностей и тех изменений, которые происходят в развитии общества. Эффективные способы (включение студентов в творческие национальные объединения, создание ассоциации иностранных студентов, их приобщение к разнообразным мероприятиям) дают возможность заложить прочную основу по формированию культуры межнационального общения и взаимодействия в педагогическом вузе.

#### **Литература:**

1. Арутюнян Ю.В., Дробижина Л.М., Сукоколов А.А. Этносоциология. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 271 с.
2. Бороноева А.О. Этническая психология. Санкт-Петербург, 1994. – 168 с.
3. Лебедева Н.М. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. – Москва, 2009. – 420 с.
4. Лобас М.А. Особенности психологической адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Ярославль, 2002. – 138 с.
5. Маркова С.Д. Аккультурация: к теории вопроса // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006>

6. Осипенкова Н.А. Социально-культурная деятельность как фактор социальной адаптации студентов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – С.-Петербург, 2007.

7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – Москва, 2009. – 368 с.

8. Пошгарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореферат дис. .... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2009. – 45 с.

9. Raziya Ahtarieva, Elmira Ibragimova, Gulnaz Sattarova, Gulmira Turzhanova. Integration as a Form of Acculturation of Foreign Student – Future Teacher in the Polyethnic Educational Environment of University // Journal of Social Studies Education Research. – 2018: 9 (3), 317-331

## Педагогика

### УДК 378

**доцент кафедры управления образованием Багирова Загидат Курбанмагомедовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

**кандидат юридических наук, преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Федина Любовь Михайловна**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Сельмурзаева Хеди Рамзановна**

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

### СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье выявлены современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе. Одним из важных концептуальных положений обновления содержания образовательных стандартов является ориентация на компетентностный подход. Переход к компетентностному подходу и его использование в практике обучения будущих учителей способствует вытеснению традиционных знаний об образовательных ориентациях, приводит к новому типу содержания образования, методам его оценки и технологиям. Сделан вывод о том, что в современных требованиях образовательного стандарта педагог должен быть интеллектуально и нравственно развитым человеком для успешной воспитательной работы по формированию этих же качеств у подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, будущий учитель, компетентность, федеральный государственный образовательный стандарт, высшее образование.

*Annotation.* The article reveals the modern requirements for the professional training of a future teacher in a pedagogical university. One of the important conceptual provisions for updating the content of educational standards is the focus on the competence-based approach. The transition to a competence-based approach and its use in the practice of teaching future teachers contributes to the displacement of traditional knowledge about educational orientations, leads to a new type of educational content, methods of its assessment and technologies. It is concluded that in the modern requirements of the educational standard, the teacher must be an intellectually and morally developed person for successful educational work to form the same qualities in the younger generation.

*Keywords:* professional training, future teacher, competence, federal state educational standard, higher education.

**Введение.** Изменения в жизни общества и экономике и намеченные перспективы развития образования в современном обществе требуют совершенствования образовательного пространства, определения целей образования исходя из образовательных результатов обучающихся.

Приоритетным направлением современной системы образования является развитие потенциала высшего педагогического образования с помощью применения методик деятельностного подхода, которые подразумевают активную и разностороннюю познавательную деятельность студентов. Профессиональная подготовка педагогического состава подразумевает выработку корректирующего плана на будущую деятельность на основе принципов, полученных при обучении в совокупности с активной позицией обучающихся.

**Изложение основного материала статьи.** Переход к новым Федеральным государственным образовательным стандартам профессионального образования (ФГОС) поставил российским образовательным учреждениям задачу по обеспечению положительных образовательных результатов в процессе формирования всех видов компетенций. Возникает закономерный вопрос: как все это увязать, сделать понятным, быстро, правильно оценить наличие профессиональных компетенций и при этом учесть интересы конкретных студентов и потребности работодателей.

Освоение приёмов будущей деятельности позволяет студентам самостоятельно осуществлять свою профессиональную деятельность, формирует готовность к непрерывному обучению. Профессионально-педагогическая подготовка основывается на определении нового содержания, уровней образовательных результатов, механизмов их формирования и оценки. В результате анализа, который проводился при составлении образовательного стандарта, разработчиками ФГОС были определены основные типы образовательных результатов с учетом специфики профессиональной подготовки, а также сформулированы рекомендации и определены критерии по формированию и оцениванию знаний будущих учителей истории.

Понимание профессиональных компетенций как результатов обучения в контексте ФГОС позволяет вести более продуктивный диалог между работодателем (как потребителем результатов обучения) и университетом (как поставщиком результатов обучения).

Основным требованием современной реформы высшего педагогического образования является повышение нравственного и интеллектуального уровня развития педагога, его содержательная, методическая подготовка, необходимая для функционирования в современном, быстро меняющемся и все более усложняющемся мире, и, поэтому, появление правовых документов с требованиями к уровню

профессиональной подготовки современных педагогов является важным атрибутом для развития образовательной системы Российской Федерации.

Проводимая в рамках государственной политики РФ модернизация системы образования является неотъемлемым фактором развития государства в инновационной стезе параллельно с его развитием в политической и экономических сферах. Процесс реформирования всех сфер образования взаимообусловлен, так как формирование личности современного человека напрямую зависит от личности преподавателя, осуществляющего воспитание и обучение [1].

В связи с вышесказанным изменения среднего образования, проводимые в XXI веке, не могли не повлиять на модернизацию высшей педагогической школы, которая по мнению Н.Ф. Иванцова, осуществляется на «западный манер» [2, с. 4]. Согласно мнению А.С. Бычковой и Е.А. Румбешта «новый стандарт направлен на качественное изменение российского школьного образования. Стандарт – это способ встраивания нашей образовательной системы в общемировую систему на основе повышения качества российского образования, это - создание условий для успешной социализации выпускников школы в условиях вызовов современного постиндустриального общества, это - формирование способностей, качеств, умений людей, живущих на одной планете и обеспечивающих ее будущее» [3, с. 170].

Сложность педагогической задачи, стоящей перед современным школьным учителем, можно оценивать по характеру требований, предъявляемым результатам освоения школьниками социально-гуманитарных дисциплин, представленных в таблице.

Таблица

**Требования освоения социально-гуманитарных дисциплин по ФГОС**

<b>Общие требования к предметным результатам</b>	<b>Требования ко всей области «общественно-научные предметы»</b>	<b>Требования к разделу «История России. Всеобщая история»</b>
освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета умений, специфических для данной предметной области; виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях; формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений; владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.	формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности и правового самосознания; приобретение теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире, выработка способов адаптации в нем, формирование собственной активной позиции в области социальных отношений.	формирование основ гражданской этнонациональной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление опыта российской истории как части мировой; овладение базовыми историческими знаниями, представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней; приобретение опыта историко-культурного цивилизованного подхода к оценке социальных явлений; развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать историческую информацию.

В данной таблице мы видим не весь перечень требований по освоению учениками образовательных учреждений школьной программы, но и из предоставленных к обозрению требований можно понять, что для качественного проведения уроков, для того чтобы учащиеся осваивали изучаемый материал с наилучшим образовательным результатом, необходим высококвалифицированный штат педагогических работников [4].

По своей сути любая предметная педагогическая деятельность очень сложна, потому что на современного учителя возложено слишком много требований. Разнообразные учебные планы, меняющиеся образовательные методики, необходимость взаимодействия с учащимися и их родителями, а также другие социально-культурные направления, в том числе развитие личностной и профессиональной компетенции возлагают на педагога множество обязанностей.

Одним из методов повышения качества высшего педагогического образования является оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки будущего педагога, включая создание и внедрение современных инструментов мониторинга результатов обучения в учебных заведениях, а также итоговую государственную аттестацию выпускников. Итоговые аттестационные испытания в рамках государственных экзаменов и защиты выпускной квалификационной работы необходимы для выявления уровня теоретической и практической подготовки выпускника к выполнению профессиональных задач.

В современной общественной жизни особенно остро стоит вопрос подготовки современного поколения учителей, способных активно участвовать в реализации задач модернизации образовательной системы. Можно предположить, что успешное достижение этой цели зависит и от уровня профессиональной подготовки педагогов разного профильного направления. Необходимо отметить, что профессиональные и личностные качества учителя истории имеют огромное влияние на ценностную ориентацию школьников, так как педагог, применяя компетентный подход, способен оказывать большое влияние на ценностные представления учащихся, тем самым учить их принимать правильную нравственную позицию. В современном мире, где история прошлых лет, в связи с неправильной трактовкой меняет свою направленность, педагог должен уметь преподавать курс истории, ориентируясь на методические рекомендации и в тоже время не отойти от морального, человеческого курса. Поэтому очень важно при подготовке учителя истории обращать внимание на следующие профессиональные качества и компетентности:

Учитель истории должен обладать знаниями школьного предмета на том уровне, который способен удовлетворить потребности гуманитарной образовательной программы школьного уровня. К этим знаниям

относятся: подготовка и обеспечение введения в исторический кругозор по национальной и мировой культуре, понимание периодов общественного и социального развития и проблемных ситуаций, которые возникали в эти периоды. В данном аспекте необходимо оценивать знания педагога по шкале системности и глубины.

Современные веяния добавили к ранее имеющимся следующие требования: компетентность, умение быстро перестроится, а также умение правильно оценить собственные знания. Быстро меняющийся информационный поток заставляет современного педагога осваивать новые пласты знаний, что является показателем высокой профессиональной квалификации.

Формирование общественного сознания современного школьника происходит в социальном аспекте, и на его формирование очень часто влияет полученный жизненный опыт, средства массовой информации и прочие доступные источники, многие из которых несут информацию неправдоподобного характера, что негативно сказывается на развитии личности школьника. Основываясь на таких сведениях, учащиеся имеют неверные представления о правилах поведения и социальных нормах взаимоотношений между людьми. Это становится преградой для принятия адекватных и справедливых решений в будущем. В данном случае школа служит социальным институтом, способным в некотором смысле корректировать сознание учащегося, учить его работать с поступающей информацией, уметь правильно ее расценить.

Современные образовательные учреждения должны иметь в своем распоряжении технические средства, обеспечивающие проведение качественного урока, и современный учитель, в этой связи, должен обладать навыками пользования современной техникой для улучшения качества образовательного процесса.

Понятие «инновационное образование» в научной литературе используется в разных аспектах, некоторые из научных исследователей трактуют это понятие с философско-теоретической точки зрения, другие же описывают инновации, происходящие непосредственно в образовательной деятельности, выделяя уровни, изучая процесс и влияние различных факторов на инновационный процесс обучения. Эта разноплановая трактовка понятия говорит о том, что по своей сути инновации образовательной деятельности многогранны и разноплановы. Прежде всего, они связаны с оценкой образовательного процесса, его технологическим измерением по способу выявления полученных в процессе обучения компетенций [6].

Компетенции педагога, его профессиональный и личный потенциал и мотивация также играют немаловажную роль в современном образовательном стандарте. Формирование профессиональной мотивации у студента педагогического вуза только в стенах учебного заведения невозможно, в этом вопросе немаловажную роль играет последующая педагогическая практика. Формирование профессиональной мотивации требует государственной и общественной поддержки. Можно отметить, что при формировании компетентности и профессиональной мотивации педагога необходима разработка и принятие целого комплекса мер, которые позволят повысить качество подготовки будущего педагога и приведения всех профессиональных параметров к образовательному стандарту. При успешной реализации задуманных проектов на выходе система образования получит квалифицированных и компетентных межпредметных специалистов.

Для формирования основ педагогического мастерства будущих педагогов необходимо отметить важность социально-гуманитарных дисциплин, которые занимают важное место как в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей в целом, так и в формировании основ педагогического мастерства, при изучении которых будущие педагоги имеют реальную возможность усвоить совокупность необходимых методологических знаний, среди которых особую значимость приобретают основы диалектического понимания законов развития природы, общества и познания. Исследование проблемы педагогического мастерства и разработка педагогических условий формирования его основ у будущих учителей позволило сделать вывод о том, что одним из его показателей является нравственно-эстетическое взаимодействие субъектов педагогического процесса.

Профессиональная компетентность последовательно формируется в соответствии с государственными образовательными стандартами, а социальная компетентность учитывает специфику профессиональной деятельности, к которой готовят будущего педагога. В современных условиях в эпоху рыночной экономики профессиональная подготовка специалиста предполагает также его особую социальную компетентность, которая гарантирует ему компетентность в вопросах права на труд, предпринимательства, социальной защиты, свободы слова, вероисповедания, участия в общественно-политических движениях и др. Понятие социальной компетентности характеризуется как уровень овладения личностью социально-психологическими знаниями и морально-правовыми ценностными суждениями, позволяющие ему успешно адаптироваться и активно действовать в конкретной социальной среде.

В структуре социальной компетентности Н. Хридина выделяет следующие компоненты и направления ее формирования: социально-экономическая подготовленность, нормативно-правовая и политическая грамотность, подготовленность в области делового этикета [5, с. 124].

Социальные и гуманитарные науки в рамках профессиональной подготовки: философия, психология, история, педагогика, логика, этика и эстетика играют определяющую роль в формировании компонентов профессиональной компетентности. В этом же направлении необходимо использовать предметы, которые имеют особую социальную значимость, например, родной и иностранных языков и т.д. Мировой опыт образовательной системы показывает, что гуманитарные науки способствуют развитию личностных качеств человека. Задачи социально-гуманитарного цикла просты, опишем некоторые из них: развитие творческой и личностной составляющей; обучение культуре и взаимодействию между людьми; помощь в формировании профессиональных и личностных качеств педагога.

Именно гуманитарные дисциплины способны сформировать у будущего педагога, да и не только, способность к работе в командном составе, приверженность к этическим ценностям и нормам, межличностному общению и т.д. В связи с этим необходимо понимать, что профессиональная подготовка педагогов невозможна без качественного совершенствования гуманитарной составляющей высшего образования. Выпускник вуза – это не просто носитель определенных знаний и умений, а человек, обладающий совершенно особыми человеческими качествами, такими как порядочность, ответственность, культура, пунктуальность и так далее, которые могут быть сформированы только наукой при изучении гуманитарных дисциплин.

Концепция российского образования ставит перед системой профессионального образования главную задачу – подготовка высокопрофессионального, конкурентоспособного на рынке труда специалиста, готового

к постоянному творческому росту и самообразованию, ответственного за уровень своих компетенций. Современному педагогу уже недостаточно иметь определенный набор знаний, он должен уметь создать обстановку, которая позволит обучающимся использовать полученные в результате образовательного процесса знания на практическом применении, если, конечно, для этого имеется возможность и необходимость. Также учителю необходимо уметь заинтересовать обучающихся и увлечь учебным процессом, и для это в наше время есть масса возможностей, например, использование презентаций или экскурсия в исторический музей.

Современная образовательная система все больше предлагает обучающимся прибегать к дополнительным способам самообразования через разнообразие тестовые режимы или же с помощью лекций, которые можно найти в свободном доступе. Задача педагога состоит в том, чтобы научить студента пользоваться необходимой информацией, так имеющаяся в образовательной практике может нести слабые познавательные характеристики ввиду того, что в современное время все стремительно подвержено изменениям и переоценкам. Это поможет будущему преподавателю и в его дальнейшей профессиональной деятельности, т.к. современные уроки строятся не только на материалах, взятых из учебников, к ним должны разрабатываться различные сопутствующие дополнения, например, в виде презентаций.

В связи с вышесказанным можно отметить, что по ФГОС образовательные учреждения вправе разрабатывать самостоятельные аттестационные и диагностические задания для оценки учебного процесса и качества образования.

Важные перспективы открываются с внедрением ООП на уровне магистратуры. Это позволяет ориентировать образовательные программы на различные виды деятельности. Эти виды деятельности соответствуют различным потребностям школьной практики. Необходимо отметить, что важным направлением в подготовке педагогов является использование гуманитарных наук.

Это способствуют формированию нового в историческом аспекте мышления у молодого поколения. На эффективность организации методической подготовки в педагогическом вузе также влияет проблема постоянно меняющихся образовательных стандартов высшего профессионального образования, особенно в части требований к результатам освоения основных образовательных программ, определяющих компетентность выпускника. Следует также отметить, что федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» указывает дисциплину «Методика преподавания предметов» в качестве обязательной [1].

В учебном процессе педагогических высших учебных заведениях предусмотрено преподавание дисциплин, ориентированных на освоение основных профессиональных компетенций педагога, например: «Теория и методика преподавания», что является примером того, что методология ценится и принимается в образовательном процессе, и в протекающих реформах будет переосмыслена методика преподавания и ее теоретическая часть. Происходящие изменения образовательной системы требуют повышенного внимания к подготовительному процессу будущего педагога, должны меняться методы подготовки от «устоявшихся» традиционных форм обучения до современных образовательных стандартов.

**Выводы.** Таким образом, в современных требованиях образовательного стандарта педагог должен быть интеллектуально и нравственно развитым человеком для успешной воспитательной работы по формированию этих же качеств у подрастающего поколения. Образовательные программы педагогических вузов обеспечивают выполнение данных требований с помощью внедрения современных инструментов мониторинга компетентностей будущих педагогов, этими инструментами являются аттестационные и экзаменационные испытания выпускников.

#### **Литература:**

1. Багирова З.К., Гамидов Л.Ш., Яндиева А.И. Использование возможностей интерактивных методов обучения на занятиях в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 314-316.
2. Иголкин С.Л., Смольянинова И.В., Шаталов М.А. Инновации в системе повышения качества в условиях модернизации высшего образования // Территория науки. – 2016. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-sisteme-povysheniya-kachestva-v-usloviyah-modernizatsii-vysshego-obrazovaniya>
3. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. – 2018. – №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-i-tehnologii-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования Уровень высшего образования Бакалавриат Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. N 1426)
5. Хридина Н. социальная квалификация выпускников. / Высшее образование в России высшее образование в России. – 2004 г. – № 10. – С. 121-124.
6. Яблочкина И.В. Реализация компетентного подхода в преподавании истории в университете // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2015. – № 4. – С. 104-110

УДК 371

**старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);**студентка Умерова Нияра Рустемовна**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)**ВАРИАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РАБОТЫ НАД  
ТЕКСТОВЫМИ МАТЕМАТИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье авторами обоснована необходимость применения технологии дифференцированного подхода в образовательном процессе, рассмотрен вопрос организации дифференцированной работы в процессе обучения младших школьников решению текстовых математических задач на разных этапах обучения.

*Ключевые слова:* дифференцированный подход, вариативные подходы дифференцированной работы, самостоятельная работа, текстовая математическая задача.

*Annotation.* In the article, the authors substantiate the need to apply the technology of a differentiated approach in the educational process, consider the issue of organizing differentiated work in the process of teaching primary schoolchildren to solve textual mathematical problems at different stages of learning.

*Keywords:* differentiated approach, variable approaches of differentiated work, independent work, textual mathematical problem.

**Введение.** Современная школа переживает реконструкцию. Роль педагога меняется, теперь он не просто наставник, который научает правильному поведению, а сопереживающий и понимающий соучастник образовательного процесса. Методы и технологии обучения в связи с этим активно меняются. На первый план выходит технология дифференцированного обучения.

Начальный курс математики направлен на развитие логического мышления учащихся, следовательно, значительное место в этой системе занимают математические текстовые задачи. Поэтому одной из важных задач начального курса математики является выработка у младших школьников умений и навыков в их решении.

В теории и в практике школы проблема дифференцированного подхода при решении текстовых математических задач имеет определенное отражение. Особое внимание к решению текстовых задач как к средству развития мышления, формированию системы математических понятий у младших школьников уделяли: М.А. Бантова, М.В. Богданович, С.П. Логачевская, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.М. Пышкало, А.С. Пчелко, Н.Г. Уткина и многие другие методисты в области начальной математики. Но несмотря на то, что в настоящее время разработано достаточно много образцов дифференцированных заданий для работы над текстовой математической задачей, многие учителя испытывают значительные трудности применения их на практике. Поэтому вопрос организации дифференцированной работы над текстовой задачей остается актуальным и требует дополнительного изучения.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «дифференциации» пришло в наш язык с латинского и обозначает разделение, разложение целого на части. В связи с этим дифференцированное обучение ставит своей целью организацию учебного процесса, основываясь на индивидуальных особенностях личности, учитывая уровень возможностей и способностей обучающихся.

Р.В. Гурина определяет дифференцированное обучение как «учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся» [3, с. 69]. При этом под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности учеников, на основании которых их можно объединить в группы.

И.Д. Бутузов рассматривает дифференциацию, как форму организации обучения, обеспечивающую качество знаний учащихся посредством разделения их на группы, основываясь на их способностях [2].

Н.Г. Уткина отмечает, что суть дифференцированного подхода состоит в выделении в классе трёх типологических групп учащихся (сильная, средняя и слабая), для которых разрабатываются свои варианты заданий по силам и способностям учащихся [6].

Как видим, что единого представления о дифференциальном обучении в системе современной педагогической науки нет, однако, многие специалисты отмечают, что это форма обучения, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности учеников и тесная взаимосвязь воздействия педагогов и родителей на обучение.

Н.А. Менчинская отмечала в свое время, что «достигнуть высоких результатов при обучении можно только при условии учета индивидуально-психологических различий школьников, проявляющихся в процессе учения» [4, с. 198].

Современные концепции начального образования также исходят из приоритета цели воспитания и развития личности младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться.

Одним из средств реализации индивидуального подхода к детям является дифференцированный подход. Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Исследования психологов свидетельствуют о том, что в одном и том же классе младшие школьники очень сильно отличаются друг от друга: одни легко схватывают учебный материал, а другие его усваивают с трудом, одни активны в процессе обучения, а другие проявляют пассивность. Разным ученикам требуется

разное время, разный объем, разные формы и виды работ, чтобы овладеть программным учебным материалом. Суть технологии дифференцированного обучения и состоит в том, чтобы учитывать в процессе обучения детей тем или иным образом эту разницу.

В процессе освоения математических компетенций решение текстовых задач занимает ведущее место. Решение задач, в том числе и текстовых, выступает показателем успешности усвоения математических знаний и умений и показателем высокого уровня математического развития ребенка. Именно этим объясняется особое внимание к обучению решению текстовых задач на уроках математики в начальной школе. Неслучайно в рамках учебной программы для этого выделяется большое количество часов (около 60% учебного времени).

Как же учителю организовать на уроке работу именно над текстовой задачей, чтобы она соответствовала возможностям каждого школьника? Психологи выделяют условно три уровня умения решать текстовые задачи младшими школьниками: низкий, средний и высокий. Знание учебных возможностей каждой типологической группы и каждого отдельного ученика помогает учителю спланировать их учебную деятельность при решении текстовых задач, предусмотреть пути преодоления неуспеваемости, углубления и расширения знаний и умений.

Рассмотрим ключевые приемы дифференцированного обучения при организации самостоятельной работы над текстовой математической задачей, которые будущий учитель начальных классов должен не только знать, но и уметь применять их на практике.

Дифференцированный подход при работе с текстовыми задачами организационно состоит в сочетании индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Дифференцированный подход можно реализовать на разных этапах обучения младших школьников решению текстовых задач. При ознакомлении с новым видом задачи можно применить прием многоступенчатости в обучении (автор Хмура А.А.), при котором необходимость деления класса на группы исчезает, так как они определяются сами в ходе работы над текстовой задачей. Суть данного подхода заключается в следующем: после первичного чтения текста задачи часть учащихся сразу приступает к ее решению (это дети с высоким уровнем подготовки), а с остальными учитель работает по содержанию текста задачи и записывает кратко текст задачи в удобной форме. Затем учитель ставит повторно вопрос классу: «Кто теперь сможет самостоятельно решить задачу?» Еще часть учеников включается в самостоятельную работу. А с оставшимися учащимися учитель проводит разбор по поиску решения задачи и контролирует оформление ее решения.

Те ученики, которые раньше справились с решением задачи, получают дополнительное задание, которое может быть связано непосредственно с решением данной задачи (записать решение задачи выражением; изменить вопрос задачи так, чтобы получилось дополнительное действие в решении задачи или последнее действие было бы другим; проверить решение задачи, решив ее другим арифметическим способом, а если такового нет, то предложить составить обратную задачу и решить ее и т.п.), а может быть также на повторение ранее изученного материала, например, связанного с проверкой усвоения устных или письменных вычислительных приемов, т.е. решение примеров, уравнений или неравенств. После завершения решения задачи всеми детьми проводится фронтальный анализ полученных результатов, различных способов решения задачи и записи ее решения.

На основе схемы многоступенчатости в обучении можно работать с текстовыми задачами как нового вида, так и ранее изученного. При такой организации объяснения решения нового вида задачи каждый ученик будет занят умственным трудом по своим индивидуальным способностям, и у каждого будет вырабатываться навык самостоятельной работы, навык делать определенные выводы [5, с. 110].

Самостоятельная работа над задачей на этапе закрепления умения решать задачи данного вида является одним из основных показателей качества усвоения учеником пройденного материала. М.В. Богданович выделяет три способа дифференциации в процессе организации самостоятельной работы учащихся над текстовой задачей [1, с. 179]:

1) Индивидуализация требований к общему заданию, которая включает:

- постановку нескольких вопросов к одному условию задачи, и каждый ученик вправе ответить на такое количество вопросов, которое ему под силу;
- варьирование требований к решению задачи;
- задание с тремя задачами, которые похожи, но различаются степенью сложности. Технология состоит в том, что ученики сначала приступают к решению задачи под номером два, но если ученик не смог ее решить, то он возвращается к задаче № 1, а если успешно справился со второй задачей – решает третью;
- решение дополнительной задачи, которая не связана с основной задачей.

2) Упрощение одного из вариантов самостоятельной работы. В упрощенный вариант может быть включена задача подобная той, которая ранее решалась на уроке, или в ранее решенной задаче произведена замена числовых значений величин.

3) Оказание индивидуальной помощи при решении задач одного из вариантов. Здесь можно конкретизировать задачу, применяя вспомогательные карточки-помощи.

Дифференциацию на этапе закрепления умения решать задачи данного вида можно построить с применением карточек индивидуальной помощи: карточка, в которой указывается краткая запись текста задачи (одна из традиционных форм или краткая запись с деформированным текстом), карточка с планом решения задачи; карточка – схема решения задачи (без числовых данных или с частью числовых данных), карточка с верным и неверным решением задачи (решение может быть оформлено как по действиям, так и выражением).

Методика дифференцированной работы с карточками может быть различной. Опишем кратко вариативные подходы такой работы.

Первый вариант. Ученик получает несколько карточек-помощи при выполнении одного задания. Сначала предлагается карточка с небольшой степенью помощи. Если такая подсказка не помогла, то предлагается следующая карточка, уже с большей помощью и т.д. Помощь увеличивается до тех пор, пока ученик не сможет выполнить задание самостоятельно.

Второй вариант. Ученику предлагается карточка с необходимым уровнем помощи. В этом случае учитель должен хорошо ориентироваться в том, какая помощь нужна каждому ученику.

При любом варианте важно учитывать, что от урока к уроку степень помощи ученику должна уменьшаться. В итоге ученик научится выполнять задания самостоятельно, без какой бы то ни было помощи.

Подсказки можно предлагать не только в виде карточек, но и в виде записей на доске, а также подбирать необходимый материал в учебнике.

Рассмотрим, как организуется самостоятельная работа на этапе закрепления умения решать текстовые задачи. Первый подход – составляются разноуровневые карточки в трех вариантах по две задачи в каждом варианте: первый вариант – сложнее (для учащихся с высоким уровнем познавательных способностей); второй и третий варианты одинаковой сложности, но в третьем варианте даются указания к решению задачи. Такая организация самостоятельной работы учащихся не задерживает продвижение сильных учащихся, а слабоуспевающие дети, хотя и медленнее, но также продвигаются в усвоении материала.

Второй подход – разрабатываются карточки, особенность которых состоит в том, что, кроме материала с заданиями для самостоятельной работы, даны дополнительные карточки с индексами А и Б. Дополнительные карточки содержат: иллюстрацию к задаче, или модель текста задачи в виде чертежа, или указания и советы, которые должны помочь ученику решить задачу, если он не может справиться самостоятельно с ней. При этом следует всегда помнить, что карточки с индексами А и Б самостоятельного значения не имеют. Они являются дополнительными заданиями к основной карточке.

Более подготовленные школьники не нуждаются в дополнительных указаниях при решении задач. Тем же учащимся, которым учитель сочтет нужным оказать некоторую помощь, он даст дополнительную карточку с индексом А, на которой дети увидят схематический рисунок, иллюстрирующий условие задачи и задание. Для многих учеников такой помощи окажется достаточно, так как, рассмотрев рисунок и ответив на поставленный вопрос, они получают ключ к решению задачи. Дети, которые подготовлены к работе слабее других, могут не справиться с заданием и при таких условиях. Для них у учителя есть другая дополнительная карточка с индексом Б, в которой, например, дается задание: «Закончи решение задачи и запиши краткие пояснения к каждому действию». Такое задание, конечно, в значительной мере лишает самостоятельности решения задачи, так как ученику остается сделать уже не так много, но и в этом случае задание требует осознания способа решения задачи. А для учащихся, которые легко и быстро справились с основным заданием, в ряде карточек имеются также упражнения, отмеченные звездочкой. Как правило, эти задания более трудные, углубляющие знания детей.

Третий подход, когда дифференцированная работа над текстовой задачей ведется в двух направлениях. Первое направление – для слабоуспевающих учащихся. Здесь дифференцируются задания на усвоение текста задачи (в карточках): вводятся дополнительные средства конкретизации; краткая запись текста задачи в таблице (схеме, графике, выделением главных слов в условии задачи), помогающая учащимся понять содержание задачи, наталкивающая их на выбор действия, и другое. Второе направление – для сильных учащихся. Здесь дифференцируются задания с целью развития логического мышления, творческого воображения, требующие большей самостоятельности, сильного умственного напряжения. С этой целью используются следующие приемы: постановка нескольких вопросов к условию задачи; составление задач с наращиванием данных; составление задач по данному выражению, краткой записи, уравнению и т.п.

**Выводы.** Таким образом, совершенствование методики обучения математике, соответствие ее научным требованиям – важное условие предупреждения отставания учащихся. Решающее значение здесь имеет особый подход к каждому ученику во время проведения урока математики, своевременное оказание ему необходимой помощи. Учитель должен иметь представление о различных вариативных подходах дифференцированной работы над текстовой задачей и уметь их применять на практике, так как правильно организованная дифференцированная работа создает благоприятные условия для формирования общего умения в решении текстовых математических задач у младших школьников.

#### **Литература:**

1. Богданович, М.В. Урок математики в начальной школе: Пособие для учителя / М.В. Богданович. – К.: Сов. шк., 2010. – 192 с.
2. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И.Д. Бутузов.–Новгород, 1972. – 72 с.
3. Гурина, Р.В. Структурирование знаний как составная часть методики обучения // Школьные технологии. – М.: Образование, 2017. – №4. – С. 67-72
4. Менчинская, Н.А. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах / Н.А. Менчинская, М.И. Моро. – М.: Просвещение, 1965. – 224 с.
5. Овчинникова, М.В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах / М.В. Овчинникова. – К.: Пед. пресса, 2002. – 128 с.
6. Уткина, Т.В. Дифференцированный подход к учащимся при выполнении домашнего задания по математике. // Начальная школа. – М.: Просвещение, 2018. – № 5. – С. 30-32

Педагогика

УДК 378.124.92/96

старший преподаватель кафедры психологии образования  
и развития Байчорова Альбина Михайловна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

### **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ТЬЮТОРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*Аннотация.* В данной статье освещается коммуникативная компетентность тьютора. Сегодня система образования в России подвергается огромным трансформациям. Значимее становится собственное самосознание и самореализация человека. Усиливается надобность в вариативности и индивидуализации учебных программ. Появляется тьюторство. Тьютор-преподаватель, который работает по принципу индивидуализации. Он руководит созданием учащихся своей личной обучающей программы.

*Ключевые слова:* тьютор, компетенция, коммуникация, самосознание, самореализация, индивидуализация, вариативность.

*Annotation.* This article highlights the tutor's communicative competence. Today, the education system in Russia is undergoing tremendous transformations. A person's own self-awareness and self-realization becomes more



significant. There is a growing need for variability and individualization of curricula. Tutoring appears. A tutor is a teacher who works according to the principle of individualization. He oversees the creation of their own personal training program for the trainees.

*Keywords:* tutor, competence, communication, self-awareness, self-realization, individualization, variability.

**Введение.** Уровень овладения речевой компетенцией оказывает большое влияние на будущую профессиональную деятельность специалистов разных сфер.

Задача проблемы: найти новые способы и методы усовершенствования подготовки специалистов. Они должны иметь основательные научные знания, исследовательский опыт, тьюторское мастерство. На данный момент все это находит отражение в новых Государственных стандартах.

Целью данной статьи «Коммуникативная компетенция тьютора в дополнительном образовании будущих специалистов» является изучение сущности коммуникативного подхода в дополнительном образовании и его методологических основ.

В статье обосновывается значимость реализации коммуникативно-ориентированного образования на современном этапе развития мирового социума с целью повышения уровня коммуникативности будущих специалистов, формирования коммуникативной компетентности обучающихся, коммуникативной культуры отдельной личности и общества в целом. Для обоснования потребности реализации коммуникативно-ориентированного образования в работе проанализированы основные методологические аспекты коммуникативного подхода в образовании.

Актуальность темы подразумевает, что профессиональная подготовленность будущего специалиста имеет большое значение. Надо ясно представлять, что обуславливает его профессиональную компетентность, из каких составляющих частей она состоит и что такое «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность». В сегодняшних научных трудах имеется разнообразное объяснение терминов «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход». Компетентность осмысливается намного обширнее, чем компетенция. Она включает ее как базу, но не заканчивается этим.

**Изложение основного материала статьи.** Термин «competence» имеет зарубежное происхождение. Потому объяснение данного термина зависит от того, с какого языка он заимствован. Так, к примеру, во французском языке термин «compétence» содержит два значения – компетенция и осведомленность; а в английском – три: способность, умение, компетентность, компетенция. Оба типа перевода подтверждают, что в русском языке термин «competence» имеет два одинаково звучащих, но разных по смыслу понятия. Из-за этого среди ученых возникают споры относительно понятия «компетенция» и «компетентность» [5].

В настоящее время происходят большие изменения в программе образования в России. Всё большее внимание отводится повышению личного самосознания и самореализации. Усиливается потребность в разнообразии и индивидуализации учебных программ. Возникает тьюторство. Тьютор-педагог, который работает по принципу индивидуализации и помогает учащимся строить индивидуальные образовательные проекты.

Под принципом индивидуализации рассматривается направление на личный образовательный интерес обучающегося. Каждый выбирает свой личный путь к получению тех знаний, которые на данный момент для него являются наиболее важными. Принцип индивидуализации направлен на ориентацию, на личные увлечения обучающегося [3].

Организацией программы тьюторства является правило свободного предпочтения как обстоятельства формирования. Для его теоретического определения можно подвергать рассмотрению личностно-ориентированный подход.

Именно в дополнительном образовании изначально созданы все условия для индивидуализации образования. Программа дополнительного образования детей не имеет государственных стандартов. Следовательно, она является открытой системой. Педагоги сами создают гибкие вариативные программы.

Для проведения образовательного процесса в учреждении дополнительного образования применяются различные виды деятельности. Каждому обучающемуся дается свободный выбор скорости и глубины постижения обучающих стандартов. Дети разных возрастов активно взаимодействуют. Формирование личности ученика совершается успешно при использовании личностно-ориентированных методов в дополнительном образовании детей [4].

Для наиболее эффективно решения задач образовательного процесса и достижения поставленных целей, педагогу следует выстроить определенную систему речи.

Прежде всего, надо наладить контакт с обучающимися, что зависит от коммуникативной компетентности педагога.

Коммуникативная компетентность – способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: умение определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного коммуникативного поведения. Любой процесс общения складывается из нескольких этапов [1].

Итак, включение педагога в процесс общения происходит, когда обучающийся приходит в ту или иную студию учреждения дополнительного образования.

На данном этапе, педагогу необходимо выяснить, каким образом он оказался здесь? Чем обусловлен выбор того или иного кружка или секции? Независимо от того, попал ли он сюда случайно, или, может быть, его привели родители, пришел ли он самостоятельно или за компанию с другом, следующим шагом в процессе коммуникации является обсуждение с учащимся значимости для него причин появления в коллективе, степени понимания «случайности».

Также, необходимо определить с дальнейшие цели и перспективы предстоящей деятельности, а также критерии его успешности (выступление на концерте, участие в выставке и т.д.) [2].

Как на начальном этапе, так и в дальнейшем общение должно основываться на принципах:

– принцип признания безусловной ценности личности;

Ребенок должен находиться в таких условиях, в которых он мог бы чувствовать собственную значимость и самодостаточность.

– принцип безоценочного суждения;

Не надо судить личность, исходя из собственного мнения. Объективные оценки его мыслей и действий, помогут личности развиваться творчески.

– принцип свободы выражения;

Педагог дополнительного образования должен способствовать развитию самооценки личности, его мыслей, чувств и действий [4].

Таким образом, профессиональная компетентность – это формирование в основе единого создания таких квалифицированно значимых для личности и общества свойств, которые дают возможность индивиду наиболее полно реализовать себя в определённых видах трудовой деятельности, надлежащих общественно важному делению труда и рыночным механизмам стимулирования.

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем говорить о том, что каждый педагог должен обладать коммуникативной компетентностью, так как обладание педагога данными навыками и грамотное применение их на практике, будут способствовать более эффективному процессу обучения, развития личности и индивидуальных способностей личности.

Конфликтологическая подготовка специалистов педагогических специальностей, главным образом учителей, стала предметом внимания учёных. Однако комплексные исследования по конфликтологической подготовке педагогов общеобразовательной школы как единого коллективного субъекта деятельности отсутствуют.

Детерминантами эффективности или неэффективности формирования конфликтологической компетентности являются, прежде всего, социально-психологические и психологические факторы [3].

Можно выделить следующие психологические факторы, обеспечивающие эффективность формирования конфликтологической компетентности:

– склонность к самосовершенствованию и взаимопониманию;

– гуманистическая направленность;

– указание на эффективное взаимоотношение с окружающими людьми;

– повышение самооценки и оценивания остальных и на базе этого самоуважение и уважение к людям;

– экспансивное постоянство, доминирование положительных чувств;

– большая степень самообладания;

– выработка умения понимать собеседника, психологическая прозорливость, приметливость,

умение предсказывать события;

– коммуникабельность, правильная самооценка, благонравие, искренность, толерантность, эластичность;

– умение объяснять свои мнения, участвовать в диалоге, находить правильный вид показа данных,

соблюдать общественное и индивидуальное расстояние;

– соблюдение нравственных и моральных правил.

Необходимо правильно воспринимать собеседников. Правильно воспринимать их экспансивное положение. Это все помогает верно реализовывать гибкие, обращенные на окружающих, чувственные, принципиальные, осмотрительные и щепетильные во взаимоотношения действия и тем самым предотвращает или разрешает вероятные разногласия [4].

Что касается педагогического общения, то главными компонентами его успешности являются конфликтологическая компетентность, а также педагогические и коммуниктивные умения.

Конфликтологические знания, конфликтологическая компетентность в современном мире считаются обязательными свойствами личности в области социально-гуманитарных наук, в профессиональной области, а также в жизнедеятельности человека. Они являются важнейшей частью его профессиональных познаний, а также одними из основных частей профессионального мастерства в любом деле. Данные качества личности помогают исполнять профессиональные обязанности, согласно принятым правилам в общественной сфере, образцам и запросам. Они заключаются в воспроизведении целостности содержательного, деятельностного и индивидуального составляющих.

Компетентность – это не только вид получения предметно-характерных познаний. Она дает возможность принимать результативные постановления, претворять их в жизнь в нужной сфере. Компетентность является всеобщим оценочным словом, которое переводится как «знание дела». Оно используется в обусловленной социально-профессиональной деятельности, а также показывает, соответствуют ли знания, умения и навыки специалиста степени трудности поставленных перед ним задач и вопросов.

Таким образом, компетентность следует разбирать как обязательное свойство специалиста [2].

Для того чтобы узнать степень компетентности специалиста необходимо установить наличие таких признаков, как:

– мотивационно-ценностный признак;

– интеллектуально-познавательный признак;

– процессуальный признак.

Таким образом, в компетентность педагога входят его профессиональные свойства, острота ума, умение приспосабливаться к всевозможным ситуациям диалога, правильность речи, грамотный словарный запас, умение грамотно высказываться по любым трудным вопросам.

Доброжелательное отношение, увлеченность, глубокомысленность могут предупредить конфликтную ситуацию, обратить её в конструктивное русло.

**Выводы.** В современном мире вопрос должностной компетентности имеет важное значение.

Формирование эффективного персонала будет определять эффективность государственного аппарата, а его стимулирование будет способствовать подготовке молодых квалифицированных кадров.

Формирование профессиональных компетенций посредством тьюторства должно стать стратегическим и перспективным. Требуется регулярное улучшение своих профессиональных умений, формирование и склонность к достижению предельно высокой степени профессионализма.

Молодые специалисты-выпускники, недостаточно компетентны в своей области, не владеют «чувством действительности». Они предаются специфике работы организаций [6].

Коммуникативные навыки, знания деловой этики, а также умения использовать, применять данные знания в действительности, в профессиональной сфере, являются наиболее актуальными и заманчивыми компетенциями для работодателя, так как ведут к продуктивности в профессиональной деятельности.

Существует необходимость стабильного мониторинга за модификациями в запросах к квалификации выпускника, так как они меняются согласно общественно-экономическому и политическому статусу

государства. Потому и требуются инновации и введения инновационных способов обучения тьюторству, направленных на приобретение наиболее необходимых умений, а также создание новой концепции подготовки кадров.

#### **Литература:**

1. Гаврилова С.В. Тьюторское сопровождение профильного обучения в современной школе / С.В. Гаврилова, Ю.Э. Дьяченко. – URL: <http://science.ncstu.ru/conf/past/2010/sc-potential/theses/ped/049.pdf/>
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятие, инструментарий. – М.: АПКИППРО, 2008. – 101 с.
3. Лепшокова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках/ Е.А. Лепшокова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020 – № 4 (182). – Часть 1. – С. 272-275
4. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114
5. Лепшокова С.М. Роль языка в поликультурном пространстве и его функции / С.М. Лепшокова // Английский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – 347 с.
6. Тоторкулова К.А. Стратегии поведения родителей, воспитывающих агрессивного ребенка / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы XII международной научно-практической конференции. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. - С. 219-223

**Pedagogy**

#### **UDC 378.2**

**senior teacher Banartseva Arina Vladimirovna**

Samara State Technical University (Samara);

**lecturer Vlasova Irina Vladimirovna**

Samara State Technical University (Samara);

**Ph. D. in pedagogy, associated professor Kaplina Ludmila Yurievna**

Samara State University of Social Sciences and Education (Samara)

#### **THE NECESSITY OF BLENDED LEARNING IN THE MODERN CONDITIONS OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY)**

*Аннотация.* Цель исследования – обосновать необходимость и важность в современных условиях развития образования и описать виды учебной деятельности, которые используют преподаватели кафедры иностранных языков для повышения качества овладения иностранным языком студентами технического вуза. Научная новизна исследования заключается в анализе использования методов смешанного обучения при обучении иностранным языкам студентов дневной и заочной форм обучения в техническом вузе, их преимуществ и недостатков, а также в акцентировании взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, характеризующих готовность студентов к самостоятельной учебной деятельности. Авторы также отражают методологические основы самообучения студентов и особенности самостоятельной учебной деятельности. В конце статьи приводятся выводы о результатах активного использования смешанного обучения как эффективной формы организации языкового образования в вузе в условиях, когда студенты и преподаватели вынуждены оставаться дома из-за карантина или самоизоляции. Смешанная форма обучения показала свою актуальность, целесообразность и эффективность, благодаря использованию информационных технологий в процессе изучения иностранного языка с использованием виртуальных образовательных платформ, таких как Zoom и Moodle.

*Ключевые слова:* смешанное обучение, методологическая основа, дистанционное обучение, синергетический подход, самообучение, самообразование, преимущества, недостатки.

*Annotation.* The purpose of the research is to substantiate the necessity and importance of in modern conditions of educational development and to describe the types of educational activities that teachers of the Department of Foreign Languages use to improve the quality of mastering a foreign language by students at a technical University. The scientific novelty of the research is to analyze the use of blended learning methods in teaching foreign languages to full-time and part-time students at a technical university, their advantages and disadvantages, and to emphasize interrelated and interdependent components that characterize the readiness of students for self learning activities. The authors also reflect the methodological foundations of self-learning of students and the features of independent educational activity. At the end of the paper, conclusions are given on the results of the active use of blended learning as an effective form of organizing language education at a University in conditions, when students and teachers are forced to stay at home due to quarantine or self-isolation. The blended form of education has shown its relevance, feasibility and effectiveness, thanks to the use of information technology in the process of learning a foreign language using virtual educational platforms such as Zoom and Moodle.

*Keywords:* blended learning, methodological basis, distance learning, synergetic approach, self-learning, self-education, advantages, disadvantages.

Blended learning is one of the widely used areas of modern education and was previously most actively used only for students of the correspondence department of the university, when students could simultaneously practically study their specialty and get theoretical knowledge. [9]. Given the current stage of development of society, it is assumed that the combination of traditional forms of teaching students in the classroom with elements of e-learning by themselves, in which special information technologies are used, such as computer graphics, audio and video,

interactive elements will remain relevant in the future. The purpose of this paper is to consider blended learning as a synergistic interdisciplinary technology to answer the question how to improve the quality of training future technical specialists in a modern non-linguistic university using the example of teaching a foreign language, and if blended learning will allow more effective use of the advantages of full-time and e-learning, mutually compensating for the disadvantages of each of them [1]. The peculiarities of modern economic development in our country and the epidemiological situation with the coronavirus have led to the need to apply blended education not only in the correspondence department of the university, but also in full-time, too. Undoubtedly, one of the advantages of this type of training is the simultaneous acquisition of both practical and theoretical skills. While writing this article, we relied exclusively on practical experience of working with full-time and part-time students of our university, which allowed us to highlight the advantages and disadvantages of blended learning. In the course of practical work, we identified the following advantages:

1. unlimited time to receive feedback from the teacher, the possibility of interactive handling of educational materials (textbooks developed by the teachers of the department).
2. a large amount of information posted on electronic media.
3. hypertext structure of information presentation (the ability to add text prompts, compact placement of large amounts of information and grammatical comments to the texts).
4. when preparing materials for students' self-learning, they are offered texts on their specialty, which arouses their interest and motivates them to study professional vocabulary.
5. students develop the ability to creatively rethink available information.

Now let's consider some of the disadvantages of blended learning in educational process:

1. low degree of individualization.
2. low ability to communicate with classmates.
3. insufficient development of listening skills [7].

The discipline "Foreign language" is included in the basic block of disciplines for teaching students, both full-time and at the correspondence department of the Samara Technical University, carried out by the Department of Foreign Languages. The discipline is aimed at developing the ability of graduates to communicate orally and in writing in foreign languages to solve the problems of interpersonal and intercultural interaction. The content of the discipline covers a complex of issues related to the professional orientation of the discipline "Foreign language", focused on the mastery of professional vocabulary in the profile of training. Teaching the discipline provides practical training and self-learning of students. The following types of control are used: current control of progress in completing assignments in practical classes and intermediate discipline control, which takes the form of a test or exam and includes testing in the Moodle distance learning system. The basic principle of building classes in classrooms with students can be characterized as learning through the action of learning-by-doing. That is, students do not engage in boring, inactive study of theory on the grammar of a foreign language in practical classes, but already directly apply their theoretical knowledge of grammar or vocabulary, acquired independently, while completing the teacher's tasks, which are predominantly communicative.

The entire training program is based on a synergistic approach that contributes to the formation of students' value attitudes towards a foreign language. The program is designed so that students know the basic norms of a modern foreign language, they know how to use basic reference literature and dictionaries of a foreign language, have the skills to make literate and logically consistent dialogical and monologic statements in a foreign language and basic skills in translating specialty texts [6]. This scheme or project for the course represents those types of communication exercises, in the course of which students consistently come to the achievement of the main task, namely, improving the quality of mastering a foreign language through action in a blended learning environment.

The question is whether blended learning will make it possible to more effectively use the advantages of face-to-face and e-learning, mutually compensating for the disadvantages of each of them. Since the article has a practical focus, we analyze the use of blended learning methods in teaching foreign languages to full-time and part-time students at a technical university. The Department of Foreign Languages of the University has developed a whole series of teaching aids for both full-time and part-time students, including a variety of lexical and grammatical tasks for students of technical specialties [2, 3, 4, 8]. Practice shows that students are quite successful in this type of work.

The blended learning program provides for a limited number of classroom hours compared to self-learning, which is given priority. Self-learning of students consists of studying additional literature recommended by the teacher and doing homework. The organization of independent work of students is combined with all teaching methods used in a technical university, and together with them it constitutes a single system of means of acquiring knowledge and developing skills. In addition, we invite students to take tests to assess their knowledge, skills and abilities.

Students are offered various types of homework assignments for extracurricular self-study to prepare for the next lesson [10]. These tasks are aimed at:

- the formation and consolidation of lexical and grammatical language skills;
- the formation and development of communication skills in various types of speech activity;
- obtaining linguistic and cultural knowledge about a foreign language and countries of the target language;
- familiarization with professionally important information provided in a foreign language;
- maintenance and improvement of the achieved level of communicative competence.

While completing these tasks, students gain experience in performing various types of work related to their professional activities, in searching for foreign language materials (including on the Internet) on professional topics.

Intermediate control in the form of translation of technical texts in the specialty allows students analyze errors and set tasks for their elimination.

As noted earlier, the methodological basis for teaching a foreign language by full-time and part-time students is the personality-activity and synergetic approach [13]. Self-education is a form of learning that corresponds to a didactic goal in each specific situation: assimilation of educational content, which forms students at all stages of their movement from ignorance to knowledge; helping to solve a certain class of cognitive tasks and to carry out the corresponding advancement from lower to higher levels of mental activity; developing in the student a psychological attitude to his desire to independently systematically replenish his knowledge and develop the ability to navigate in the flow of scientific and public information when solving new cognitive tasks. As the goal of self-education of students, it is proposed to expand and consolidate the knowledge gained by students in traditional forms of classes. University teachers are faced with the tasks of creating and introducing into pedagogical practice new, more

advanced methods aimed at increasing the level of students' motivation for the development of components of readiness for independent work [5, 12].

We build independent work so that it contributes to the development of the creative potential and personal qualities of students [11].

We create appropriate conditions for students' self-learning, namely:

1. readiness and desire of students to independently improve their knowledge of a foreign language;
2. the ability of students to act in accordance with their internal motives and goals;
3. teachers' ability to create the suitable conditions for autonomous learning and correctly determine their place in this process.

Readiness for self learning activity is characterized by a number of interrelated and interdependent components: firstly, it is a psychological component, that is, motivation, attitude to this activity, intellectual capabilities and abilities of students, their volitional potential; secondly, communicative competence; thirdly, the methodological component, the methods of independent activity students master.

As a result of using blended learning as an effective form of organizing language education at a University in modern conditions, we came to the conclusion that the use of the learning-by-doing principle in practical classes with students and the priority role of students' self-learning leads to an increase in the quality of mastering a foreign language in a non-linguistic university.

Control of students' self-education in the process of blended learning is carried out by completing practical tasks of a communicative orientation (briefings, interviews, discussions, round tables, presentations), checking completed tasks and passing a test or exam in the Zoom and Moodle distance learning system, in preparation for which students independently decide the task of updating and systematizing educational material, applying the acquired knowledge and skills as structural elements of competencies, the formation of which is the goal and result of mastering the educational program. An important aspect of the introduction of blended learning is the readiness of teachers and students to new methods and technologies of teaching. Having conducted a survey of students who completed a course of learning foreign languages using the platforms Zoom and Moodle, we came to the following conclusions: 72% of students note an increase in efficiency, 69% – note a high level of activity, 85% – note a high level of trust, 75% – note an increased use of video and audio materials. It must be admitted that traditional teaching methods, with all their undoubted advantages, have a number of disadvantages, in particular, they are limited by time and place. But distance learning also has its weaknesses, for example, problems with communication or the Internet connection, frequent delays in communication between teachers and students, limited amount of information received, etc. Therefore, modern education does not negate basic classroom teaching, but combines these two approaches to obtain the best result. Taking into consideration all written above we can conclude that the combination of technology and pedagogy is certainly a big step towards improving the effectiveness of the educational process. A methodically correctly organized educational process using electronic educational resources can bring foreign language teaching to a qualitatively new level.

Control of students' self-education in the process of blended learning is carried out by completing practical tasks of a communicative orientation (briefings, interviews, discussions, round tables, presentations), checking completed tasks and passing a test or exam in the Zoom and Moodle distance learning system, in preparation for which students independently decide the task of updating and systematizing educational material, applying the acquired knowledge and skills as structural elements of competencies, the formation of which is the goal and result of mastering the educational program. An important aspect of the introduction of blended learning is the readiness of teachers and students to new methods and technologies of teaching. Having conducted a survey of students who completed a course of learning foreign languages using the platforms Zoom and Moodle, we came to the following conclusions: 72% of students note an increase in efficiency, 69% – note a high level of activity, 85% – note a high level of trust, 75% – note an increased use of video and audio materials. It must be admitted that traditional teaching methods, with all their undoubted advantages, have a number of disadvantages, in particular, they are limited by time and place. But distance learning also has its weaknesses, for example, problems with communication or the Internet connection, frequent delays in communication between teachers and students, limited amount of information received, etc. Therefore, modern education does not negate basic classroom teaching, but combines these two approaches to obtain the best result. Taking into consideration all written above we can conclude that the combination of technology and pedagogy is certainly a big step towards improving the effectiveness of the educational process. A methodically correctly organized educational process using electronic educational resources can bring foreign language teaching to a qualitatively new level.

#### **Bibliography:**

1. A.V. Banartseva. Blended learning as a form of organization of language education at a University. Bulletin of the Samara State Technical University. Series "Psychological and pedagogical sciences", No. 2 (20). – 2018. – pp. 77-84.
2. Banartseva, A.V., Vlasova I.V. Chemistry in Medicine: teaching aid / A.V. Banartseva, I.V. Vlasova. – Samara: SamSTU, 2015. – p. 100
3. Banartseva, A.V., Vlasova I.V. Chemistry in Engineering: study guide / A.V. Banartseva, I.V. Vlasova. – Samara: SamSTU, 2017. – p. 100
4. Banartseva, A.V., Vlasova I.V. Chemistry in Nanosphere: study guide / A.V. Banartseva, I.V. Vlasova. – Samara: SamSTU, 2019. – p. 100
5. Banartseva A.V., Kaplina L.U. Distant Learning Development in the Modern High Educational Process. – Yalta: Problems of Modern Pedagogical Education, No 70(1). – 2021. – p. 36
6. Blinov V.I., Vinenko V.G., Sergeev I.S. Teaching method in higher education. Educational and practical guide. – Moscow: Yurayt, 2013. – p. 315
7. Vlasova I.V. On some problems of professional and foreign language training of students of technical universities in the conditions of the activity approach. In the collection: Teaching foreign languages in a multidisciplinary university: materials of a scientific-practical conference with international participation. – Samara: Samara State Technical University, 2013. – pp. 22-28.
8. Vlasova I.V., Nechaeva A.A. The relevance of the use of blended learning in teaching foreign languages to distance learning students. Problems of modern teacher education. – Collection of scientific papers: – Yalta: RIO GPA, 2019. – Issue. 64. – Part 2. – p. 335
9. Kyuregyan A.L., Rybalchik O.A. Eng. Workshop. – Samara: Samara State Technical University, 2011. – p. 118
10. Nesterenko V.M., Ionesov V.I. Man in the system of spatio-temporal relations: projections and problems of sociocultural communication. – Bulletin of the Samara State Technical University. Series "Psychological and pedagogical sciences", No. 2 (20). – 2013. – pp. 142-148
11. Psychology and pedagogy of higher education / L.D. Stolyarenko [and others]. – Rostov n/a: Phoenix, 2014. – p. 620
12. Mamaeva V.A. Actual problems of independent work of students // Actual problems of science and education in a modern university: Proceedings of the III Intern. scientific-practical Conf., June 7-10, 2017, Sterlitamak. – Part II. from. – P. 512-516
13. Modern educational technologies: textbook / authors call under the guidance of N.V. Bordovskaya. – M.: KNORUS, 2010. – p. 432

### ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье раскрываются роль и значение преподавания курса «История России» в вузе как весомый фактор формирования солидарной российской идентичности. Автор анализирует современные методологические подходы, а также возможности учебного материала для конструирования общероссийской идентичности. С опорой на данные социологических опросов, проведенных среди студентов Северо-Осетинского государственного университета, показано позитивное влияние преподавания истории на формирование гражданского самосознания и солидарной российской идентичности.

*Ключевые слова:* преподавание, идентичность, общероссийская идентичность, этническая идентичность, гражданская идентичность, Северный Кавказ, История России.

*Annotation.* The article reveals the role and significance of teaching the course of Russian History at higher educational establishments as one of the determinants forming solidary Russian identity. The author analyzes modern methodological approaches as well as the possibilities of educational materials for constructing the All-Russian identity. The positive impact of teaching history on the formation of civic consciousness and solidary Russian identity is shown based on the data of sociological surveys conducted among students of the North Ossetian State University.

*Keywords:* teaching, identity, all-Russian identity, ethnic identity, civic identity, North Caucasus, Russian History.

**Введение.** Формирование солидарной идентичности – проблема актуальная для всех многонациональных государств непосредственным образом влияющая на состояние общества, стабильность его развития, реализацию гражданами конституционных прав и свобод, на целостность и безопасность государства. Плюрализм, открытость и конкуренция, присущие современному миру и обществу, признаваемые и гарантируемые конституциями большинства демократических стран, в том числе и РФ, делают реализацию политики идентичности особенно значимой. Важнейшее значение политика идентичности имеет в многонациональном и многоконфессиональном российском социуме. Российское государство как важнейший субъект политики идентичности заинтересовано в становлении гражданского самосознания личности на основе толерантного восприятия культурного многообразия российского общества, принятия базовых ценностей единых для всего социума. Проводником политики идентичности наряду со многими другими общественными институтами выступает система образования. Непрерывность, последовательность, преемственность российского образования позволяют конструировать общее образовательное пространство, выстраивать единую образовательную политику.

В школе закладываются основы гражданского самосознания обучающихся, дальнейшее становление которого происходит в вузе, где преподавание дисциплин социально-гуманитарного и профессионального цикла открывает новые научные и мировоззренческие горизонты, задает более высокую планку осмысления ценностей, ориентиров и смыслов бытия. Важнейшую нагрузку в этом плане несут гуманитарные вузовские дисциплины: философия, культурология, политология, история и др. История как одна из форм самосознания и социальной памяти человечества, на наш взгляд, имеет наибольшую значимость в контексте формирования солидарной российской идентичности.

Цель статьи – рассмотреть преподавание истории в вузе как значимый фактор формирования российской идентичности, раскрыть методологические подходы и возможности учебного материала в контексте обозначенной проблемы. Автор использует данные социологических опросов, проведенных им среди студентов Северо-Осетинского государственного университета как эмпирическую основу исследования, подтверждающего совместимость разных уровней идентичности и позитивное влияние преподавания истории на процесс формирования общероссийской идентичности.

**Изложение основного материала статьи.** Термин «идентичный» толковые словари обозначают как «полностью совпадающий, тождественный» [7, с. 236]. В обществоведческом дискурсе «идентичность» рассматривается как самосознание человека, «ощущение самости, ассоциирующееся с идентификацией личности с определенными социальными конструкциями» [11, с. 135]. Поэтому понятие «идентичность» наполняется множеством смыслов, т.к. характеризует самосознание личности на разных этапах ее развития. В контексте рассматриваемой проблемы наибольший интерес представляет социальная идентичность индивида. Как отмечает С.В. Орловский: «Социальная идентичность охватывает совокупность отношений и поведение человека, являющихся результатом его принадлежности к различным группам: возрастным, гендерным, социальному классу, нации. Социальная идентичность строится через различные взаимодействия между человеком и обществом» [8, с. 176]. Взаимодействие базируется на выполнении индивидом правил и норм поведения, ценностных ориентаций, принятых в том или ином сообществе, что обеспечивает групповую солидарность и ощущение психологического комфорта. Л.М. Дробижина рассматривает идентичность «как самоощущение себя с общностью, представление о ней, эмоциональное переживание этих представлений и готовность действовать» [4, с. 72].

Многонациональность и многоконфессиональность российского общества неизбежно приводит к возникновению множества идентичностей одновременно существующих в обществе: этнической, конфессиональной, региональной, корпоративной, гражданской и т.п. На первых этапах строительства современной российской государственности (90-е гг. XX в.) в сознании людей доминировали этническая и конфессиональная идентичности, которые зачастую приобретали гипертрофированные формы ксенофобии к представителям других этносов и конфессий. Эта негативная тенденция ярко проявилась на Северном Кавказе наиболее многонациональном и многоконфессиональном регионе России с застарелыми территориальными проблемами, вызванными противоречивым национально-территориальным размежеванием, осуществленным в предшествующие исторические периоды. На сегодняшний день ситуация на Северном Кавказе стабилизировалась, деятельность деструктивных сил пресечена или минимизирована, идеология сепаратизма не находит поддержку у основной массы населения региона, уставших от потрясений

и нацеленных на созидание. Созданы благоприятные условия для закрепления в сознании населения региона общероссийской идентичности, интегральной по содержанию, объединяющей в себе начала этнической, конфессиональной, гражданской идентичностей. Многоуровневый, многосоставной характер Российской идентичности отмечают многие исследователи, в том числе Х.В. Дзуцев, руководитель Центра исследований приграничных регионов Юга России: «Когда мы говорим о российской идентичности, то подразумеваем принадлежность к конкретному народу, российской нации и государству» [3, с. 472]. К.Г. Холодковский также трактует российскую идентичность как «систему представлений, ценностей, установок, порожденных самоотжествлением индивидов или их сообществ с Россией и россиянами» [13, с. 106]. Таким образом, выстраивается определенная цепочка идентификационных процессов, формирующих восприятие России как «общего дома» для всех, восприятие, имеющее надэтническое и надконфессиональное содержание или, по крайней мере, не противоречащее ему.

Укоренение и закрепление в сознании молодых людей совместимости этнической, конфессиональной, гражданской идентичностей задача чрезвычайно сложная, решение которой во многом зависит от эффективной реализации государственной политики, нацеленной на «сохранение и развитие русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всех народов РФ, интегрирование их лучших достижений в единую российскую культуру» [12].

Исследователь И.Н. Воротынцева полагает, что решение этой задачи состоит в том, чтобы «выработать эффективные направления, методы, технологии конструирования российской идентичности» [2, с. 70]. По мнению Л.А. Фадеевой «политика идентичности включает в себя символическую политику, языковую политику, культурную политику и политику памяти (с недавнего времени называемую также исторической политикой)» [13, с. 73]. Проводником последней, несомненно, является преподавание истории в вузе. ФГОС третьего поколения по программам бакалавриата обеспечивает реализацию дисциплин (модулей) по истории, философии и другим дисциплинам социально-гуманитарного цикла, направленным на формирование «способности воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». Таким образом, в содержании универсальной компетенции ФГОСа «раскрывается культурная составляющая общероссийской идентичности» [5, с. 6], а преподавание истории в вузе является инструментом становления гражданского самосознания личности, выстраивающей свое поведение в обществе на основе толерантного отношения к многокультурному российскому социуму.

Следует согласиться с М.М. Юсуповым, который отмечает, что «система российского образования обладает значительным потенциалом организационно-управленческого воздействия на процесс формирования жизненных ориентиров юношества и молодежи, т.к. образование является мультикультурным полиэтничным пространством, «местом встречи» и коммуникации, сферой взаимного признания и уважения различных этносов, противопоставит таким негативным явлениям как агрессия и экстремизм» [15, с. 97]. Сказанное имеет особое значение для Северного Кавказа.

Программа курса «История России» включает важные с точки зрения рассматриваемой проблемы дидактические единицы, характеризующие этапы становления и развития российского государства, позволяющие сформировать у студентов представление об исторической обусловленности и закономерности многонационального характера российского государства. В рамках этой проблематики преподаватель должен акцентировать внимание на позитивных аспектах вхождения в состав России больших и малых народов, что открывало для них новые возможности экономического и культурного развития, а для многих, в том числе осетин, стало гарантией сохранения этноса со своей самобытной культурой и языком. Осознание и признание общего прошлого является весомым основанием современной российской идентичности и одним из приоритетных направлений в деятельности преподавателя.

Объективный, научный анализ исторического развития России, основанный на достоверных материалах и фактах, новейших данных опубликованных архивных источников, предлагаемый студентам на лекционных и практических занятиях является весомым противовесом всевозможным спекуляциям и историческим домыслам, формирующим мифологизированное историческое сознание, что приводит к проблемам в сфере межнационального общения и взаимопонимания.

Актуализации интереса студентов к изучению истории страны и формированию гражданского самосознания способствует использование современных методов преподавания основанных на многофакторном подходе к рассмотрению актуальных исторических проблем, учитывающем интересы государства, социальных групп, определенных этносов и т.д. Рассмотрение неоднозначных, спорных исторических вопросов целесообразно проводить в форме дискуссий. Для достижения цели занятия автор, обычно делит семинарскую группу на две подгруппы. Активный обмен аргументами и контраргументами в поддержку той или иной точки зрения способствует углубленному освоению учебного материала и формирует гражданское самосознание студентов. В контексте заданной проблематики большой интерес вызывает обсуждение национальной политики государства на разных этапах его развития, в частности такие ее аспекты, как отношения между «центром» и «национальными окраинами», программные положения ведущих партий России по национальному вопросу, национально-государственное строительство советского периода и т.п.

Современная концепция компетентностно-деятельной, личностно-ориентированной модели образования предполагает определенную свободу, вариативность в содержательном наполнении учебного контента, в выборе учебного материала и заданий. Данный подход приобретает особую актуальность в полиэтничном северокавказском регионе. Как отмечает М.М. Юсупов: «Конструирование этнической, региональной и гражданской идентичностей целесообразно осуществлять с учетом традиционной культуры и социальных связей, как всего российского, так и конкретного регионального сообщества, обусловленных этническими и социокультурными особенностями» [15, с. 102]. Это позволяет, не исключая «неудобных» тем и вопросов, оставшихся в «наследство» от прошлого, дать им объективную и взвешенную оценку, способствует «критическому и самостоятельному восприятию информации вопреки националистическому внушению» [2, с. 70].

Изучение истории должно вызывать у студентов эмоциональный отклик, рождать ощущение личной сопричастности, преемственности поколений [1, с. 26]. Протянуть живую нить, связывающую поколения позволяет персонификация истории, педагогический прием особенно эффективный при изучении истории Великой Отечественной войны. Победа, одержанная нашей страной (СССР-Россия) в самой жестокой и кровопролитной войне - это заслуга самых близких и родных «персон» – дедушек и прадедушек. Их участие

в войне вызывает у студентов искренние переживания – чувство гордости и глубокой признательности старшему поколению. Когнитивно-эмоциональному восприятию истории войны способствует исследовательская работа студентов на тему «Участник Великой Отечественной войны в моей семье». Автор статьи на протяжении многих лет включает эту работу как обязательную в контексте изучения истории Великой Отечественной войны. Сбор и систематизация документального материала, публичные выступления на семинарах и студенческих конференциях способствуют активизации у студентов патриотических чувств, осознанию собственной ответственности за судьбу страны, формируют активную гражданскую позицию, а также актуализируют чувство гордости за семейную причастность к истории страны.

Изучение истории Великой Отечественной войны играет особую роль в формировании солидарной российской идентичности, т.к. со всей очевидностью подтверждает тот факт, что Великая Победа есть результат сплоченности и общих усилий всех народов страны независимо от их национальной и конфессиональной принадлежности. Эту мысль ясно выразил в Послании Федеральному Собранию 2021 г. В.В. Путин: «На протяжении всей истории наш народ побеждал, преодолевал испытания благодаря своему единству. Очень важно, чтобы для молодых людей ориентиром в жизни служили судьбы и победы наших выдающихся предков и, конечно, современников, их любовь к Родине, стремление внести личный вклад в ее развитие» [9].

Преподавание истории способствует воспитанию патриотизма, который является одним из наиболее значимых инструментов формирования российской идентичности и одновременно выступает ее основой. Как отмечает М.А. Ешев: «В общественном сознании превалирует тенденция восприятия патриотизма как эмоционального отношения к своей Родине» [6, с. 117]. Социологические опросы, проведенные автором статьи среди студентов Северо-Осетинского государственного университета подтверждают эту тенденцию. Выборочно было опрошено 80 студентов первых курсов, обучающихся на трех факультетах: историческом (направление «социология»), математическом, физической культуры и спорта. Респондентами являлись молодые люди в возрасте 18-20 лет, национальная принадлежность которых распределилась следующим образом: 70% осетины, 21% – русские, 4,2% – армяне, 4,8% составили ингуши, греки, кабардинцы, грузины, ногайцы, татары. Национальный состав студентов, участвовавших в опросе, в целом отражает этническую структуру населения Северной Осетии, зафиксированную в данных Всероссийской переписи населения 2010 г. [103, с. 76] и в этом отношении отвечает требованиям репрезентативности социологического анализа.

На вопрос: «Патриотизм для Вас это?» 57% ответили, что это любовь к своей Родине, 63% – преданность своей стране, уважение к ее истории и культуре; для 38% – это гордость за свое Отечество и 33% – готовность к самопожертвованию. Эти данные свидетельствуют, что у трети респондентов патриотизм не только чувства, но и потребность в случае необходимости действовать, осознание своей ответственности за судьбу страны. На более конкретный вопрос: «Готовы Вы рисковать жизнью и защищать Россию с оружием в руках, если она подвергнется нападению внешнего врага?» 70% опрошенных ответили – да, 6% – нет, 24% затруднились ответить.

Свидетельством того, что Победа в Великой Отечественной войне является главным ценностным, морально-нравственным ориентиром для молодого поколения служат ответы на вопрос: «Чем из прошлого страны Вы можете сегодня гордиться?» 94% респондентов выбрали победу советского народа в Великой Отечественной войне, 77% – выдающихся российских литераторов, музыкантов, ученых, 57% – восстановление страны после войны, по 55% набрали варианты – полет Ю.Гагарина в космос и достижения советского и российского спорта, 37% отметили борьбу СССР за мир, 30% – отмену крепостного права, 9% – выдающихся российских царей.

Таким образом, весомым ресурсом формирования общероссийской идентичности является «богатый опыт совместных побед и созидания, толерантности межэтнических и межконфессиональных отношений, которые передаются от поколения к поколению» [2, с. 72]. Задача преподавателя истории заключается в том, чтобы опираясь на исторически сложившийся фундамент межнационального взаимодействия развивать в сознании молодежи позитивный образ России, в которой сохранение социокультурного своеобразия этнических сообществ, является важной предпосылкой формирования и развития солидарной российской идентичности.

**Выводы.** Преподавание истории в вузе играет важную роль в формировании общероссийской идентичности. Исторические знания выступают когнитивно-эмоциональным основанием процесса идентификации личности, способствуют развитию патриотических чувств, рождают ощущение сопричастности и вместе с тем гражданской ответственности за судьбу страны. Изучение позитивного исторического опыта межнационального взаимодействия создает необходимые предпосылки для формирования общероссийской идентичности соединяющей в себе начала этнической, конфессиональной и гражданской идентичностей. Преподаватель-историк располагает достаточным арсеналом современных методов обучения, позволяющих достичь учебных целей и мотивирующих студентов к углубленному изучению истории. В контексте рассматриваемой проблемы весьма эффективным является проблемно-хронологический способ подачи материала, позволяющий наиболее целесообразно структурировать содержание исторического материала, актуализируя тот или иной аспект рассматриваемого вопроса.

Вместе с тем, автор полагает, что формирование российской идентичности задача комплексная, решение которой зависит от целенаправленных усилий всего общества, и прежде всего государства по развитию социально-экономической сферы, укреплению конституционных основ государства, обеспечению правопорядка и законности, повышению уровня доверия общества к власти и т.п. Ибо в основе формирования российской идентичности лежит образ настоящего и будущего страны, опирающийся на исторический опыт построения многонационального государства.

#### Литература:

1. Бекузарова Н.В., Шумовский О.И. Использование интерактивной карты для формирования исторических знаний. // International Journal of Advanced Studies. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 22-36.
2. Воротынцева И.Н. Конструирование российской гражданской идентичности как направление обеспечения национальной безопасности РФ на Северном Кавказе // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2019. – № 1 (58). – С. 69-73.
3. Дзудев Х.В., Багаева З.Г. Гражданская идентичность населения республик СКФО РФ // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. Ежегодник. Отв.ред. В.И. Герасимов. – М., 2020. – С. 471-477.



4. Дробижина Л.М. Российская идентичность и тенденции в межэтнических установках за 20 лет реформ // Россия реформирующаяся. – 2011. – № 10. – С. 72-85
5. Дробижина Л.М. Стратегия государственной национальной политики о российской гражданской идентичности и реализация ее в полиэтнических регионах Российской Федерации // Единство, Гражданственность. Патриотизм. Сборник научных трудов к 100-летию Республики Башкортостан. – 2019. – С. 4-8.
6. Ешев М.А. Российский патриотизм как основа национальной идентичности // Власть. – 2013. – № 6. – С. 116-119.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Орловский С.В. К вопросу о роли российской школы и социальных дисциплин в процессе конструирования российской гражданской идентичности // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56(9). – С. 175-180.
9. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.04.2021 // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_382666/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/) [Электронный ресурс]. ( дата обращения 14.05.2021 г.)
10. РСО-Алания в цифрах. Статистический сборник. – Владикавказ: Северная Осетиястат, 2017. – С. 120
11. Социология: краткий тематический словарь / Под ред. Ю.Г. Волкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 234 с.
12. Стратегия государственной национальной политики до 2025 г. Указ Президента РФ от 19.12. 2012 г. № 1666/ [www.garant.ru](http://www.garant.ru). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/>(дата обращения 14.05.2021).
13. Фадеева Л.А. Политика идентичности: акторы, стратегии, дискурсы // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 т. – М.: РОССПЭН, 2012. – Т.2. – С. 72-75.
14. Холодковский К.Г. Российская идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 т. – М.: РОССПЭН, 2012. – Т.1. – С. 107-110.
15. Юсупов М.М. Реализация гуманитарного предметно-дисциплинарного цикла в школах и вузах в аспекте формирования российской идентичности, воспитания гражданской ответственности и солидарности в Чеченской Республике // Реализация гуманитарного предметно-дисциплинарного цикла в школах и вузах в аспекте формирования российской идентичности, воспитания гражданской ответственности и солидарности в регионах СКФО. Экспертный доклад. Отв.ред. М.А. Аствацатурова. – Пятигорск, 2017. – 108 с.

Педагогика

#### УДК 37.04

**кандидат филологических наук, преподаватель Бахор Тамара Андреевна**

Истринский профессиональный колледж – филиал Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области "Государственный гуманитарно-технологический университет" (г. Истра);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Зырянова Ольга Николаевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

**студент Смагина Вероника Юрьевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

#### РАБОТА С ИЛЛУСТРАЦИЯМИ - ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ РАССКАЗОВ В.П. АСТАФЬЕВА

*Аннотация.* В статье предлагаются методические рекомендации по организации читательской деятельности младших школьников и обучающихся 5-6 классов, в основе которой – работа юных читателей с иллюстрациями к произведениям В.П. Астафьева, входящим в круг детского чтения. Работа над иллюстрациями позволяет учителю показать школьникам, как в рисунках, визуализирующих событийный аспект художественного текста, отражаются основные идеи не только иллюстрируемого произведения, но и концепция мира и человека, воплощенная в творчестве писателя. Интерпретационная деятельность школьников, основанная на деятельностном подходе к изучаемому материалу, включает также проблемный диалог, способствующий эффективному формированию у обучающихся познавательных универсальных учебных действий, включающих умения систематизировать рассматриваемые явления, структурировать полученные знания, формулировать суждения и выводы.

*Ключевые слова:* рецепция текста, иллюстрация, визуализация художественного образа, интерпретация художественного произведения, универсальные учебные действия, проблемный диалог, В.П. Астафьев, Оксфордский Российский фонд.

*Annotation.* The article offers guidelines for organizing the reading activity of primary schoolchildren and students in grades 5-6, which is based on the work of young readers with illustrations to the works of V.P. Astafiev, included in the circle of children's reading. Working on illustrations allows the teacher to show students how the drawings that visualize the event aspect of a literary text reflect the main ideas of not only the illustrated work, but also the concept of the world and man embodied in the writer's work. The interpretive activity of schoolchildren, based on an activity-based approach to the material being studied, also includes a problematic dialogue that contributes to the effective formation of cognitive universal educational actions in students, including the ability to systematize the phenomena under consideration, structure the knowledge gained, formulate judgments and conclusions.

*Keywords:* text reception, illustration, visualization of an artistic image, interpretation of a work of art, universal educational actions, problem dialogue, V.P. Astafiev, Oxford Russian Foundation.

*Исследование выполнено при поддержке Оксфордского Российского фонда*

**Введение.** В ФГОС начального общего образования (далее - ФГОС НОО) и основного общего образования (далее - ФГОС ООО) большое внимание уделено результатам обучения, на достижения которых должны быть направлены все усилия обучающихся и обучающихся. Указывая основные задачи, реализуемые в предметной области «Русский язык и литературное чтение», составители ФГОС НОО указали на особую значимость «коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности» [5]. В ФГОС ООО формулировка подобных задач, указывая на их преемственность, еще более конкретизируются: «понимать, быть понятым, выражать внутренний мир человека, в том числе при помощи альтернативных средств коммуникации» [6]. При формулировке предметных результатов учебного предмета «Литература» еще раз акцентируется особое значение читательской культуры для обучающихся 5-9 классов: «формирование умений <...> интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [6].

В теорию и практику обучения литературе в последнее время активно внедряется представление о культуре чтения как интегрированном понятии, которое, по мнению Е.В. Белиной, включает не только «потребность в чтении художественного произведения, качество чтения», но и готовность читателя «к интерпретационной деятельности на всех этапах общения с произведением, результатом которой является диалог с художественным текстом, автором, миром и самим собой» [1, с. 10]. Осмысление обучающимися иллюстраций является важнейшим компонентом культуры чтения.

Проведенные нами ранее исследования, основанные на изучении иллюстраций к сказкам Н. Абрамцевой, позволяют увидеть, как иллюстраторы актуализируют различные контексты произведения [4], помогая школьникам актуализировать при восприятии текста «вербально и невербально выраженные смысловые элементы» художественного произведения [3, с. 33]. Подобная учебная деятельность содействует не только формированию универсальных учебных действий, но и «способствует самоидентификации и социализации современных школьников», что в свою очередь, «становится важнейшим компонентом их литературного образования» [4].

В своем исследовании, посвященном работе обучающихся над иллюстрациями к произведениям В.П. Астафьева, выполненными известными современными художниками, мы исходили из понимания школьниками иллюстраций как принадлежащего художнику читательского отклика, отражающего его (художника) субъективное восприятие и толкование иллюстрируемого текста.

Актуальность нашего исследования обусловлена возросшим значением иллюстраций для формирования коммуникативных стратегий современных читателей, особенно детей и подростков.

Целью нашей работы являются методические рекомендации, позволяющие учителю организовать эффективную интерпретационную деятельность обучающихся, нацеленную на выявление того, как художник интерпретирует в иллюстрации художественную картину мира, созданную писателем в своих произведениях.

**Изложение основного материала статьи.** В.П. Астафьев, осознавая воспитательную функцию литературы, написал много произведений, адресованных детям и подросткам, нацеленных на их духовно-нравственное воспитание. Книги для детей в большинстве своем снабжены иллюстрациями, визуализирующими героев, события, основные темы и мотивы интерпретируемого художниками текста. Известно, что более 50% современных детей обладают преимущественно визуальным типом восприятия, изучение художественного текста без визуального сопровождения вызывает у них трудности понимания произведения. Кроме этого, иллюстрация, выполненная художником, приобщает читателя к двум видам искусства: он (читатель) вступает в диалог с писателем, и одновременно, являясь зрителем иллюстрации, оказывается в диалоге с художником. Читатель выстраивает свою точку зрения на мир, соглашаясь или вступая в дискуссию с автором литературного произведения и с иллюстратором.

На занятиях рекомендуем использовать активно разрабатываемый исследователями проблемный диалог, «позволяющий реализовать деятельностный подход» и «формировать познавательные универсальные учебные действия» [2].

Работу над иллюстрациями предвараем вопросами, отвечая на которые, школьники дают определение иллюстрации, размышляют не только о том, каково соотношение текста и иллюстрации, но и какова роль иллюстрации в книге. В дальнейшей работе по интерпретации иллюстраций мы можем скорректировать первоначальные выводы обучающихся.

Рекомендуем внимание ребят обратить на то, что при создании иллюстраций современные художники часто общаются с авторами книг, стремятся приблизиться к их пониманию мира. И хотя каждая иллюстрация – самостоятельно выполненная интерпретация текста, художник стремится изобразить и то, что может не привлечь внимание читателя, лишить его возможности в частном случае увидеть проявление общих законов жизни. Это в полной мере относится к иллюстрациям Николая Устинова, чутко воспринимающего особенности художественного мира В.П. Астафьева. Сам писатель высоко оценивал работу художника.

Для работы в классе были предложены иллюстрации к рассказам из сборника Астафьева «В тайге у Енисея» (переиздан в 2018 г.), адресованные детям и подросткам («Зачем я убил коростеля», «Зорькина песня», «Монах в красных штанах», «Васюткино озеро» «Фотография, на которой меня нет» и другие).

Для подробного изучения школьникам предлагаются три иллюстрации Николая Устинова, которые расположены в книге последовательно, что позволяет проинтерпретировать их как некую художественную целостность. Важно отметить, что рисунки являются не механическим отражением предметов и явлений, изображенных писателем, а философским осмыслением художником картины мира, созданной В.П. Астафьевым в своих рассказах.

Основой беседы по содержанию первой иллюстрации, относящейся в целом к сборнику и являющейся пейзажной зарисовкой, стали следующие вопросы: Что изображено на иллюстрации? Какие оттенки красок преобладают на этой иллюстрации? Что представлено на первом плане, что – на втором, что – на третьем? Какими художник изображает деревья: Почему он их изображает такими разными? Напомнив ребятам о том, что деревья часто сравниваются с людьми, просим указать, какие из деревьев напоминают людей, какие человеческие судьбы можно увидеть в изображенных художником деревьях?

В ходе беседы учитель обращает внимание ребят на то, что анализируемая иллюстрация выполнена в темных тонах: перед нами хвойный лес, состоящий в основном из елей и сосен. На переднем плане изображены остовы деревьев как их «скелеты». Некоторые деревья уже упали на землю и начинают разлагаться, но два дерева еще стоят, но уже лишены жизненных сил. За этими стойкими деревьями

художник изобразил мощные, пушистые ели, которые как будто остановили вымирание леса. Таким на картине мы видим аллегорическое изображение столкновения жизни и смерти. Художник показывает, что эти явления взаимосвязаны и в природе между ними нет непреодолимой грани: дерево умирает, а через него пробивается трава, знаменуя рождение новой жизни. Вспомним, что ель – символ вечности, неразрывной связи настоящего и прошлого. Это значение образа ели отражено художником и в интерпретируемой иллюстрации: к гниющим деревьям устремляется птица, очевидно привлеченная семенами, насекомыми. На переднем плане изображен папоротник, являющийся аллегорией одиночества, смирения. Следует помочь школьникам увидеть в этой иллюстрации Николая Устинова характерную для творчества В. Астафьева пространственную модель мира с осью «верх-низ», на которой сверху изображена птица как воплощение высоких помыслов человека, стремлений его души, а внизу – «скелеты» деревьев, знаменуя завершение активного периода жизни. Так художник обобщает характерное для В.П. Астафьева понимание жизни как неразрывной связи поколений.

В качестве следующей предлагаем иллюстрацию иного содержания и цветовой гаммой. Здесь все залито солнечным светом, который придает всему изображению золотистый оттенок. Можно попросить ребят определить последовательность рассмотрения объектов, представленных на иллюстрации. Взгляд читателя движется от катера к лодкам, далее – к сетям, затем – к избе и, наконец, – к лесу. Легко определяется общее направление движения взгляда зрителя: от современных достижений техники (катер) к незбылемым явлениям человеческой жизни (изба, дом), а затем – к вечной природе (лес). Кажется, что мы видим воплощение гармонии в жизни современного человека. Этому соответствует образ избы, большой, обустроенной, окруженной рыбацкими сетями, расположенной на высоком берегу реки, знаменующей гармоничную связь человека и природы. Обращаем внимание учеников на фигуру человека, едва заметную на рисунке и просим оценить соразмерность изображений человека и окружающих его строений, предметов, явлений.

Ребята обнаруживают, что на иллюстрации нарушена масштабная соотношенность фигуры человека и изображенных катера, лодок, дома, деревьев («человек изображен слишком маленьким»). Размышляя над тем, зачем это сделал художник, ребята высказывают предположение, что иллюстратор таким образом подчеркивает хрупкость и уязвимость человека в сравнении с мощью окружающего мира. Сравнивая первую и вторую иллюстрации, школьники утверждают, что вторая иллюстрация лишена пессимизма. И действительно, художник воплощает важную для В.П. Астафьева мысль о том, что знания и умения человека делают его достойным участником противостояния природе. Творения его рук (катер, лодки), его жизненный опыт и является основой гармоничной связи человека и природы, что и подчеркивает иллюстратор.

Предлагаемая для анализа третья иллюстрация соединяет, как нам кажется, идеи, воплощенные в предыдущих работах художника. Как и на первой иллюстрации, здесь на переднем плане изображены сухие стволы деревьев, позади которых – молодые, прямо стоящие, широко раскинувшие ветви ели, что также указывает на связь настоящего и прошлого. Образ девочки является воплощением будущего, а расположенное слева сломанное дерево, находящееся на одной линии с девочкой, является знаком прошлого. На этом рисунке девочка по сравнению с деревьями изображена неправдоподобно маленькой, нарушая масштабное соотношение изображения природы и человека (как на второй иллюстрации).

Оптимизм художника, интерпретирующего взаимоотношения человека и природы в произведениях В. Астафьева, школьники определяют достаточно быстро: они указывают на залитую солнцем поляну за деревьями, пронизывающее хвойную крону солнце, пробивающиеся через листву блики на траве, по которым идет девочка, на ее нарядную одежду (ярко голубой сарафан, ассоциирующийся с небом), высокое ясное небо и т.д. Хотя представлен один персонаж (девочка), изображение не вызывает у нас представления об одиночестве. Композицией иллюстрации, ее цветовой гаммой художник передает нам уверенность в том, что никакой драмы в отношениях человека и природы не будет.

Таким образом, иллюстрации Николая Устинова отражают не столько событийный сюжет произведения, его фабулу или детали, сколько воссоздают картину мира писателя, наиболее близкую и значимую для иллюстратора. Подчеркивая типичность изображаемого, художник при иллюстрировании обращается к образам, присущим творчеству В.П. Астафьева, но имеющим ярко выраженный мифологический контекст.

Эта же тенденция соотносить иллюстрируемое произведение с мировоззрением Астафьева в целом представлена и в работах Татьяны Соловьевой. Рекомендуем рассмотреть её иллюстрации к рассказу «Зорькина песня» (1980 год, акварель). Помимо сюжетной составляющей текста (бабушка с внуком идут в лес), здесь воплощена характерная в целом для творчества В.П. Астафьева картина мира. Центром иллюстрации является река Енисей, которая как бы сливается с облаками, воплощая миф о реке, текущей с небес. На переднем плане иллюстрации мы видим бабушку, ведущую за собой своего маленького внука. Мальчик заинтересованно смотрит на окружающую природу, в которой царит буйство красок и форм (цветы, деревья, вода), ребенок открыт миру. При изображении бабушки художница использует прием параллелизма, который отчетливо заметен в графической соотношенности фигур бабушки и внука с деревьями: бабушка соотносится со старой полувывсохшей сосной, еще крепкой и устойчивой, внук – с молодым деревцем, растущим под защитой этой сосны.

Необходимо обратить внимание школьников на символику художественного пространства иллюстрации Т. Соловьевой к рассказу «Зорькина песня». Бабушка и мальчик идут вперед, слева направо. Это направление в живописи символически соотносится с движением в будущее. Передний план иллюстрации достаточно четкий, яркий, что характеризует состояние бабушки – она знает, куда надо идти, ее взгляд устремлен вперед, а внук идет «по ее следам». Как видим, иллюстратор акцентирует внимание читателя на взаимоотношении героев: бабушка «ведет» мальчика в большой, безграничный мир, способствует тому, чтобы он увидел, как в обыденном и привычном воплощается высокое, духовное.

При интерпретации этой иллюстрации актуализируется ассоциативная связь героев рассказа, их историй, со страницами биографии писателя, пронесшего до конца жизни любовь к бабушке, поставившей его на ноги. Как известно, она была его лучшим другом, учителем и наставником. Таким образом, иллюстратор актуализирует неоднократно упоминаемый в произведениях В.П. Астафьева закон жизни: для того, чтобы молодое деревце выросло, его защищает взрослое дерево. Это же характерно и для жизни человека: ребенок не может вырасти без заботы, защиты и помощи старших, которые указывают ему дорогу в будущее.

На завершающем этапе работы над иллюстрациями современных художников к произведениям В.П. Астафьева рекомендуем обратиться к известному портрету писателя, созданному Николаем Фоминым. (2011 год, акварель). Давая задание сравнить этот портрет с ранее рассмотренными иллюстрациями, просим

ребят объяснить значение природных образов, использованных художником. В результате беседы подводим ребят к следующему выводу: этот портрет свидетельствует о том, что художники обращаются к устойчивому комплексу средств и приемов, при создании не только иллюстраций, но и портретов самого писателя. Об этом позволяют говорить детали портрета. В центре – изображение писателя, его фигура параллельна образу растущих деревьев, которые уходят высоко в небо, символизируя стойкость и мужество этого человека (представлены разные деревья: согнутые, прямые, одни – с прочной и толстой корой, а другие – с ободранной и тд). Писатель изображен в минуту отдыха при возвращении с охоты. Его окружает осенний лес, за ним – срубленные, подготовленные к перевозке, но, очевидно, забытые деревья, часть из которых брошена уже давно. У ног писателя – лесной ключ, вызывающий ассоциации с Кастальским ключом, из которого, по верованиям древних греков, черпали вдохновение поэты, художники и др.

Подводим школьников к тому, что окружающие писателя предметы, изображенные на портрете, можно воспринять как аллегорический язык, повествующий о тяжелой судьбе писателя (деревья) и о значении его творчества (ключ). Писатель представлен человеком зрелого возраста, что заставляет нас вспомнить еще об одной мифологической ассоциации: осенний сезон – осень жизни человека. В. Астафьев органично вписывается в окружающий его мир. Он сидит, углубленный в свои размышления. Мы видим, что его думы давят на плечи, но он не согнут. Перед нами сильный и мужественный человек.

**Выводы.** Как показывает исследование, при организации интерпретационной деятельности школьников в ходе изучения произведений В.П. Астафьева целесообразным является постепенный переход от выявления значений отдельных предметов и деталей к определению общей концепции творчества писателя, наиболее полно воплощенной не столько в иллюстрациях к отдельным произведениям или его главам, сколько в оформлении обложек или суперобложек, рисунок на которых относится и к сборнику в целом и к каждому его произведению. Работа обучающихся по выявлению в иллюстрациях разных художников метафорических, аллегорических и символических образов, использованных в произведениях писателя, позволяет читателям осознать многогранность окружающего мира, а также сложность и неоднозначность взаимоотношений человека и природы, актуализировать философскую основу иллюстрируемых произведений. Интерпретационная деятельность школьников, основанная на проблемном диалоге, способствует эффективному формированию у обучающихся познавательных универсальных учебных действий, включающих умения систематизировать рассматриваемые явления, структурировать полученные знания, формулировать суждения и выводы.

#### **Литература:**

1. Белина Е.В. Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования: автореферат дис. ... канд. педагог. наук – Казань, 2020. – 26 с.

2. Веккесер М.В. Проблемный диалог как средство формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 40-43.

3. Колесникова О.И., Русских Е.В. Развитие читательской культуры юношества как гуманитарно-педагогическая проблема // Библиосфера. – 2016. – № 2. – С. 31-37. DOI: 10.20913/18153186-2016-2-31-37.

4. Кулакова Н.В., Бахор Т.А., Смагина В.Ю., Клейменова Ю.О., Брагина А.О. Интерпретация иллюстраций на уроках литературного чтения при изучении сказок Н. Абрамцевой // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30233> (дата обращения: 20.06.2021).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06 октября 2009 г. № 373). С изменениями и дополнениями 26.11.2010, 22.09.2011, 18.12.2012, 29.12.2014, 31.12.2015, 11.12.2020. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 11.06.2021).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). С изменениями и дополнениями 29.12.2014, 1.12.2015, 11.12.2020. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 11.06.2021).

## **Педагогика**

### **УДК 378**

**доктор экономических наук, профессор кафедры Бухучет-1 Бейбалаева Джамиля Куберовна**

ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала),

**доцент кафедры информационных технологий, экономики и дизайна**

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

**кандидат филологических наук, доцент кафедры**

**чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна**

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

**кандидат юридических наук, преподаватель кафедры организации**

**правоохранительной деятельности Тлупова Асият Владимировна**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

*Аннотация.* В статье изучена роль информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе современного вуза. Сделан вывод о том, что в современном образовательном процессе использование информационно-коммуникационных технологий имеет очень важную роль на всех ступенях обучения. Насколько широкие возможности открывает применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, насколько позволяют совершенствоваться, дополнять традиционный учебный процесс. В то же время, имеются некоторые проблемы внедрения такого подхода, которые необходимо исследовать и решать.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс, студент, вуз.

*Annotation.* The article studies the role of information and communication technologies in the educational process of a modern university. It is concluded that in the modern educational process, the use of information and communication technologies has a very important role at all levels of education. How broad opportunities open up the use of information and communication technologies in education, how much they allow to improve, complement the traditional educational process. At the same time, there are some problems in the implementation of such an approach that need to be investigated and solved.

*Keywords:* information and communication technologies, educational process, student, university.

**Введение.** Бурное развитие научно-технического прогресса в своей скорости и масштабе в современном мире является беспрецедентным. Темпы прироста информации оценивают в 30% в год по отношению к предыдущему году. В такой ситуации перед современной педагогической наукой встал самый сложный вопрос – как в такой бурный информационный поток включить подрастающее поколение, которое сможет активно развиваться в такой качественно новый для человечества период.

Теперь перед образованием ставится новая задача – дать будущему взрослому члену общества такие знания и навыки, чтобы он смог полноценно жить в нем и приспосабливаться к стремительно изменяющемуся информационному миру.

В этих условиях, когда информационное общество находится на этапе формирования, применение информационных технологий, будь то персональный компьютер или смартфон, стало частью нашей повседневной жизни, и не потому, что это модно или престижно, а потому что информационные технологии дают такие возможности в самых разных сферах, которые раньше могли себе представить лишь фантасты. Так же, как и во многие сферы человеческой деятельности, информационные технологии приносят новые, ранее невообразимые возможности в образовательный процесс, повышая его качество.

Однако нельзя сказать, что образование, ввиду бурного роста научно-технического прогресса и своей, по отношению к нему, инертностью, успевают отвечать реалиям. Информатизация – это новое течение в жизни общества на основе достоверного применения знаний во всех важных сферах человеческой жизни. Информатизация приводит к коренным изменениям в структуре общественного производства: стремительно трансформируется характер технологических процессов, знания, и умения постоянно обновляются, осваиваются новые технологии, усиливается общекультурный уровень специалиста предприятия [3].

Поэтому одним из приоритетных направлений информатизации общества становится процесс информатизации образования. Изучение данной темы является крайне актуальным для любого педагога нашей страны в первую очередь потому, что это может помочь учителю почерпнуть педагогический опыт в сфере использования информационных технологий у западных коллег, помочь понять принципы использования информационных технологий в обучении, а главное теоретическую информацию можно попытаться применить в условиях нашей страны. Одна из основных компетенций, формируемых при обучении в высшей школе является информационной.

**Изложение основного материала статьи.** Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство.

Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. Использование современной цифровой техники в обучении – это новый подход, который может помочь сделать учебный процесс более интенсивным, стимулировать познавательный интерес обучающихся, создающий возможности для развивающего обучения, увеличивающий темп и, при этом, оптимизирующий учебное время, а так же увеличивающий объем самостоятельной работы.

Использование информационно-коммуникационных технологий способствует активизации и развитию логического мышления, развитию умения учащимися работать самостоятельно, способствует развитию мотивации к учебе, оказывает положительное влияние на мотивацию студентов к обучению. Компьютер с выходом в Интернет дает возможность быстро находить информацию, при чем из множества источников, в том числе и зарубежных, мнений авторитетных людей и изданий, представленных, помимо текстовых статей, в виде графической и видео информации. Можно выделить следующие преимущества использования информационно-коммуникационных технологий перед традиционным обучением:

1. Объем учебного материала, который возможно изложить студентам, (плотность), увеличивается.

2. Преподаватель может принципиально иначе организовывать учебный процесс, выступая его организатором, а не только лектором и единственным доступным источником учебного материала.

3. Доступен по-настоящему индивидуальный подход к обучению, когда отдельный объем заданий доступен каждому отдельному учащемуся (на примере Сухомлинского с его школой радости, где основным принципом педагогической деятельности служил принцип успешности каждого ученика, и тогда обучение станет радостным, будет приносить удовольствие).

4. Возрастает объективность и беспристрастность при оценивании учащихся, так как оценщиком является не живой человек (преподаватель), а беспристрастный компьютер с заложенной в него

5. Объективность оценки, поскольку учащийся оценивает не открытой программой оценки, что автоматически снимает вопросы справедливости оценки.

6. Несравнимо большая наглядность в обучении, так как техника позволяет демонстрировать, а не просто описывать модели и события, которые изучаются в учебном процессе.

7. Появляется возможность использования уже готовых материалов, находящихся в общем доступе, его быстрой и надежной передаче студентам за счет наличия в сети Интернет большого числа таких готовых материалов (при чем, в большинстве случаев бесплатных и разрешенных к копированию), и развитых, надежных технологий их передачи (облачные файлообменные сервисы, электронная почта).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при использовании информационно-коммуникационных технологий обучение становится интерактивным, интересным, возрастает значение самостоятельной работы обучающихся, серьезно усиливается интенсивность учебного процесса [5]. Широкое

применение компьютерных технологий в обучении в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в педагогической науке.

Обучение с применением информационно-коммуникационных технологий основывается на использовании и обучении всем видам речевой деятельности – письме, чтении, аудировании, говорении. Основным здесь является содержание речевого поведения. Учащийся задает вопросы, подтверждает свою мысль, побуждается к решению, критически оценивает свое решение, по ходу этого актуализирует грамматические нормы. При этом ситуация должна отличаться новизной: другая речевая задача, новый партнер по обсуждению, новый предмет обсуждения. Деятельность, в которой может реализоваться та или иная информационно-коммуникационная технология может быть учебной, игровой, либо трудовой.

А.О. Кривошеев и Е.И. Виштынецкий в своих работах обращают внимание на то, что использование применяемых в учебной сфере информационно-коммуникационных технологий должно ставить своей целью реализацию следующих задач: поддержка и развитие системности мышления обучаемого; поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений; реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности [2].

Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе повышает эффективность обучения, и, вместе с тем, способствует развитию и совершенствованию его различных методов и форм, повышает интерес учащихся к более углубленному изучению материала. Современные информационно-коммуникационные технологии дают новые возможности для развития и формирования информационных компетенций.

Информационно-коммуникационные технологии все больше и больше внедряются в различные области человеческой деятельности: предпринимательскую, финансовую, СМИ, сферу образования и науку.

Для успешной модернизации образовательной сферы нужно подчеркнуть необходимость изменения методов и технологий обучения на каждом этапе, акцентируя внимание на тех, которые способствуют формированию навыков для анализа информации, самообучения и саморазвития, мотивируют студентов на самостоятельную работу и самостоятельный поиск решений.

Одним из основных направлений развития образования является информатизация. В связи с бурным ростом технологического прогресса и вплетением его практически во все сферы деятельности, возникает потребность в иной модели обучения, построенной на применении современных информационных технологий, которая реализует принципы личностно-ориентированного образования. Условием, способствующим заинтересованности к изучаемому предмету, является стимулирование мотивации познавательной деятельности обучающихся, вместе с их сознательными и активными, направленными на освоение материала, действиями.

Информационные технологии помогают обработать большой объем информации, раскрывают образовательный процесс с другой стороны, который, в свою очередь, ориентирован на индивидуальный подход. Благодаря применению ИКТ устанавливаются новые образовательные отношения между обучающимися и преподавателем [5].

Применение новых информационных технологий позволяет сделать образовательный процесс современным, увеличить объем информации, которую преподаватель может предоставить на занятии, повышается значимость индивидуальной работы студентов. Применения информационно - коммуникативных технологий является необходимым и важным критерием для того, чтобы система образования развивалась в нужном темпе. При этом важно отметить, что преподавать любой дисциплины должен уметь использовать информационные технологии на любом типе занятия и варьировать их использование в зависимости от конкретной образовательной задачи. Основой новых информационных технологий, применяемых в учебном процессе, является персональный компьютер, интерактивные экраны, базы данных, видео и аудиотехника, специальное программное обеспечение.

Применение информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе помогает:

- подойти к вопросу обучения точно, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- повысить мотивацию обучающихся при самостоятельной работе и обработке большого объема информации;
- развитие обучающего, как личности;
- «идти в ногу со временем», быть профессионалом в своей области, в условиях активного информационного прогресса [6].

Говоря о применении информационно-коммуникативных технологий в высшей школе важно отметить, что:

- проектная и исследовательская работа студентов проходит в более быстром темпе. Благодаря применению ИКТ при обработке и систематизации большого объема информации, освобождается временное пространство для творческих решений;
- повышается эффективность обучения, за счет увеличения объема и скорости подачи изучаемого материала, что благотворно сказывается на качестве образования и уровне знаний обучающихся;
- в процессе обучения активно развиваются навыки общения и коммуникации.

При использовании информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе необходимо выделить следующее:

- применение ИКТ не заменяет традиционную форму обучения. Важно соблюдать меру и варьировать применения информационных технологий в зависимости от конкретной образовательной задачи;
- учитывать индивидуальные особенности обучающихся, способствовать развитию, как самостоятельной, так и коллективной деятельности;
- использовать принцип наглядности, не пренебрегать этой формой изложения материала, используя при этом различные электронные средства;
- предоставить обучающимся доступ ко всем информационным ресурсам, используемым на занятии;
- использовать информационно-коммуникативные технологии преподавателем любой дисциплины и на всех ступенях обучения;
- использовать в учебном процессе только утвержденные информационные продукты и источники, соответствующие требованиям образовательной организации [1].

Благодаря доступности специального программного обеспечения, а также правильной, системной организации учебного процесса, повышается мотивация студентов к обучению, развиваются такие навыки, как владение прикладными программами, качественная обработка больших объемов информации, возрастает уровень компьютерной грамотности. В результате растет количество компетенций студента, которые он приобретает в процессе обучения, происходит расширение кругозора, что, несомненно, соответствует требованиям, предъявляемым к понятию качественного образования [2]

Для того, чтобы в высшей школе повысить качество использования научных и практических достижений необходимо создать полную базу информационного и программного обеспечения, а также обеспечить качественное их использование.

Информационные технологии являются мощными помощниками для поиска, обработки информации, средствами взаимодействия всех субъектов образования, таких, как администрации, студентов и преподавателей образовательного учреждения.

Следует отметить, что информатизация открывает преподавателям новые возможности для активного использования в своей работе новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательно-образовательного процесса.

Процесс информатизации в учреждениях образования обусловлен требованием современного развивающегося общества. Этот процесс предполагает, что каждый его участник становится более продуктивным, творческим, способным использовать новые информационные технологии в полной мере и без особых затруднений.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании предполагает, что персональный компьютер должен стать центром учебного процесса. Он используется не как обособленное средство обучения, а как средство применяемое в совокупности с различными направлениями образовательного процесса, обогащающее их и в корне изменяющее развивающую среду образовательного учреждения в целом.

Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в образовательных учреждениях убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности обучающегося [3].

Еще десять лет назад необходимо было бы упомянуть о носителях, на которых необходимо было бы хранить электронные учебники, лекционные материалы, справочники, обучающие программы и другие учебные материалы. Однако уже на данный момент это утверждение устарело, поскольку теперь можно использовать те же ресурсы, расположенные в облачных хранилищах данных, свободных источниках, интернет-энциклопедиях.

Информационные технологии могут быть использованы преподавателем: в изучении дисциплин инженерного направления; на занятиях по различным дисциплинам для поддержки и сопровождения; для тестирований; в учебно-воспитательном процессе; при оформлении документации; для подготовки научно-исследовательских работ; для проведения семинаров и курсов; для обращения к ресурсам сети Интернет, в том числе образовательных.

Можно выделить наиболее востребованные среди педагогов программные продукты:

- мультимедиа презентации;
- учебные видеоролики, кинофильмы и другие видеоматериалы;
- программные комплексы для тестирования;
- электронные учебники, методические материалы.

Наиболее распространенным продуктом являются презентации, которые чаще других средств используются преподавателями в процессе занятий.

Это можно объяснить, с одной стороны, доступностью программного обеспечения Microsoft PowerPoint, которая используется для создания презентаций в образовании в подавляющем большинстве случаев, широкое распространения этой программы в учебных заведениях в России, а с другой удачный для образовательного процесса набор функций, доступных в презентациях, такие, как размещение в них графических изображений, текста, с широкими возможностями его форматирования, схем, таблиц, графиков, звука и видео. Эти преимущества позволяют повысить наглядность излагаемого материала, повышает всего восприятие, дает возможность выделять и концентрировать внимание обучающихся на важных и нужных частях, что, в итоге, повышает качество получения знаний.

Обучающие видеоролики применяются значительно реже, в основном потому, что их содержание может содержать неточности или противоречия с программой обучения. В отличие от презентаций, в видеоролик сложно внести изменения, и это сомнительно с точки зрения авторского права. Тем не менее, на занятиях по социально-экономическим и гуманитарным предметам видеоматериалы применяются все чаще.

Опыт преподавателей различных дисциплин показывает, что обучающиеся положительно реагируют на использование видеофильмов, в частности, принимают активное участие в их обсуждении, учатся аргументированно доказывать свою точку зрения, правильной устной речи, и, в целом, лучше и с большим интересом запоминают содержание.

Электронные учебники и электронные методические материалы так же являются достаточно распространенными в образовательной среде. За счет появления облачных технологий и развития сети Интернет множество справочников, электронных изданий, энциклопедий находятся в публичном доступе.

Программные комплексы для тестирования позволяют беспристрастно оценивать знания учащихся, быстро обрабатывать результаты (зачастую, автоматически) и выявлять пробелы в знаниях, впоследствии внося коррективы в программу обучения [5].

Благодаря открытости метода тестирования (студенты уверены, что человеческий фактор не повлиял на оценку результата), оценка своих знаний студентами производится более адекватно, позволяет детальнее сформулировать их недочеты. Использование компьютерных тестовых систем позволяет организовать как проведение экзаменов, так и домашних, практических, промежуточных работ [7].

**Выводы.** Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что в современном образовательном процессе использование информационно-коммуникационных технологий имеет очень важную роль на всех ступенях обучения. Насколько широкие возможности открывает применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, насколько позволяют совершенствовать, дополнять

традиционный учебный процесс. В то же время, имеются некоторые проблемы внедрения такого подхода, которые необходимо исследовать и решать.

#### **Литература:**

1. Гузуева Э.Р., Алиева Р.Р. Применение интернет-технологий в обучении студентов вуза. / Современные педагогические технологии профессионального образования. Материалы IV-й международной заочной научно-практической конференции. – Москва-Берлин, 2020. – С. 124-127.
2. Гузуева Э.Р., Зияудинова С.М., Жамборов А.А. Роль дистанционного обучения в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 242-243.
3. Жерлыгина С.П. Использование компьютерных технологий в преподавании истории. / Преподавание истории. – 2010., №8. – С. 68.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
5. Роберт И.В., Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2010. – С. 312.
6. Трайнев В.А. Новые информационные и коммуникационные технологии в образовании. – М.: Дашков и К, 2009. – С. 320
7. Умаев А.У., Гузуева Э.Р., Вазкаева С.С.А. Профессиональная деятельность педагога в условиях развития информационных технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 308-309.

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

*Аннотация.* Данная статья посвящена обоснованию эффективности комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование политической культуры у студентов высших учебных заведений, назначению и метода ее реализации. Рассматривается процесс развития политической культуры студентов как педагогическая проблема, раскрывается функция политической культуры студентов, показана психолого-педагогическая диагностика развития политической культуры студентов в процессе вузовского образования.

*Ключевые слова:* условия обучения, информация, знания, "живое знание", междисциплинарная интеграция, модульное обучение, общественно-политические объединения, студенческие дискуссионные клубы.

*Annotation.* This article is devoted to the substantiation of the effectiveness of the complex of pedagogical conditions that ensure the formation of political culture among students of higher educational institutions, the purpose of the direction and method of its implementation. The process of development of political culture of students as a pedagogical problem is considered, the function of political culture of students is revealed, the psychological and pedagogical diagnostics of development of political culture of students in the process of higher education is shown.

*Keywords:* learning conditions, information, knowledge, "living knowledge", interdisciplinary integration, modular training, socio-political associations, student discussion clubs.

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена тем, что изменения в социально-экономической, культурной и политической сферах жизни общества неизбежно затрагивают все стороны жизнедеятельности человека и в значительной мере определяет социокультурные и политические процессы, происходящие в современной России, которые охватывают высшее образование.

Решение проблемы развития политической культуры студентов зависит от того, будут ли в нашем обществе доминировать законопослушные граждане, знающие и умеющие отстаивать свои права, социально-политические знания, политические навыки. Культура политического поведения необходима каждому студенту, поскольку как гражданин он взаимодействует с другими людьми, политическими партиями и общественными организациями, а также с государством.

Актуальность данного исследования обусловлена также необходимостью образовательной практики, то есть подготовки студентов вузов к активному участию в новой социал-демократической политической системе, формированию социальных моделей, основанных на солидарности и социальном партнерстве, политической деятельности людей гражданского общества, что требует теоретического обновления политического и гражданского воспитания студентов вузов, в котором акцент делается не на трансляции норм и моделей, а на культурной деятельности индивидов, в том числе на начале политической деятельности.

Неизбежность кардинальных изменений в традиционном образовательном процессе вуза определяет необходимость поиска новых путей проектирования образовательного процесса вуза, его гуманизации, максимального использования ресурсов современного вуза для развития политической культуры студентов. Повышение уровня развития политической культуры студентов предполагает использование ресурсного потенциала образовательного процесса вуза, связанного с обновлением содержания образования, воспитательных аспектов, соответствующим подбором современных методов и технологий, обеспечивающих свободный доступ к ресурсам образовательного процесса вуза [4].

Развитие политической культуры студента предполагает включение неотъемлемой части политики в содержание вузовского образовательного процесса, что предполагает осмысление таких базовых вопросов, как взаимосвязь политики, культуры, образования.



**Изложение основного материала статьи.** В 70-е годы XX века появились исследования, в которых политическое образование рассматривалось как процесс формирования политической культуры. В советский период было опубликовано немало научных работ по идейно-политическому воспитанию молодежи, формированию ее политической культуры [11].

К сожалению, в современной педагогической литературе проблема формирования политической культуры студенческой молодежи не разработана. Основная трудность заключается в отсутствии единого понимания и общепринятого определения категории "политическая культура" [2].

В настоящее время существует большое количество трактовок термина "политическая культура" и его содержания. Политическая культура понимается как неавтоматическая связь и взаимодействие ценностей, атрибутов, ориентаций и моделей поведения политических объектов. То есть политическая культура – это не только социально привычные ценности, но и то, как эти ценности "растворяются" в структуре формирования определенных систем (то есть как реализуются механизмы распространения и утверждения ценностей).

В научной литературе говорится, что политическая культура понимается как некое сочетание культуры и политики. Неотъемлемой частью формирования смысла является социокультурное содержание политической культуры. Многие ученые считают, что политическая культура является лишь политическим аспектом культуры вообще и поэтому образует общий источник культуры, в частности ее политическую форму.

Политическая культура – это довольно противоречивая система, которая динамично сочетает в себе прошлое, настоящее и возможное будущее. Исходя из этого определения, можно говорить о своеобразии политической культуры любой страны, независимо от того или иного исторического континуума. Политическая культура – это целостная семантическая схема, поэтому можно увидеть некоторые результаты при неизменных входных данных. То есть, другими словами, политическая культура представляет собой модель постоянного движения, но эта динамика менее всего очевидна на уровне всей системы, а главное – на уровне смысла изменения ("удельного веса") тех или иных структур.

Процесс формирования культуры очень длительный и сложный, и ожидать быстрых изменений в тех или иных нормах и ценностях нецелесообразно. Политическая культура также может быть изучена с точки зрения устойчивых явлений.

Нормы и ценности в политической и культурной сферах оказывают большое влияние на политический процесс. Согласно Уэлчу, существуют два наиболее широко используемых подхода: бихевиоризм и интерпретационизм. Бихевиоризм относится к использованию количественных методов в политических исследованиях, включая расширение предмета от рассмотрения институтов к рассмотрению необычного и нестандартного политического поведения. Особенностью интерпретационного подхода является поиск и анализ "смысла" политической жизни. То есть политическая культура в этом смысле рассматривается как смысловой аспект политики. Однако следует понимать, что сами методы исследования могут быть разными: от неполного описания и изучения истории страны до анализа примеров и моделей массовой культуры [6].

Сравнительные или социологические выводы также могут быть сформированы интерпретационными методами. Однако процесс сравнения зависит от понимания сложности самой политической культуры.

Согласно методу интерпретации, политическая культура – это "мир смысла", смысловой аспект политики.

Современные вузы являются важным фактором развития политической культуры студентов, открытой социальной системой, позволяющей эффективно использовать ресурсы, развивать политические знания, политические умения, политические ценности и общественно-политическую деятельность студентов.

Открытость современного образования означает интеграцию различных университетских ресурсов в образовательный процесс, каждый из которых характеризуется спецификой воздействия на развитие различных компонентов политической культуры студентов. Выявление этих характеристик и их систематизация позволят выявить возможности современного университетского образовательного процесса, как ресурса развития общего качества личности студента – его политической культуры [5].

Нелинейный характер образовательного процесса вуза позволяет использовать совокупность ресурсов как необходимых, так и дополнительных источников для формирования основных компонентов политической культуры – политических знаний, политических умений, политических ценностей студентов.

Учитывая индивидуальный характер процесса развития политической культуры студента, предполагающего развитие типа студента на основе его политико-культурного выражения, на этой основе можно определить:

- Негативное влияние макро- и микро- факторов на развитие политической культуры студентов.
- Соответствующую коррекцию образовательных ресурсов вуза.
- Тенденции развития политической культуры студентов, что в свою очередь позволит уточнить статус-кво развития политической культуры студентов и воспитательный потенциал современных университетских образовательных процессов.

Мы полагаем, что можно установить уровень развития политической культуры студентов: низкий (отсутствие интереса к политике, отсутствие системного понимания политической системы, политических взглядов, определяемых эмоциями, отрицательным или нейтральным отношением к общественно-политической деятельности); высокий (систематические политические знания, политические навыки, отношение интереса к политике, активное участие в деятельности вуза, свободное функционирование общественно-политической жизни страны).

Анализ психолого-педагогических и социально-политических исследований позволяет дифференцировать различные типы обучающихся на основе проявлений их политической культуры и дополнить этот ряд.

В нашем исследовании мы рассматриваем:

– типы, отражающие влияние государственных органов на студентов: гармонические типы характеризуются уважительным отношением студентов к властным структурам, верховенству закона, сознанию гражданских прав и обязанностей, самореализации;

– конфликтные типы – политические взгляды студентов и политическое поведение зависят от политической ситуации, к которой адаптируются студенты;

– типы, отражающие отношение студентов к политической деятельности:

активисты – позитивное отношение к индивидуальному участию в политике, стремление к более полному;

компетентный наблюдатель – нейтрален по отношению к индивидуальному участию в политике, несмотря на его большой интерес к этому, способный к политическим вопросам; компетентный наблюдатель [3].

Полученные в результате теоретического анализа данные позволяют определить механизмы развития политической культуры студентов, в том числе: усвоение политических знаний (понимание, систематизация политических знаний, анализ личного опыта, независимость политических суждений и оценок; развитие политической направленности, воспитание политических способностей и потребностей (представление политических ценностей, их осознание, принятие политической направленности, закрепление, реализация политического поведения; формирование эмоционального отношения к изучению политических процессов и явлений, к политике); участие студентов в общественно-политической жизни вуза, наличие предпосылок для участия студентов в политическом процессе, факторов, определяющих их участие или неучастие в общественно-политической деятельности, об их роли в политике [10].

**Выводы.** В результате проведенного исследования мы сделали следующие выводы:

1. Политическая культура – это система ценностей и норм, интегрирующая внутреннее отношение человека к участию в политической деятельности и его осознание (осознание) проблем такой деятельности. Учитывая, что политическая культура является частью общего и ее структура изоморфна общему, мы выделяем три уровня: индивидуальный, деятельностный и социальный. Модель политико-культурного процесса формирования личности студента – будущего педагога состоит из трех основных этапов (мотивационно-установочный, пропедевтический, формирующий), каждый из которых обеспечивает интеграцию программно-содержательного блока образовательной деятельности, что позволяет расширить спектр деятельности.

3. Педагогические условия формирования политической культуры студентов являются комплексными, включающими планирование и педагогическое сопровождение (планы спецкурсов, лекционные материалы и др.). Как новая форма партнерского взаимодействия между преподавателями и студентами оказывает педагогическое влияние на процесс формирования личностного статуса студентов, тем самым изменяя их установки, намерения и представления об участии в политической деятельности и повышая их политическую культуру.

4. Политическая культура содержит образцы и закономерности политического поведения, методы социальной адаптации, является инструментом социальной трансформации, а также способом связи исторического наследия с инновационными идеями.

**Литература:**

1. Бызов Л.Г. Социокультурные и социально-политические аспекты формирования современной российской нации. – Полис. Политические исследования. – 2016. – № 4. – С. 41-55.
2. Василик М.А. Политология: словарь-справочник. – М.: Гардарики. – 2015. – С. 250.
3. Дженусов А.И. Различия структур и уровней развития политической культуры. – Социально-гуманитарные знания, 2018, №4.
4. Лаврентьева, Н.Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 1999. – 393 с.
5. Немировский В.Г., Гладченко А. Социально-политические ориентации сибирской молодежи. – Социс, 2016, №9.
6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2017. – 336 с.
7. Политология. Под ред. М.Н. Марченко. – М., 2015.
8. Сергеевский, В. Информация и знание с позиций субъекта познания [Текст] / В. Сергеевский // Вестник высшей школы. – 2018. – № 12. – С. 21-24.
9. Скопылатов А.И., Ефремов О.Ю. Система педагогической диагностики в вузе. Педагогика, 2018, №7.
10. Татарова Г.Г. Типологический анализ в социологии. – М., 2016.
11. Усова, А.В. Роль межпредметных связей в развитии познавательных способностей у учащихся. – В кн.: Межпредметные связи в преподавании основ наук в средней школе / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1972. – С. 10-20.
12. Чебышев Н, Каган В. Основа развития современной высшей школы / Н. Чебышев // Высшее образование в России. – 2017. – № 2. – С. 17-22.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Бекирова Эльмира Шевкетовна**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### КРЫМСКИЙ ПОЛУОСТРОВ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КРЫМУ

*Аннотация.* В данной статье анализируется проблема развития образования в Крыму в первой четверти XIX века. Исследование актуально в современных условиях для процесса модернизации системы образования. В целях согласованности следует учитывать опыт научного сообщества того периода, высших органов государственной власти Царской России, органов местного самоуправления (земств) и правительств, действовавших в различных регионах в первый год после революции. Рассмотрены основные вопросы модернизации образования и направления развития образовательных учреждений Крыма.

*Ключевые слова:* образовательные учреждения, непрерывность образовательного процесса, интеграция, образовательная система Крыма, развертывание образовательной инфраструктуры.

*Annotation.* This article analyzes the problem of the development of education in the Crimea in the first quarter of the XIX century. Their research is relevant in modern conditions for the ongoing process of modernization of the education system. For the sake of consistency, it is necessary to take into account the experience of the scientific community of that period, the highest state authorities of Tsarist Russia, local self-government bodies (zemstvos) and governments operating in various regions in the first year after the revolution. The main issues of modernization of education and directions of development of educational institutions of the Crimea are considered.

*Keywords:* educational institutions, continuity of the educational process, integration, educational system of the Crimea, deployment of educational infrastructure.

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена тем, что история становления крымской образовательной системы является неотъемлемой частью истории образования России и истории образования национальных меньшинств в многонациональных регионах. Анализ архивных материалов и научной литературы показывает, что изучение процесса становления Крымской образовательной системы началось в XIX веке, в связи с вхождением Крымского полуострова в состав Российской империи и упадком крепостного права, в то время, когда повышение уровня массового образования, стало одним из актуальных вопросов социально-экономического развития страны.

**Изложение основного материала статьи.** Возникновение, развитие и возрождение новых типов школ (гимназий, общеобразовательных школ, академий) в России и Крыму обусловлено традициями прошлого и проблемами настоящего.

В течение 10-30-х годов XIX века образовательное движение в Крыму было направлено на:

- создание системы народного образования, основанного на достижениях педагогики в стране и за рубежом, с учетом социально-экономических, национально-государственных потребностей региона;
- демократизацию образования;
- подготовку государственных кадров;
- совершенствование учебного процесса во всех типах учебных заведений с учетом социально-экономических, национально-государственных потребностей региона [6].

Одним из важнейших элементов социального прогресса является процесс передачи опыта от одного поколения к другому, то есть подготовка специалистов. Социальными институтами, поддерживающими и воспроизводящими квалифицированную подготовку подрастающего поколения, являются системы образования, в том числе высшего.

Образовательная система Российской империи строилась по принципу школы. Она объединяла приходские и уездные школы, а также гимназию в единое целое. В то время существовали приходские школы (одногодичные), уездные школы (двухлетние), гимназии (четырёхлетние), а затем университеты. В начале XIX века церковно-приходские школы были созданы во всех крупных городах империи. В то же время их выпускники не могли поступить в университет, «прыгая» на среднюю ступень – гимназию. Это обеспечивает непрерывность образовательного процесса [4].

История образовательной реформы в России – это историко-педагогический опыт, позволяющий совершенствовать процесс управления, образования и воспитания в образовательных учреждениях. В первой половине XIX века в России сформировалась единая государственная система образования, в том числе система профессионального образования: создано единое образовательное управление, единые учебные планы и программы, внедрены различные типы образовательных машин. Изучение этого опыта может помочь найти эффективные пути модернизации процесса и коррекции его негативных тенденций.

8 сентября 1802 года была утверждена Декларация об учреждении министерств, в том числе Министерства народного просвещения. В результате Министерство народного просвещения было выделено в отдельное ведомство и приступило к выполнению функции разработки национальной политики и нормативных актов в области образования и науки.

В 1825 году Николай I пришел к власти. С.С. Уваров вошел в состав нового комитета по реорганизации системы среднего образования и в 1833 году стал министром народного просвещения. По случаю столетия Московского университета император произнес слова, отражавшие его отношение к просвещению: «Я уважаю и ценю ученость и ученых. Но я ставлю мораль выше. Без него обучение не только бесполезно, но может быть даже вредно, а основой нравственности является святая вера. Вместе с учением необходимо воспитывать чувство религии» [6].

Под руководством Николая I необходимость формирования системы духовной безопасности в образовании была ясно осознана и отображена высочайшей декларацией приговора декабристам, оглашенной 13 июля 1826 года: «...все пожертвования правительства будут напрасны, если семейное воспитание не подготовлено к нравственности и продвижению своего типа» [2]. Император был озабочен стабильностью страны и понимал, что революция родилась по политическим и социальным причинам, а потому требовал, чтобы российская система образования не подрывала существующий общественный строй [5]. Поэтому он выступал против политики открытого образования, изложенной в Хартии 1804 года. 19 августа 1827 года царь издал указ, запрещающий крепостным поступать в университеты и в гимназии. Николай I понимал необходимость образования на всех уровнях общества, но каждый должен получать только «самые необходимые для него знания, которые могут улучшить его судьбу, и не меньше, чем его условия и каждый должен знать свое место, выполнять свои задачи и получать образование в соответствии со своим званием». Николай I говорил о необходимости создания системы образования на единой основе. 14 мая 1826 года в целях введения единообразия в системе образования министром народного просвещения под эгидой А.С. Шишкова был создан комитет по организации учебных заведений. Целью устава являлось введение единообразия в организации, содержании обучения и методике преподавания учебных заведений. Цель обучения – провозглашение нравственного воспитания.

Благодаря концептуальной позиции, опирающейся на ученых (Е.Д. Днепров [8], И.Э. Кондракова [9]), в концепции образовательной политики в России во второй половине XIX века рассматриваются органы государственной власти и другие субъекты (социальные образовательные социальные учреждения и русские православные учреждения).

По мнению И. Алешинцева [2], законодательные акты определяют основные направления образовательной политики с учетом традиционалистских особенностей Российской империи, сохраняя при этом существующие духовно-нравственные устои российской цивилизации, и косвенно, в то же время,

органы власти при формулировании нормативных документов не могут игнорировать определенное политическое влияние органов государственной власти и представителей общественности.

В период с XIX века до начала XX века Таврическая губерния была включена в государственную систему народного образования Российской империи и в это время стали создаваться народные училища различных типов, направлений и назначения. В начале XIX века Таврическая губерния (включая Крым) входила в состав Харьковского учебного округа (до 1832 года). Средние школы, в том числе Таврическая губернская гимназия, находились в ведении Харьковского университета. Все учебные заведения Государственного министерства образования, расположенные в Харьковском учебном округе, подчинены попечителям области [2].

Структура управления учебными заведениями в пределах школьного округа такова: учителя приходской школы подчиняются директору (заведующему) уездной школы, директор уездной школы – губернскому директору школы, Управление Крымской гимназией осуществлялось школьным советом Харьковского учебного округа, с 1832 года – попечителем Одесского учебного округа, возглавлявшегося Новороссийским университетом (с 1865 года). В разное время должность попечителя Одесского учебного округа на Юге России занимали М.А. Покровский (1830-1836), М.Н. Бугайский (1848), П.Г. Демидов (1848-1856), М.И. Пирогов (1856-1858), А.А. Арцымович (1861-1866), С.П. Голубцов (1866-1880), П.А. Лавровский (1880-1885), Х.П. Сольский (1885) и другие выдающиеся научные деятели.

Согласно Уставу учебных заведений 1804 года школьная система была создана по принципу школы, объединяющей приходские и уездные школы и обеспечивающей всеобщую преемственность образования. Главное казенное училище было открыто в Симферополе в 1793 году, а позже училище превратилось из главного казенного училища в малое казенное, которое впоследствии стало областным училищем. В начале XIX века во всех крупных городах губернии были открыты церковно-приходские школы. Выпускники школы не имели возможности обойти следующий этап – гимназию и поступить в высшие учебные заведения. По мнению В.В. Дюличева, важные изменения в общественной, политической и экономической жизни в XIX-начале XX веков привели к развитию среднего образования в Крыму, в том числе гимназии. Население уже не было удовлетворено уровнем образования, предоставляемого уездными и приходскими школами [5]. Несмотря на открытие уездных и приходских школ в начале XIX в. Симферопольская мужская гимназия (позже известная как Таврическая мужская национальная гимназия) была открыта 1 сентября 1812 года в период царствования императора Александра I.

Хотя в провинции регулярно открывались уездные и приходские школы, это не смогло удовлетворить растущие потребности населения. Симферопольская мужская гимназия, открытая в 1812 году в царствование императора Александра I, позже известная как Таврическая мужская народная гимназия, видимо, не справилась с поставленной задачей. В результате по состоянию на 1854 год в Таврической губернии насчитывалось 43 учебных заведения, в которых работало 96 учителей и обучалось 1449 обучающихся. Соотношение студентов к общей численности населения составляло 1: 287. Для сравнения – в Одесском и Таганрогском управлениях МНЭ эти показатели составили 1: 27 и 1: 49 соответственно. Это говорит о необходимости увеличения количества учебных заведений.

Анализируя протоколы заседаний городских Дум, уездных училищ, постановления общественного Министерства народного просвещения, сообщения между учебными заведениями и министерствами и ведомствами, можно сделать вывод, что в XIX-начале XX века образовательная общественность Крыма четко определила задачи, которые должны решаться учебными заведениями, в том числе высшими:

- государственное образование, содержащее в себе любовь к Родине, чувство принадлежности к народу;
- образование на родном языке;
- воспитание нравственно-волевых качеств личности;
- психологическое воспитание.

Реализация этих задач в ходе деятельности высших учебных заведений Крыма требовало от преподавателей глубоких знаний, преданности своему делу, высоких моральных качеств и профессиональной подготовки. Это, в свою очередь, дает возможность разработать требования к подготовке преподавателей высших учебных заведений, его личности и профессионализму, которые стали стандартом оценки содержания педагогического мастерства, которое сегодня в Крыму считается основой его профессии. Представители Крымской государственной интеллигенции (И. Гаспринский, А. Крымский, С. Сараф, А. Фиркович) считали, что учителя должны строить отношения с обучающимися на гуманной основе [10].

**Выводы.** Таким образом, в результате изучения материалов по теме исследования можно сделать вывод, что после присоединения Крыма к России в конце XVIII века Крым начал активно интегрироваться в государственную систему народного образования. В первой четверти XIX века в Крыму была создана своя, уникальная по своей сути образовательная система, включавшая конфессиональные учебные заведения меньшинств, учебные заведения государственного министерства просвещения, профессиональные учебные заведения для подготовки кадров региона. Эти учебные заведения имели разные цели в XIX-XX веках, что существенно повлияло на их развитие.

#### **Литература:**

1. Абибуллаева Д.И. Формирование и развитие государственной системы народного образования крымских татар (1870-1920): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Д.И. Абибуллаева. – Симферополь, 2005. – 214 л.: табл.
2. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) / И. Алешинцев. – СПб.: Издание О. Богдановой, 1999. – 350 с.
3. Андреев А.Л. Отечественное образование во второй четверти XIX в. // Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 76-86
4. Андреев А.Р. История Крыма. – М, 2016.
5. Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования: (реформирование этноконфессиональных учебных заведений Таврической губернии в XIX – начале XX века) / В.Ю. Ганкевич – Симферополь: Таврия, 2016. – 164 с.
6. Голдин Ф. Прогрессивная педагогическая мысль юга Украины вторая половина XIX начало XX столетия / Ф. Голдин – Одесса, 1965. – 79 с.
7. Гусейнов Ю.М. Исторические этапы присоединения Крыма к России в XVIII веке // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Выпуск № 12. – Краснодар, 2018. – С. 143-146.

8. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. – 2 т. – М., 2006.
9. Кондракова, И.Э. Образовательная политика: содержание понятия / И.Э. Кондракова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – №128. – С. 116-124.
10. Лавров В.В., Ишин А.В. Летопись создания Таврического университета: 1916-1921 // Крымский архив. – 2017. – № 9. – С. 98-137.
11. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия) / под ред. А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной. – К.: Знания Украины, 2007. – 384 с.
12. Очерки истории Симферопольского государственного университета: 1918-1993 гг. – Симферополь: Таврия, 2013. – 414 с.

Педагогика

УДК 373.2

воспитатель **Бесленева Маргарита Хаджимуратовна**  
МКДОУ Детский сад № 8 «Гнездышко» (г. Черкесск)

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОПРОСОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье описываются методы и приемы реализации вопросов по формированию системы духовно-нравственного развития и воспитания. Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс целенаправленного развития духовной сферы человека, как внешней, так и внутренней. Тема актуальна. В процессе духовно-нравственного развития усиливается забота о родных людях в семье, формируются навыки доброжелательного отношения с ровесниками, даются суждения о ближайшем и отдаленном обществе. Проблема духовно-нравственного воспитания актуальна для нашего детского образовательного учреждения, так как основным назначением детского сада является социально-личностное формирование детей.

*Ключевые слова:* детское образовательное учреждение, духовно-нравственное воспитание, преемственность поколений, национальная культура.

*Annotation.* This article is devoted to the ways of implementation of the methods and techniques for the resolution of questions on the formation of a system of spiritual and moral development and education. Spiritual and moral education is understood as the process of targeted development of the spiritual sphere of a person, both external and internal. The topic is relevant. In the process of spiritual and moral development, care for relatives in the family is intensified, the skills of a benevolent relationship with peers are formed, and judgments are made about the nearest and distant society. The problem of spiritual and moral education is relevant for our children's educational institution, since the main purpose of the kindergarten is the social and personal formation of children.

*Keywords:* children's educational institution, spiritual and moral education, succession of generations, national culture.

**Введение.** Вопросы духовно-нравственного формирования в детских образовательных учреждениях разбираются как главные. Формирование духовно-нравственных качеств личности у дошкольников основывается на национальной культуре и преемственности поколений.

Вопросам формирования духовно-нравственных качеств личности дошкольников в последнее время уделяется большое внимание. В настоящее время, к сожалению, материальные ценности преобладают над духовными, поэтому у детей неправильные представления о душевности, милосердии, благородстве, правдивости, гражданственности и любви к родине.

Очевидна необходимость планирования работы педагога над растолкованием сути духовно-нравственных правил, этических связей человека с социумом, группой, трудом, с окружающими людьми и самим собой. На сегодняшний день актуальной является проблема синтеза дидактических методов по развитию духовно-нравственных свойств личности дошкольника.

Цель исследования – раскрыть и установить действенность воздействия педагогических условий на развитие духовно-нравственных свойств личности дошкольника.

Задачи исследования:

1) проанализировать сущность вопроса по развитию духовно-нравственных свойств личности дошкольника в научных трудах;

2) показать педагогические методы, направленные на развитие духовно-нравственных свойств личности, проконтролировать результативность их влияния на личность дошкольника.

Методом исследования является рассмотрение вопроса изучения, обобщения и классификации способов развития духовно-нравственных свойств личности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения данных исследования в работе с дошкольниками в условиях дошкольного образовательного учреждения педагогами.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье показаны педагогические методы, направленные на развитие духовно-нравственных свойств личности, контроль результативности их влияния на личность дошкольника.

**Изложение основного материала статьи.** Некоторые ученые считают образование без воспитания делом неправильным и рискованным потому, что итогом воспитания должно быть не только формирование интеллектуальной среды, что является основной целью обучения, но и развивает человека в общем, его экспансивный и волевой мир. Это имеет большое значение для полноценного, в том числе интеллектуального и физического формирования. В связи с этим, любое занятие должно быть нацелено и на учёбу, и на воспитание.

Это условие должно отображаться в обучающих и воспитывающих задачах. Исполнение обучающих задач дает формирование чутья, механизмов целостного постижения данных окружающего мира, усвоения суждений и категорий, развитие умений и навыков деятельности. Претворение в жизнь воспитывающих задач сосредоточено на формировании личности ребенка, его моральных эмоций и качеств, обеспечивающих

нравственные отношения и поведение. Итогом учебы является грамотность ребенка, а воспитания – воспитанность.

Кроме приобретения знаний, вырабатывания каких-то качеств, необходимо обращать внимание на развитие личности ребенка. Поэтому на занятии, вместе с обучающими и воспитывающими задачами, ставится еще одна группа задач – развивающих. Они отображают способы формирования всех сфер развития личности: познавательной, экспансивной и волевой области, способов моральной оценки и предпочтения, вырабатывания этической позиции. Основной категорией является контент духовно-нравственного развития. Под контентом духовно-нравственного развития имеется в виду комплекс ценностей, взглядов, суждений, идеалов, моральных образцов, деяний и актов, которых надо освоить в процессе воспитания.

Некоторые дети развиваются в условиях билингвизма. Это требует составления отдельной программы для работы в условиях двуязычия [2, с. 140].

Духовно-нравственное формирование и воспитание личности, в общем, является трудным многосторонним делом. Оно связано с жизнью индивидуума во всей ее всесторонности и противоречивости. Общее образование, выстраивающее партнерские связи с иными общественными институтами, является главным способом влияния на духовно-нравственное воспитание индивидуума. При этом основным субъектом, реализующим цели духовно-нравственного формирования и воспитания, устанавливающим непосредственные способы и методы их достижения на базе личного педагогического опыта, является педагогический коллектив общеобразовательного учреждения.

Контент духовно-нравственного формирования и воспитания детей, работа педагогического коллектива общеобразовательного учреждения сфокусированы на целях, на достижение которых сегодня нацелены старания общества и страны. В основе же этой проблемы находится идея духовно-нравственного формирования и воспитания детей и является основой согласованности общеобразовательных учреждений с различными типами социализации – семьей, социальными объединениями, религиозными союзами, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, возможностями массовой информации.

Целью такой согласованности является коллективное обеспечение среды духовно-нравственного формирования и воспитания.

Содержание образования должно содействовать развитию ребенка, который сможет адаптироваться в современном обществе. Он должен быть нацелен на улучшение этого общества, на развитие духовно-нравственной личности. Для достижения подобных целей значительную роль играют дидактические игры. «Дидактические игры способствуют развитию умственных способностей ребенка, поскольку содержат умственные задачи... Они также способствуют развитию органов чувств ребенка, внимания, памяти, логического мышления» [3, с. 198].

Одним из принципов дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным стандартам, обычаям семьи, общества и страны. Для этого надо выполнить такие задачи, как:

- объединение обучения и воспитания в единый образовательный процесс на базе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и действующих в социуме законов и правил поведения в интересах человека, семьи, общества;

- воспитание общей культуры личности детей, в том числе формирование их общественных, моральных, эстетических, умственных, физических данных, предприимчивости, независимости и ответственности ребенка, создание основы для учебной деятельности.

В работах отечественных педагогов К.Д. Ушинского, И. Гербарта, Л.Н. Толстого, А.А. Люблинской, И.С. Марько, А.М. Прихожан, Г. Песталоцци вопросы воспитания были тесно связаны с формированием духовно-нравственной среды индивидуума.

Исследования таких ученых, как А.С. Макаренко, Запорожец, Л.С. Выготский, О.С. Богданова, Я.З. Неверович, А.А. Смирнов, показывают, что дошкольный период – время огромных потенциалов, приобщения ребенка к культуре, к общечеловеческим ценностям.

Воспитание должно быть направлено на развитие у дошкольника системы общечеловеческих ценностей (любви, добра, патриотизма, больших духовных и культурных ценностей личности), учитывая при этом возрастные и личные качества.

Бесспорно, духовно-нравственное развитие, неосуществимо без участия семьи, потому что только в семье может реализовываться стабильная духовная жизнь [3].

Только при этом случае мыслимо неизменное нормальное духовное формирование ребенка, так как только тогда оно реализовывается благодаря образу жизни всей семьи. Поэтому нужно так организовать работу, когда семья и школа не заменяют, а дополняют друг друга.

К примеру, в образовательных учреждениях можно организовывать семейные театрализованные спектакли, семейные вечера, благотворительные акты. В течение года некоторые занятия, а также праздники (Новый год, Масленица, дни рождения) можно проводить с детьми и родителями вместе.

На родительских собраниях по вопросам воспитания как метода привития ценностно-значимого контента отечественной культуры, жизни, семьи и общества можно осуществлять связь с семьями учащихся и педагогическое обучение родителей. Для получения хорошего итога по образованию системы духовно-нравственного формирования и воспитания, основываясь на положительный опыт общеобразовательных учреждений, можно порекомендовать следующие виды работы с родителями:

- родительские лектории;
- родительский всеобуч;
- родительские собрания на духовно-нравственные темы;
- вечера вопросов и ответов (персональные консультации с выступлениями мастеров всевозможного профиля – медиков, психологов, юристов и т.д.);
- организация совещательного пункта для родителей;
- организация родительских клубов по увлечениям;
- работа секций, руководимых родителями;
- диспуты родителей о жизнедеятельности школы;
- организация общих учебных мероприятий (выставки, конкурсы, походы, постановки, дни рождения детей, родителей, семинары-диалоги).

Можно проводить следующие факультативные занятия совместно с родителями:

- анкетирование и тесты для родителей с целью нахождения ошибок и исправления процесса духовно-нравственного развития в семье;
- поддержка работы школы родителями;
- посещения детей дома, индивидуальная работа с ними дома;
- наглядные виды работы: информационные плакаты для родителей, папки-передвижки, показ детских работ, литературы;
- день открытых дверей; создание родительского комитета, работа с неблагополучными семьями, оказание им помощи;
- помощь родителей в управлении школой.

Таким образом, семья играет основную роль в становлении сознания ребенка, которая является для него примером и образцом для подражания

**Выводы.** Результатом данного исследования, в ходе которого анализировалась проблема духовно-нравственного воспитания в системе дошкольного образования, явилось выявление и определение эффективности педагогических стараний на формирование духовно-нравственных качеств личности дошкольника.

В дошкольном возрасте происходит постижение общественных правил, нравственных требований и стандартов поведения на основе имитирования. Задача воспитателя – помочь родителям уяснить то, что именно в семье должны сберегаться и передаваться духовно-нравственные ценности и обычаи. Задача педагога – стимулировать интерес всех членов к установленным вопросам, рассчитывающим на овладение определенным количеством знаний, и через проекты, предусматривающие решение вопросов, показать практическое использование приобретенных знаний.

#### **Литература:**

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О.В. Будакова; Текст: непосредственный. // педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154
2. Лепшокова Е.А. Развитие вариативных умений в условиях двуязычия / Е.А. Лепшокова // Международный сборник научных статей: Традиции и инновации в системе образования. Выпуск XVIII. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 140-143.
3. Лепшокова, Е.А. Организация игровой деятельности в дошкольной образовательной организации / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 198-202
4. Лепшокова Е.А. Деловые письма-поздравления на английском языке // Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы X Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 171-174
5. Тоторкулова К.А. Воспитание основ толерантности у дошкольников средствами физического воспитания / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 280-289
6. Тоторкулова К.А. Формирование толерантности дошкольника, профилактика агрессивного поведения / К.А. Тоторкулова; Текст: непосредственный // Традиции и инновации в системе образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 285-284.

**Педагогика**

**УДК 378.183**

**кандидат педагогических наук, доцент Биттер Наталья Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул);

**кандидат технических наук, доцент Огнев Иван Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул);

**кандидат технических наук, доцент Лазуткина Юлия Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул)

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ТьюТОРОВ В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. И.И. ПОЛЗУНОВА**

*Аннотация.* В статье раскрыта необходимость организации в рамках воспитательной работы в вузе института тьюторства посредством вовлечения в данный процесс студентов старших курсов. Реализация в АлтГТУ им. И.И. Ползунова проекта «Тьюторство» способствует формированию коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов.

*Ключевые слова:* тьютор, адаптация, коммуникативные компетенции, воспитательная работа.

*Annotation.* The article reveals the necessity of organizing tutoring institute within the framework of educational work at the university by means of involving senior students in this process. The implementation of "Tutoring" project in Polzunov Altai State Technical University contributes to the formation of communicative competences of students-teachers.

*Keywords:* tutor, adaptation, communicative competence, educational work.

**Введение.** Современное состояние развития высшего образования, возрастание необходимости социального воспитания студентов и формирования у них коммуникативных компетенций предусматривает

необходимость развития института тьюторства среди студентов. Студенты-тьюторы способствуют более быстрой адаптации студентов младших курсов к меняющимся условиям жизни в связи с поступлением в вуз. Анализ проблемы адаптации студентов позволяет выявить противоречия между возросшей потребностью общества в гражданине, способном быстро адаптироваться к социальным изменениям, и недостаточным учётом этого требования при организации учебно-воспитательного процесса в вузе; потребностью вуза внедрять в повседневную педагогически-воспитательную практику технологию тьюторского сопровождения студентов и отсутствием должного программно-методического обеспечения. Также существует проблема построении программ по организации тьюторства среди студентов и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий для этого. В настоящее время накоплен теоретический и практический опыт тьюторской деятельности, её форм и методов: А. Багачук, И. Гаврилов, А. Долгрук, Н. Пилипчевская, М.Н. Попов и др. [1, 2, 7, 8].

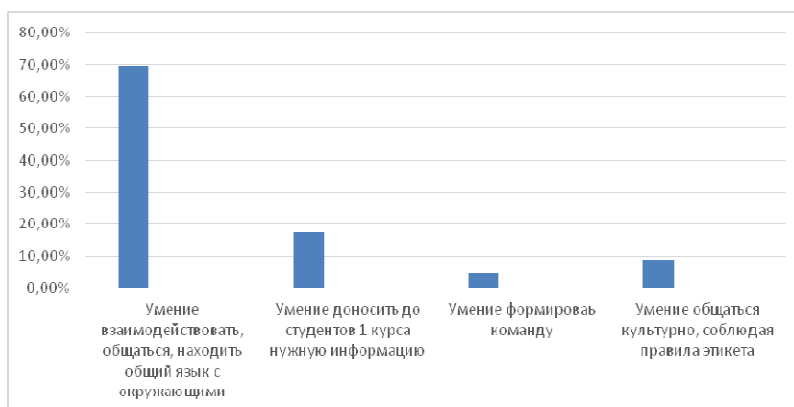
Проведя анализ различных подходов к понятию «коммуникативные компетенции», мы согласны с мнением Третьяковой В.С, Игнатенко А.А., что коммуникативная компетентность является частью межличностного жизненного опыта самостоятельной деятельности индивида, добытого и присвоенного им в процессе взаимодействия, актуализирующегося в различных, в том числе и новых для него ситуациях; вместе с тем выступает также частью социально-личностные качества индивида, регулирующие всю систему его взаимодействия с миром и отношений с самим собой и способность как свойства человека, определяющие его возможности в различных видах деятельности и его соответствие данному виду деятельности [7, 9].

Вместе с тем вопросы разработки, реализации и сопровождения программ по формированию коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов в вузе исследован слабо. Поэтому целью статьи является описание процесса формирования коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов в вузе на примере ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им И.И. Ползунова» (далее – АлтГТУ им. И.И. Ползунова).

**Изложение основного материала статьи.** Исследование осуществлено на основе системного и компетентностного подходов как наиболее подходящих для анализа сложных систем, к которым в полной мере относится формирование коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов. Основным методом исследования является системный анализ, а также метод анкетирования, использованный для выявления сформированности коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов при взаимодействии со студентами младших курсов.

С целью оценки сформированности коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов АлтГТУ нами было проведено анкетирования данной группы студентов.

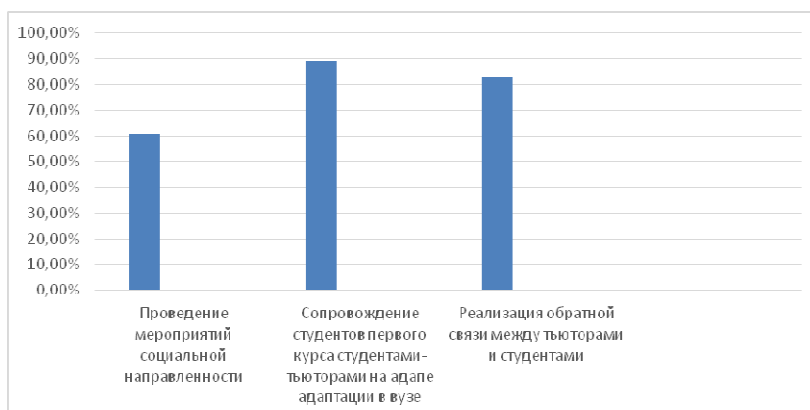
На первый вопрос «Что на ваш взгляд включает коммуникативная компетенция?». Получены следующие ответы (рис. 1).



**Рисунок 1. Составляющие коммуникативных компетенций по мнению студентов-тьюторов**

Полученные результаты, представленные на рис. 1, указывают на то, что студенты-тьюторы имеют представление о выстраивании процесса коммуникации и о составляющих коммуникативных компетенциях.

Далее в процессе анкетирования были выявлены необходимые навыки и умения, методы и формы работы студентов-тьюторов (рис. 2).

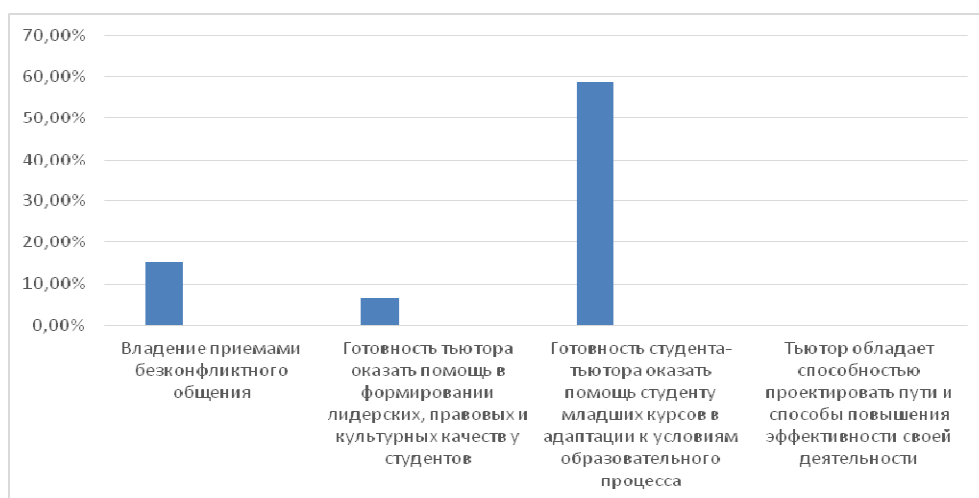


**Рисунок 2. Методы и формы работы студентов-тьюторов в АлтГТУ им. И.И. Ползунова**



Студенты-тьюторы выделили наиболее результативные формы работы с первокурсниками, которые положительно влияют на процесс развития коммуникативной компетенции у студентов. Мы видим, что данные формы работы связаны с формированием у студентов младших курсов такой составляющей коммуникативной компетенции, как социально-личностных качеств первокурсника, направленной на реализацию всей системы его взаимодействия с миром и отношений с самим собой.

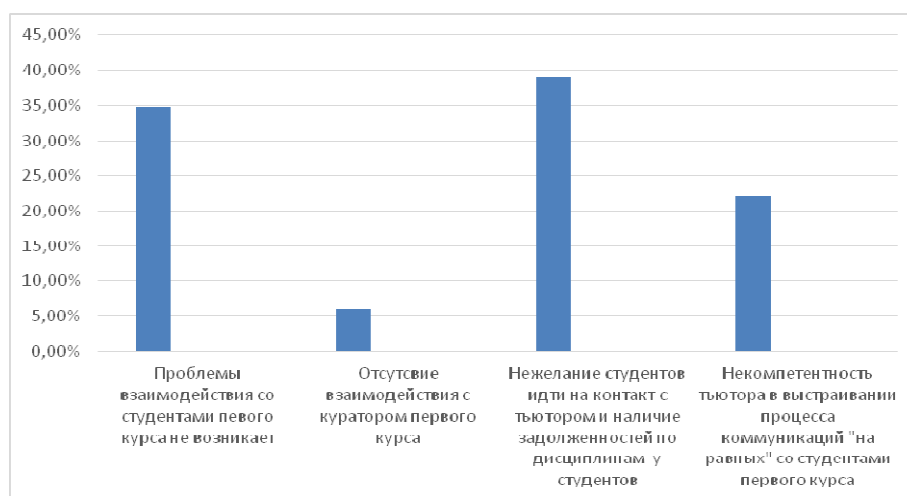
Формирование коммуникативных компетенций невозможно без сформированности у студентов-тьюторов навыков и умений общения, выстраивания продуктивного процесса взаимодействия.



**Рисунок 3. Личностные качества студента-тьютора необходимые для работы со студентами младших курсов**

Представленные на рис.3 личностные качества студента-тьютора по мнению анкетированных способствуют установлению процесса эффективного взаимодействия со студентами младших курсов и успешной адаптации к обучению в вузе.

Далее были выявлены проблемы деятельности студентов-тьюторов при организации взаимодействия со студентами младших курсов (рис. 4).



**Рисунок 4. Проблемы взаимодействия студента-тьютора со студентами первого курса**

Полученные результаты указывают на то, что студенты-тьюторы в основном испытывают проблемы взаимодействия со студентами первого курса связанные с неумением выстраивать процесс коммуникации. На наш взгляд, это связано с недостаточно сформированной коммуникативной компетенцией.

На наш взгляд, формирование коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов – это комплекс мероприятий по взаимодействию студентов старших курсов АлтГТУ им. И.И. Ползунова со студентами младших курсов с целью повышения качества образовательного процесса, активизации самовоспитания и самосовершенствования студентов, развития студенческой ответственности и инициативы.

Цель тьюторского сопровождения состоит в том, чтобы обучающийся добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы.

С целью формирования коммуникативных компетенций у студентов-тьюторов является реализация проекта «Тьюторство», как одного из ключевых направлений деятельности Учебного комитета Совета обучающихся - Студенческого правительства АлтГТУ им. И.И. Ползунова. Данный проект направлен на повышение качества образования, успеваемости, посещаемости в группах, где работают тьюторы и помощь в адаптации первокурсников в ВУЗе [6]. Работа в рамках проекта направлена на организацию работы со студентами-тьюторами, а также работу тьюторов со своими курируемыми группами. Остановимся на описании работы с тьюторским составом.

Подготовительный этап работы предполагает формирование списка тьюторов на новый учебный год. В их число входят наиболее успешно обучающиеся студенты 2, 3 курсов, предпочтение отдается в первую очередь студентам, которые обучались на курсовых и выездных Школах актива Студенческого правительства, то есть обладают необходимыми первоначальными коммуникативными компетенциями для выполнения тьюторской работы со студентами 1 курса.

Работа в течение учебного года предполагает еженедельное проведение собраний, лекций и тренингов на личный и профессиональный рост, индивидуальная работа с тьюторами по возникшим вопросам. Результатом такой работы является то, что у студентов-тьюторов формируются коммуникативные компетенции, которые в дальнейшем позволяют им оказать помощь студентам младших курсов в решении проблем, связанных с учебой, личностным ростом, командообразованием. Также в круг обязанностей тьюторов входит информирование первокурсников о научных и образовательных программах, проведение тренингов по личностному росту.

На протяжении всей работы, тьюторы должны следовать определенным правилам, которые необходимы для формирования понимания о поведении тьютора, о том, что как поступить в той или иной ситуации, и о том, что делать категорически запрещается. Эти правила являются частью корпоративной культуры тьюторов.

Необходимо отметить, что в АлтГТУ проводятся конкурсы «Лучший тьютор» и «Лучшая тьюторская группа». Данные конкурсы являются определенной мотивацией для более эффективной работы тьюторов.

Отметим, что реализация проекта «Тьюторство» включает в себя несколько этапов.

1 этап – формирование команды тьюторов из числа студентов старших курсов, для чего проводятся предварительное анкетирование, собеседование и подготовительная школа.

2 этап (основной) – информационный. Работа на данном этапе направлена на работу с тьюторами, а также с курируемыми ими группами. Остановимся более подробно на работе с тьюторами, так как только подготовленный студент-тьютор, обладающий необходимыми коммуникативными компетенциями, сможет выстроить эффективную работу с курируемой группой. Работа с тьюторами осуществляется на еженедельных собраниях, лекциях и мастер-классах, на которых с ними работают руководитель проекта и тренерский состав. Закрепление за академическими группами производится на одном из первых собраний, в соответствии с факультетом, где обучается тьютор и академическая группа. Это необходимо для эффективного взаимодействия как тьютора и его подопечной группы, так и налаживания связи между курируемой группой и их преподавателями, и деканатом. Так же на этом собрании происходит выдача методических указаний и символики. ВУЗе [6].

Параллельно с работой Центра тьюторов на данном этапе проходит работа тьюторов в их курируемых группах. На начальном этапе, тьютор с помощью Ледокола (игры на знакомство) работает на сплочение группы, далее тьютор рассказывает о деятельности студенческого самоуправления, проводит собрания/неформальные встречи. Он проводит встречи совместно с куратором и группой после первой и второй аттестаций, а также после окончания сессий, выявляет проблемы, если они имеются, и помогает студентам в решении данных проблем. Работа с курируемой группой осуществляется в частности в форме собраний, тренингов и неформальных встреч. Тьютор готовит именно ту информацию, которой интересуются студенты в соответствии с выявленными интересами и дает минимум общей информации.

Во время данного этапа тьютор и их группа участвуют в конкурсах: «Лучший тьютор» и «Лучшая тьюторская группа». Помимо работы с группой на собраниях, тьюторы отслеживают результаты аттестации, сессии и посещения занятий. На протяжении всей работы, тьюторы работают в соответствии с кодексом тьюторов.

На завершающем этапе проекта идет подготовка к заключительному мероприятию - завершающему этапу конкурса «Лучший тьютор» и «Лучшая тьюторская группа». Проводятся заключительные собрания в тьюторских группах и завершающее собрание Центра тьюторов. Проводится анализ хода реализации проекта, составляется отчет.

После завершения учебного года тьюторы на добровольной основе могут продолжать работать со своими тьюторскими группами на втором курсе. Тьюторы, прошедшие подготовку, могут быть задействованы в дальнейшем обучении новичков.

**Выводы.** Проведя анализ реализации проекта «Тьюторство» в АлтГТУ следует отметить, что данный проект положительно влияет на результаты успеваемости студентов, на их посещаемость, отношение к учебе. Способствует формированию коммуникативных компетенций, позволяющих адаптироваться студентам младших курсов к учебной, научной, воспитательной, социокультурной среде вуза. Студенты учатся взаимодействовать с новым коллективом, выстраивать продуктивные отношения со сверстниками, преподавателями. Поэтому можно с уверенностью говорить о том, что проект «Тьюторство» необходимо развивать в обозримой перспективе, с целью ассимиляции опыта воспитательной работы в вузе.

#### **Литература:**

1. Багачук, А.В. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей. / А.В. Багачук. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2008. – Выпуск 3 (77); сер.: «Педагогика и психология». – С. 25-28.
2. Долгоруков, А.М. Практическое руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий / А.М. Долгоруков – М.: ЦИТО, 2002. – 123 с.
3. Ковалева, Т.М., Якубовская, Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой. / Т.М. Ковалева. // Человек RU. – 2017. – № 12. – С. 85-94.
4. Ковалева, Т.М., Суханова, Е.А., Гулиус, Н.С. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления. / Т.М. Ковалева, Е.А. Суханова, Н.С. Гулиус // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 6 (112). – С. 101-113
5. Натарова, Д.В., Захарова, П.А. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов. / Д.В. Натарова, П.А. Захарова. // Вестник ЮУрГГПУ. – 2020. – №4 (157). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-obuchayuschihsya-sredstvami-avtenticnyh-materialov> (дата обращения: 28.05.2021).

6. Огнев, И.В., Репина, Я.С. Опыт реализации проекта «тьюторство» учебного комитета студенческого правительства АлтГТУ. / И.В. Огнев, Я.С. Репина. // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: Доклады Международной научно-практической конференции по воспитательной работе, посвященной 75-летию Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова. – Барнаул, 2017. – С. 131-133.
7. Филипповская Н.В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика / Н.В. Филипповская. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2008. – Выпуск 2 (76); сер.: «Педагогика». – С. 15-19
8. Попов, М.Н. Тьюторское сопровождение студентов в вузе / М.Н. Попов. // Гуманитарные науки. – 2013. – №1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-studentov-v-vuze> (дата обращения: 08.04.2021).
9. Третьякова, В.С., Игнатенко, А. А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура. / В.С. Третьякова, А.А. Игнатенко. // Вестник ЮУрГПУ. – 2012. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-ponyatie-suschnost-i-struktura> (дата обращения: 14.05.2021).
10. Hymes D., Edtrs: Pride J.B. & Holmes J. (1972), “On Communicative Competence”, Sociolinguistic, pp. 269-293.

Педагогика

УДК 378.1

**профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку Быстрая Елена Борисовна**  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);  
**доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Белова Лариса Александровна**  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);  
**старший преподаватель кафедры иностранных языков Слабышева Алевтина Васильевна**  
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость формирования у студентов личностно-рефлексивной компетентности, как одной из важных составляющих профессионального педагогического образования, способствующей развитию личности, способной к самоанализу, самообразованию и саморазвитию. Созданию благоприятных условий для формирования личностно-рефлексивной компетентности способствует использование современной технологии кейс-метода. Авторами показаны преимущества обучения иностранному языку с помощью данной технологии перед традиционной системой обучения. В статье отражены этапы проведения кейс технологии и анализ результатов использования данного метода обучения на занятиях по немецкому языку.

*Ключевые слова:* рефлексия, личностно-рефлексивная компетентность, самоанализ, самоконтроль, саморазвитие, кейс-метод, дискуссия.

*Annotation.* The article substantiates the need to form students' personality-reflective competence, as one of the important components of professional pedagogical education, contributing to the development of a personality capable of introspection, self-education and self-development. The use of modern technology of the case method contributes to the creation of favorable conditions for the formation of personal-reflective competence. The authors show the advantages of teaching a foreign language using this technology over the traditional teaching system. The article reflects the stages of the case technology and the analysis of the results of using this teaching method in German lessons.

*Keywords:* reflection, personality-reflective competence, introspection, self-control, self-development, case method, discussion.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсева» в рамках научного проекта «Формирование результативности будущих педагогов как фактор их профессионального становления», договор № МК-045-21 от 26.04.2021*

**Введение.** Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам педагогических вузов, которые должны быть в состоянии реализовывать актуальные цели и задачи обучения и воспитания, что требует пересмотра некоторых аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов.

В настоящее время школе требуются педагоги со сформированной профессиональной компетентностью. 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, профессиональная гибкость, высокий уровень социализированности, способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, способность применять психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности. В основе всех этих качеств лежит способность к рефлексии, то есть умение анализировать свои действия, поступки, результаты своего труда. Развивая рефлексивность, мы формируем другие необходимые качества будущего педагога. О сформированности данной компетентности можно судить по тому, как педагог интегрирует свои профессиональные качества в деятельности и насколько они эффективны [10, с. 106]. Для этого необходимо формировать у студентов во время их обучения рефлексивную компетентность как качество, позволяющее эффективно справляться с неординарными ситуациями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, которая сопряжена с кризисами различной этиологии. В этой связи важной задачей является подготовка будущих педагогов к адекватному восприятию разных ситуаций путём понимания себя и других,

то есть выпускник педагогического вуза со сформированной личностно-рефлексивной компетенцией чувствует себя уверенно и комфортно в профессии и стремиться к профессиональному росту.

**Изложение основного материала статьи.** Важно отметить, что в современном мире востребованы такие качества как способность к саморазвитию, самообразованию, самоанализу, для их формирования необходимо использовать новые формы работы, предусматривающие оценку совершенного действия и обеспечивающие обратную связь, при котором поступает информация о соответствии достигнутых результатов поставленным целям [3, с. 229]. Для этого следует перестроить занятие так, чтобы оно соответствовало социальному заказу государства, требованиям времени и общества, т. е. изменить подходы, содержание и структуру урока [5]. В этом плане учителям иностранного языка могут помочь кейсы [4, 14].

Слово «кейс» происходит от английского *case*, что означает «случай», «ситуация». Метод кейса в учебном процессе подразумевает создание на уроке ситуаций, которые необходимо проанализировать и найти решение в каждом конкретном случае. Важным моментом при этом является использование групповой формы работы, при которой ситуации рассматриваются обучающимися совместно, разрабатываются и предлагаются варианты практического решения проблемы. [7, с. 67].

Работа с кейсами на уроке иностранного языка состоит из трёх основных этапов:

1. Индивидуальный.

В начале обучения составляется индивидуальный план [13]. Каждый обучающийся получает свой кейс, содержащий грамматические правила, лексический минимум, лексико-грамматические упражнения, текст, задания к тексту, контрольные вопросы, творческие задания. На этом этапе работа идёт самостоятельно, каждый работает в индивидуальном режиме, используя свои техники обучения и анализа, то есть у обучающихся формируется умение решения проблемных ситуаций.

В данном случае внимание акцентируется на важность самообразования, под которым понимается целенаправленная, специфическая деятельность, управляемая самим обучающимся [11, с. 12]. Самостоятельная работа студентов является важным элементом системы профессиональной подготовки будущего учителя [12, с. 149].

2. Коллективный.

Этот этап подразумевает работу в группах. Используя полученные знания в процессе индивидуального обучения, студенты совместно справляются с новой поставленной перед ними задачей, а затем представляют ее решение перед всей аудиторией. Принимая совместное решение, обучающиеся должны уметь обосновать свою точку зрения, уметь возразить собеседнику, т. е. вести дискуссию на иностранном языке. Особенностью дискуссии является аргументированность [8, с. 30]. Для этого кейс должен содержать разговорные клише для ведения дискуссии и задания, позволяющие собрать аргументы «за» и «против» (ассоциограммы, смысловые карты «mind map»). Таким образом, формируется умение разрешать возникающие проблемы с учетом конкретных условий и фактической информации [6, с. 25].

3. Рефлексивный.

На завершающем этапе подводятся итоги, анализируются слабые и сильные стороны проделанной работы, даётся оценка каждому. Обучающиеся имеют возможность высказать своё мнение, рассказать, чему они научились, что им понравилось.

Чтобы работа с кейсами была эффективной, должны соблюдаться следующие условия: актуальность темы, наличие цели, материалов, соответствующих языковому уровню, возможность выхода на дискуссию.

В целом метод кейсов способствует повышению интереса, развитию активности, ответственности, самоанализа, что ведёт к формированию личностно-рефлексивной компетентности.

В качестве примера предложим кейс по теме «Die heutigen Jugendlichen» («Современная молодёжь»), работа над которым велась на уроке немецкого языка со студентами, изучающими немецкий язык как второй иностранный. Нами был отобран текст «Sehnsucht nach Individualität» («Стремление к индивидуальности»), актуальность которого состоит в том, что здесь рассказывается о проблемах современной молодёжи, их предпочтениях и стремлениях. Обучающиеся сравнивают себя с другими молодыми людьми и проводят самоанализ в попытке выяснить, к какой социальной группе они себя относят. Это, в свою очередь, является решающим фактором того, что текст имеет ценность в глазах обучающихся. Кроме того, он содержит и социокультурный компонент, так как знакомит обучающихся с жизненными ориентациями представителей страны изучаемого языка, то есть, является проводником в другую культуру. Работу над кейсом предполагается проводить в традиционные три этапа.

1. Индивидуальный.

Задания кейса предназначены для самостоятельного выполнения, что является наиболее важным, т.к. самостоятельная деятельность студентов предусматривает усиление ответственности за результаты образовательного процесса [1, с. 16]. С целью снятия лингвистических трудностей обучающиеся получают на перевод и заучивание список незнакомых слов (die Sehnsucht, die Clique, die Weltanschauung, der Techno-Fan, der Rückzug, der Verlust, der Rebell, der Gemeinsinn, sich engagieren, akzeptieren). Понятие индивидуальности (die Individualität) разбирается путём составления ассоциограммы: «Was verstehst du unter „Individualität“? Ergänze das Assoziogramm!»

*Weltanschauung haben --- Individualität --- eigene Meinung haben*

В ассоциограмму могут вписываться не только отдельные слова, но и их сочетания. Для раскрытия некоторых аспектов индивидуальности обучающимся предложено привести примеры соответствующих предложений из текста: «Welche Aspekte der Individualität sind im Text dargestellt? Führe Beispiele an!».

Для работы над новым лексическим материалом рекомендуется упражнение на соотнесение понятий с их определением: «Verbinde die Wörter mit deren Bedeutungen!».

Таблица 1

der Rebell	eine kleine Gruppe mit gemeinsamen Interessen
die Clique	mit großem Interesse teilnehmen
der Gemeinsinn	einverstanden sein; annehmen
sich engagieren	die Person, die gegen die Regeln ist
akzeptieren	das Verständnis und die Hilfsbereitschaft

Для контроля понимания прочитанного обучающимся предлагается выразить главную мысль текста («Äußere den Hauptgedanken des Textes!») и опровергнуть высказывания / согласиться с высказываниями, привести доказательства из текста: «Verneine oder bejah! Beweise das mit den Beispielen aus dem Text!»:

- Die meisten Jugendlichen haben feste Weltanschauungen.
- Die Jugendlichen rebellieren in Schulen, Universitäten und Betrieben.
- Der Gemeinsinn gewinnt an der Bedeutung.
- Mehr als Hälfte der Jugendlichen sorgen um den Umwelt.
- Johanna Chance bevorzugt keine Unbestimmtheit.

Для интерпретации данных текста обучающимся предлагается объяснить содержание предложений: «Was meint der Autor mit folgenden Sätzen? Begründe deine Meinung!»

- Sie sind keine Rebellen.
- Das bedeutet Rückzug ins Private.
- Sie sind von Politikern enttäuscht.

В рамках контрольного упражнения на понимание текста обучающимся предлагается составить план содержания в виде смысловой карты и с опорой на неё пересказать текст. При оценивании учитывается количество обращений к тексту, использование активного словаря и последовательность.

## 2. Коллективный.

На этом этапе работа ведётся в группах. С целью контроля самостоятельной работы обучающиеся сначала совместно проверяют выполненные задания (ассоциограмму, таблицу, упражнения к тексту, смысловую карту), а затем перед ними ставится новая задача: составить собственную ассоциограмму по теме «индивидуальность человека», основываясь на собственном жизненном опыте и сравнить данные текста о проблемах и предпочтениях молодёжи в Германии с российской действительностью. Во время презентации обсуждаются результаты работы, анализируются предложенные решения, что можно рассматривать как «ответственность обучающихся за изучение нового материала и распределение этой ответственности в процессе учёбы» [15].

## 3. Рефлексивный.

На данном этапе нами были предложены проблемные вопросы, позволяющие обучающимся организовать рефлексию по поводу прочитанного, дать оценку фактам и своей работе.

Подводя итоги, можно отметить, что использование кейс-метода учит работать как самостоятельно, так и в команде; формирует навыки рационального поведения; вырабатывает уверенность в себе; развивает навыки общения, аргументированного выступления, оценивания.

**Выводы.** Таким образом, у студентов развивается способность к анализу своего взаимодействия со сложившейся ситуацией, с тем, что составляет данную ситуацию, происходит осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание, самоконтроль, т.е. личностная рефлексия.

Под личностным компонентом рефлексивности понимается:

- склонность к анализу, обдумывание своей деятельности;
- планирование и прогнозирование своих возможностей;
- владение навыками самоконтроля, саморазвития и использование рефлексивных приёмов на всех этапах учебной деятельности [9, с. 314].

Как мы видим, использование кейс-метода на уроках способствует созданию благоприятных условий для формирования личностно-рефлексивной компетентности, что обеспечивает эффективную подготовку студентов к профессиональной педагогической деятельности.

## Литература:

1. Бароненко Е.А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка [Текст] / Е.А. Бароненко [и др.]. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета № 3. – Челябинск, 2017. – С. 14-18.
2. Белова Л.А. Создание условий для реализации коммуникации на уроке иностранного языка [Текст] / Л.А. Белова [и др.]. // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. – Кемерово. – 2017. – С. 37-41.
3. Быстрой Е.Б. Развитие механизмов самоконтроля у студентов вузов при изучении иностранного языка [Текст] / Е.Б. Быстрой [и др.]. // Перспективы науки и образования. – 2019. – №5 (41). – С. 229-242.
4. Варганова Г.В. Кейс-стади как метод научного исследования [Текст] / Г.В. Варганова // Библиосфера, 2006. – № 2. – С. 36-42.
5. Власова Н.В. Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов [Текст]: материалы Междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2015. – С. 278-280.
6. Камалеева А.Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании [Текст] / А.Р. Камалеева., С.Ю. Грузкова // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2013. – № 6. – С. 24-24.
7. Козина И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России [Текст] / И. Козина // Социология: методология, методы, математические модели. – 1995. – N 5-6. – С. 65-90.
8. Камалова Н.Б. Аргументация как один из факторов развития коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка [Текст] / Н.Б. Камалова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» № 3, 2019 (март). – С. 27-31.
9. Кушеверская Ю.В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности [Текст] / Ю.В. Кушеверская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2007. – № 15(31). – С. 310-315.
10. Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Текст] / Н.П. Максимченко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 106-109.
11. Райсвих Ю.А. Личностная функция самообразования бакалавров педагогики: аксиологический аспект [Текст] / Ю.А. Райсвих [и др.] // Иностранные языки: лингвистические и методологические аспекты. – 2018. – №4. – С. 9-15.

12. Слабышева А.В. Самостоятельная работа студентов как фактор повышения качества образовательного процесса при изучении иностранного языка [Текст] / А.В. Слабышева, Л.А. Белова // Инновационные технологии в подготовке современных профессиональных кадров: опыт, проблемы: сборник научных трудов. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2018. – С. 147-151.

13. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy [Текст] / О.Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000.

14. Шимуткина Е.В. Кейс-технологии в учебном процессе [Текст] / Е.В. Шимуткина // Народное образование. – 2009. – №2. – С. 172-179.

15. Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen / Helmut J. Vollmer, Herbert Krumm, Hans-Jürgen // Pluralität und Bildung. – Wiesbaden. – 2008. – P. 213-23

Педагогика

УДК 37.08

**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);

**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна**

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

**магистрант Гордеев Кирилл Сергеевич**

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

### ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация.* Современное образовательное пространство неразрывно связано с использованием информационных технологий. Цифровые технологии в вузе, электронные образовательные ресурсы нового поколения, система их разработки, внедрения и использования призваны решать соответствующие реалиям времени задачи подготовки высококвалифицированных кадров. В статье рассмотрен опыт применения цифровых технологий, применяемых во время пандемии; проанализированы основные проблемы, возникшие среди субъектов системы образования и пути их решения; показана значительная роль цифровых технологий и их использования в обеспечении качества образования. Использование цифровых ресурсов для организации дистанционного образовательного процесса непременно является ответом программе «Цифровая экономика». Но также дистанционное образование привнесло свои коррективы в привычный уклад жизни всех участников учебной деятельности. В статье рассмотрено дистанционное образование идёт со стороны как положительных, так и проблемных моментов.

*Ключевые слова:* пандемия, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, образование, цифровая экономика, цифровизация, цифровые технологии, обеспечение качества образования.

*Annotation.* The modern educational space is inextricably linked with the use of information technologies. Digital technologies at the university, electronic educational resources of a new generation, the system of their development, implementation and use are designed to solve the tasks of training highly qualified personnel corresponding to the realities of the time. The article considers the experience of using digital technologies used during the pandemic; analyzes the main problems that have arisen among the subjects of the education system and ways to solve them; the significant role of digital technologies and their use in ensuring the quality of education is shown. The use of digital resources for the organization of the distance educational process is certainly the answer to the program "Digital Economy". But also distance education has brought its own adjustments to the usual way of life of all participants in educational activities. The article considers distance education from the side of both positive and problematic aspects.

*Keywords:* pandemic, distance learning, electronic educational resources, education, digital economy, digitalization, digital technologies, quality assurance of education.

**Введение.** В современном мире цифровые технологии стремительно охватывают все больше сфер и направлений человеческой деятельности. Сейчас достаточно сложно спрогнозировать скорость распространения цифровой трансформации в мире, однако уже точно понятно, что цифровые навыки и компетенции становятся определяющими в профессиональном и личностном развитии человека. В настоящее время отсутствие цифровой грамотности, навыков работы в использовании информационных технологий становится ведущим барьером при трудоустройстве, в области коммуникации, даже получении услуг потребления. Особенно остро проблема сформированности цифровых навыков обнажилась в период самоизоляции, когда, в связи с распространением новой коронавирусной инфекции, множество контактов, профессиональных обязанностей, развлечений и многое другое ушли в дистанционный формат.

Пандемия внесла свой вклад в движение в сторону программы «Цифровая экономика» в области образования, ведь основными положениями являлись реформирование образовательной инфраструктуры и изменение её в сторону активного использования информационно коммуникационных технологий для проведения образовательного процесса, повышение уровня цифровой грамотности (что успешно выполнялось в дистанционном обучении). Внедрение нововведений проходило, в основном, силами преподавателей в процессе самостоятельного изучения всех ресурсов. В этих условиях онлайн-образование обеспечило возможность осуществления и дало старт педагогическому сдвигу от традиционных классических методов преподавания к цифровым педагогическим технологиям: от личного общения к виртуальному, от семинаров к вебинарам [4].

Раньше электронное обучение, дистанционное обучение и заочные курсы обычно рассматривались как часть неформального образования, но на данный момент, по мнению значительного числа экспертов,

дистанционное обучение постепенно заменяет значительную часть очного образования. В уже обозримом будущем все больший вклад в качество образования будет вносить создание и эффективное использование цифровых технологий. От того насколько преподаватели и обучающиеся смогут воспользоваться открывающимися возможностями будут зависеть результаты обучения, выраженные в количестве и качестве приобретенных компетенций.

**Изложение основного материала статьи.** Образовательный процесс перешел из состояния очного присутствия в дистанционный формат. И главный вопрос, который стоял перед организациями, предоставляющими услуги – как, каким образом организовать процесс, чтобы при этом качество образования не снижалось? В состоянии выхода из комфортной зоны (то есть из формата личного присутствия на занятиях) организации, связанные с образованием, показали готовность к изменениям и новым форматам. Несомненно, это является признаком прогресса, так как изначально возможностями цифровых образовательных ресурсов, meeting программ (Zoom, Microsoft Teams, Discord) не придавалось нужное значение. В переходе на дистанционный формат для преподавателей и студентов открылись новые варианты организации решения образовательной задачи. Выделим следующие положительные моменты в дистанционном формате: экономия времени на передвижениях; студенты не выпадают из образовательного процесса; снижение трат на дорогу и питание на работе; увеличение скорости проверки заданий; разнообразие интерактивных инструментов для проверки заданий [6].

Спонтанный незапланированный переход на дистанционное обучение для многих вызвал значительные трудности в адаптации, что привело к формированию негативного отношения к онлайн-образованию. Значительными проблемами, отмеченными преподавателями, были отсутствие возможностей для значимого взаимодействия, узкий диапазон применения новаторства в обучении и механическое проведение занятий, а также проблемы с Интернет-соединением; большие траты времени на подготовку; низкая компьютерная грамотность; сложность адаптации проведения занятий в онлайн-формате. Отметим, что данные проблемы могут быть решены с использованием существующих цифровых продуктов (онлайн-платформ, обеспечивающих коммуникационный процесс).

Другой, более важной проблемой стала невозможность видеть лица обучающихся, то есть иметь невербальный отзыв, преподаватели не могут читать по лицам обучающихся, что затрудняет изменение модели обучения. Данная проблема не позволяет вовремя мотивировать студентов, изменив содержание материала или иными методами. Решение вполне возможно в будущем, требуется создание новых технологических решений, обеспечивающих возможность одновременно видеть лица всех обучающихся.

Для педагогов становится первоочередной задачей создание условий для овладения обучающимися цифровыми навыками. Понятие «цифровые навыки» или «цифровая компетенция» в разных источниках определяется по-разному. Так, в работе А. Брольпито [7] в содержание цифровой компетенции включаются «умения работать с информацией и данными, онлайн-коммуникацию и взаимодействие, создание цифрового контента, безопасность и решение проблем». Базовыми умениями выступают умения пользоваться компьютерами и гаджетами при поиске, хранении и обмене информацией, общаться в социальных сетях, мессенджерах и в целом уверенное использование Интернета.

Цифровая компетенция подразумевает осмысленную и ответственную ориентацию в цифровом мире, а также критическое отношение к разным формам онлайн-взаимодействия.

В соответствии с приведенной трактовкой, цифровая компетентность преподавателя должна базироваться на компетенциях, связанных с использованием цифровых образовательных ресурсов различных типов, среди которых целесообразно выделить:

- электронные информационные продукты (базы данных, демонстрации в форме презентаций, электронные журналы и т.д.);
- электронные информационные материалы, для которых ранее использовался бумажный носитель (учебники, учебные и учебно-методические пособия, методические указания, образовательные стандарты, учебные планы и программы дисциплин, фонды оценочных средств, образцы экзаменационных и зачетных учебных материалов, конспекты лекций и др.);
- программные продукты различных уровней (пакеты прикладных программ, автоматизированная информационно-библиотечная система, системное программное обеспечение, автоматизированная система управления вузом, а также программные средства, поддерживающие различные образовательные технологии);
- инструментарий, используемый для создания электронных средств обучения;
- программно-информационные продукты (электронные словари, справочники и энциклопедии, информационно-поисковая и информационно-решающая системы, экспертная система);
- специализированные Internet-ресурсы (виртуальные библиотеки, поисковые системы, Internet-каталоги);
- электронные средства обучения, обеспечивающие теоретическую и технологическую подготовку обучающихся (электронные учебники, задачки и обучающие системы, электронные учебные курсы, электронные тренажеры и лабораторные практикумы, электронная система контроля знаний, психофизиологического тестирования и др.) [8].

Приведем примеры и выделим особенности различных типов занятий, связанных с применением новых информационных технологий, которые преподаватель, обладающий цифровой компетентностью, может разработать и реализовать в учебном процессе:

1. Занятие с применением Internet-технологий. Дает возможность привлечь для участия в проведении занятия специалистов различных предметных областей, обеспечить непосредственный диалог с ними обучающихся в режиме реального времени (online). Такая форма особенно эффективна при проведении интегрированных лекций, практических и лабораторных занятий, проблемность которых возникает в результате совмещения различных предметных зон [4].

2. Занятие-диалог. Позволяет организовать совместную проектную деятельность, поиск оптимального решения проблемы. Обеспечивает возможность конструктивного учебного диалога между удаленными группами обучающихся.

3. Занятие с использованием баз данных удаленного доступа. Позволяет использовать удаленные ресурсы (вычислительные, имитационные модели, виртуальные лаборатории и лабораторные комплексы), проводить лабораторные занятия с привлечением уникального оборудования, экспериментальных установок.

Одним из современных видов дистанционного обучения является видеоконференция – это мероприятие в реальном времени, проходящее в режиме онлайн. При этом участники мероприятия могут образовывать виртуальную «аудиторию», физически расположенную в разных местах [2].

Организация видеоконференций включает в себя:

- проведение тестовых (рекламных) видеоконференций;
- техническая подготовка к мероприятию, выбор платформы для проведения видеоконференций;
- предварительные тесты сайта для видеоконференций;
- подготовка наглядных материалов;
- поддерживать общественный интерес во время видеоконференций;
- поддержание общественного внимания во время мероприятия;
- отзывы участников после видеоконференции.

Большинство программ видеоконференций оплачиваются, и многие пользователи переходят на традиционное программное обеспечение для них. Многие находят функции в бесплатном программном обеспечении для проведения видеоконференций, таких как FreeConferenceCall.com, Zoom, Apache OpenMeetings и другие.

Выбор платформы и программного обеспечения для видеоконференций зависит от возможностей образовательного учреждения, административного управления или рекомендаций технических экспертов. Если педагог организует видеоконференцию за пределами образовательного учреждения, он также получает полную поддержку. Тема занятия в профессиональном учебном заведении определяется тематическим планом учебной дисциплины или курса.

Во время подготовки к видеоконференции, преподавателю требуется предварительный набор материалов, презентаций и многое другое. Педагог может и должен проводить пробное занятие в режиме реального времени, чтобы узнать, успеет ли он представить все, что он запланировал, в оговоренное время. Видеоконференция включает в себя не только монолог преподавателя, но и опросы обучающихся и их практические задания.

Требования педагога остаются неизменными в отношении функции видеоконференцсвязи:

- четкие и компетентные высказывания; соответствующий внешний вид;
- исправлено освещение помещения;
- подходящая рабочая среда.

У педагога должен быть составлен план, обучающиеся должны понимать материал, определения должны быть ясными и понятными, чтобы они не тратили время на поиск данных определений и на разъяснение их в Интернете [1].

Преподаватель удерживает внимание аудитории, старается визуализировать материал, вовлекает учащихся в диалог. В конце видеоконференции необходимо предоставить обратную связь: собрать выполненные работы, записать видео, которое можно отправить обучающимся. Желательно получить отзывы, учитывать их пожелания и исправлять ошибки в будущем. Все участники видеоконференции должны иметь возможность высказаться и должны иметь доступ к записи проведенной видеоконференции.

**Выводы.** Таким образом, использование современных образовательных технологий в обучающем процессе является средством, с помощью которых у обучающихся формируются и развиваются умения и навыки активного творчества [2] и самостоятельного обучения, что в свою очередь позволяет накопить определенный объем знаний и навыков необходимых в современном мире, что позволит выпускникам вуза и колледжа стать успешными, активными, творческими, конкурентоспособными на рынке труда.

#### **Литература:**

1. Быстрова Н.В., Белова И.Л., Ахмед Э.У.Х.С. К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 30-33
2. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Захарова Н.А. Электронная обучающая среда как средство повышения эффективности самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 108-111.
3. Быстрова Н.В., Илюшина Е.С., Гришина В.А. Образовательные технологии как средство развития самостоятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 11-14.
4. Быстрова Н.В., Ремизова Е.А., Ермолаева Е.Л. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 14-17.
5. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 111-114.
6. 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.
7. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Шалина Е.Ю., Госельбах О.И. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 3 (37). – С. 37.
8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 2.



УДК 37.035

кандидат педагогических наук Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МУЛЬТИМЕДИА СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается использование информационных технологий в работе учителей начальных классов по совершенствованию школьного обучения. Внимание уделяется внедрению информационных технологий в процесс обучения.

*Ключевые слова:* начальная школа, информационные технологии, интернет в работе учителя, источники информации, гуманитарные дисциплины.

*Annotation.* This article discusses the use of information technologies in the work of primary school teachers to improve school education. Attention is paid to the introduction of information technologies in the learning process.

*Keywords:* primary school, information technology, Internet in the work of teachers, sources of information, humanities.

**Введение.** Знание информационных технологий ставится в один ряд с такими качествами в современном мире, как умение читать и писать. Квалифицированный и эффективный человек, владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый образ мышления, принципиально иной способ оценки возникших проблем, организацию своей деятельности. Практика показала, что невозможно представить современную школу без новых информационных технологий. Понятно, что в ближайшие десятилетия роль персональных компьютеров возрастет, и в соответствии с этим возрастут требования обучающихся начальных классов к компьютерной грамотности.

Существуют неограниченные возможности для персонализации и дифференциации образовательного процесса, репозиционирования его как развития мышления, воображения как основного процесса, необходимого для успешного обучения. Наконец, обеспечить эффективную организацию познавательной деятельности младших школьников. Сочетание текстовой, графической, аудио- видео- информации и анимации в компьютере значительно повышает качество учебной информации, представленной обучающимся и успешность их обучения [4].

Долгое время начальная школа в системе образования была "школой навыков", то есть считалась этапом обучения, на котором обучающиеся должны были овладеть базовыми навыками, такими как чтение, письмо и счет, чтобы получить дальнейшее образование. Сегодня начальные школы другие. Новые образовательные стандарты коренным образом изменили роль начальных школ в образовательном процессе. Это должен быть первый опыт ребенка в системе образования – место для проверки его образовательного мастерства. На этом этапе важно развивать активность, самостоятельность, поддерживать познавательную активность и создавать условия для гармоничного вхождения ребенка в мир образования, поддерживать его здоровье и эмоциональное благополучие. Именно эти качества школьников внедряют ИКТ в учебный процесс.

Начальный возраст характеризуется психофизиологическими возрастными особенностями, индивидуальными (зрительными, слуховыми) системами восприятия, низкой степенью развития познавательных способностей, особенностями учебной мотивации [1].

В целях обеспечения того, чтобы использование компьютеров в предметной программе давало положительные результаты, педагог создает компьютерные задания на основе содержания предмета и методов его преподавания, развивает, активизирует психологическую деятельность и формирует учебную деятельность обучающихся, помогает овладеть навыками работы с компьютерами на уровне, необходимом для выполнения компьютерных задач.

**Изложение основного материала статьи.** Основной целью внедрения информационно-коммуникационных технологий является появление новых видов образовательной деятельности. Новая информационная технология обучения – это процесс подготовки и передачи информации обучаемым с помощью компьютеров.

Современный педагог теперь психологически и технически готов использовать информационные технологии в обучении. Любой этап курса может быть активным путем внедрения новых технических средств. Включение ИКТ в учебный процесс позволяет организовывать различные формы учебно-познавательной деятельности на занятиях, позволяя обучающимся активно и целенаправленно работать самостоятельно. ИКТ можно рассматривать как средство доступа к образовательной информации, предоставляющее возможности для поиска, сбора и использования источников информации, в том числе в Интернете, а также как средство предоставления и хранения информации. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе может повысить качество учебных материалов и повысить эффективность образования.

Одним из результатов обучения и воспитания на первом этапе обучения в школе должно стать то, что дети готовы овладеть современными компьютерными технологиями и имеют возможность обновлять полученную с их помощью информацию с целью дальнейшего самообразования. Для достижения этих целей педагогу начальных классов необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе.

Использование ИКТ в различных учебных программах начальной школы позволяет перейти от объяснительного и иллюстративного способа обучения к позитивному способу обучения, при котором дети становятся активным субъектом образовательной деятельности. Это помогает обучающимся осознанно усваивать знания, повышать мотивацию к обучению, качество обучения знаниям [5].

Внедрение современных образовательных и информационных технологий в образовательный процесс позволит:

\* Развивать глубину и силу знаний и закреплять навыки и компетенции в различных областях деятельности;

\* Умение развивать техническое мышление, самостоятельно планировать собственное образование, самообразовательную деятельность;

\* Выработать привычку строго соблюдать требования технической дисциплины при организации учебных курсов [11].

Использование мультимедийных презентаций в классах начальной школы сочетает в себе многие компоненты, необходимые для успешного обучения детей. Это включает в себя видео, анимацию, звук и графику.

Анализ таких курсов показывает, что повышается познавательная мотивация и становится легче осваивать сложные материалы.

Кроме того, фрагменты курса с использованием презентаций отражают один из основных принципов создания современного курса – принцип притяжения. В результате выступления дети, которые обычно менее активны в классе, начинают активно выражать свое мнение.

Использование компьютерных тестов на занятиях позволит педагогу получить объективную картину уровня знаний за короткий промежуток времени [2].

Курсы с использованием информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и значительно повышают творческий и интеллектуальный потенциал школьников. Поскольку у младшего школьника много воображения и желания самовыражаться, стоит научить его выражать как можно больше своих идей, в том числе и с помощью информационных технологий. Использование информационных технологий в классе начальной школы дает возможность проявить себя любому ученику, при этом форма работы выбирается самим учеником. В результате дети с математическими способностями чаще занимаются производством программных продуктов-презентаций. Детский выбор "гуманитарных наук" – писать кроссворды или сообщения, доклады, эссе. Рационализируя детский труд, оптимизируя процесс понимания и запоминания учебных материалов и, самое главное, повышая мотивацию детей к обучению на более высокий уровень, тем самым изменяя преподавание традиционных учебных предметов.

Использование игровых функций компьютера в сочетании с обучением может сделать процесс более плавным. При этом все необходимые учебные материалы переводятся в яркие, увлекательные, с разумной долей игровых методов, мультимедийные формы, широкое использование графики, анимации, включая взаимодействие, звуковые эффекты и голосовое сопровождение.

В начальной школе развивается непроизвольное внимание, которое становится целенаправленным и устойчивым, если учебные материалы характеризуются четкостью, яркостью и приводят к эмоциональному настрою обучающегося [9].

Основной особенностью использования современных информационных технологий является возможность дифференциации и персонализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной деятельности школьников. Во все времена особое внимание уделяется методике обучения будущих специалистов. С развитием педагогической науки были усовершенствованы методы и формы обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах образовательного процесса стало стандартом погружения самого процесса в информационную среду.

"Позиционирование учащихся начальных классов в информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) и формирование компетенций по их использованию (ИКТ-компетенций) являются важными факторами формирования универсальных учебных действий учащихся на этапе начального общего образования для обеспечения его эффективности. Поэтому план формирования универсальных образовательных действий на уровне начального общего образования содержит этот подплан, в котором указаны элементы компетенций в области применения ИКТ, включенные в определенные действия" [5].

ИКТ-способность педагога начальной школы – это личностное качество, проявляющееся в его готовности и способности самостоятельно использовать ИКТ в своей деятельности. Использование ИКТ позволяет детям более эффективно развивать все виды восприятия: зрение, слух и органы чувств. Средства передачи мультимедийной информации включают в себя: звуковые дорожки, графику, текстовые файлы и видеофайлы, организованные в единую информационную среду.

Поэтому наиболее эффективно использование инновационных методов сотрудничества с дошкольниками на музыкальных занятиях: презентация анимационных фильмов, фильмов с музыкальным сопровождением. Использование мультимедиа в музыкальных курсах позволяет наладить учебный процесс, основанный на психологически правильных функциональных закономерностях внимания, памяти, умственной деятельности, гуманизации обучения и обучения интерактивному контенту, реконструируя процесс обучения и развития с целостной точки зрения.

Использование новых информационных технологий и средств мультимедиа в преподавании школьных дисциплин позволяет персонализировать и дифференцировать учебный процесс, осуществлять интерактивный диалог, предоставлять возможность самостоятельного выбора модели учебной деятельности и компьютерной визуализации объекта изучения. В начальных школах особенно необходимы индивидуальные и дифференцированные методы обучения, где существуют огромные различия в уровне подготовки и развития детей [10].

Проектные технологии, непосредственно связанные с внедрением элементов компьютерных технологий, также являются наиболее эффективными, так как любой проект ориентирован на определенные требования, которые не только развивают исследовательские, но и развивают продуктивные творческие и информационные возможности. В ходе работы педагог заранее определяет вопросы [4]. Грамотная постановка задачи и план работы развивают умение находить возможные решения выбранных задач, определять объект исследования. Реализация проекта должна осуществляться в соответствии с поставленными задачами.

**Выводы.** Таким образом, внедрение новых информационных технологий в преподавание школьных дисциплин в начальной школе позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности обучающихся для познавательных процессов и развития индивидуальных качеств.

#### Литература:

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 2019
2. Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 208 с.

3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976
4. Гелбрейт Дж. Новое индустриальное общество. – М.: 2019. – 212 с.
5. Давыдова В.В. Психическое развитие младших школьников. – М., 2017.
6. Казанцев В. Государственная стратегия развития России и роль приоритетных национальных проектов в ее реализации. // Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. полит. наук. – М.: ВУ, 2018. – С. 65.
7. Мифы о «поколении Z» / Н.В. Богачева, Е.В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 56 с.
8. Первин Ю.А. Дистанционное обучение младших школьников: опыт, проблемы, перспективы. В сборнике Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. В 10 томах. Сост. и науч. ред. И.В. Соколова и Ю.А. Первин. – Москва. – 2018 г.
9. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы исследования. – М., 1994.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2016. – С. 5-6.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект-пресс, 2010. – С. 64

**Педагогика**

**УДК 378.046.2**

**старший преподаватель Валнахметова Людмила Васильевна**  
 Департамент английского языка и профессиональной коммуникации  
 Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва)

### **ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА И КАК С НЕЙ БОРОТЬСЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые проблемы выученной беспомощности студентов, которые отрицательным образом влияют на их уровень владения иностранным языком для профессиональных целей. Описываются признаки и механизмы формирования, причины возникновения выученной беспомощности у детей и взрослых, с которыми сталкивается профессорско-преподавательский состав высшей школы. Предлагается ряд педагогических условий для снижения уровня негативного влияния выученной беспомощности в ходе иноязычной подготовки.

*Ключевые слова:* выученная беспомощность, вуз, иностранный язык, обучение.

*Annotation.* The article examines some of the problems devoted to students' learned helplessness, which negatively affect their level of proficiency in studying a foreign language for professional purposes. A few signs and mechanisms of formation, the reasons for the emergence of learned helplessness with children and adults, which academics may face, are described. A number of pedagogical conditions are proposed to reduce the level of negative influence of learned helplessness in foreign language training.

*Keywords:* learned helplessness, university, foreign language, training.

**Введение.** Выученная беспомощность – термин, который все чаще употребляется психологами и педагогами, описывается в трудах теоретиков и практиков как негативный тренд современного образования. Под этим явлением описывается состояние, когда человек глубоко убежден, что он не в силах контролировать сложности, возникающие на его жизненном пути, он не может изменить ситуацию, в которую попал и в которой вынужден находиться, хотя его учили этому. В итоге никаких попыток повлиять на событие со стороны индивида не предпринимается. Ещё более сложным и стрессовым это явление становится, когда ситуация сама по себе не является безвыходной, но искать способы решения человек не может или не хочет. Его убеждения, что положение дел нельзя исправить, негативно влияют на все сферы его жизнедеятельности, усугубляя текущее состояние дел, будь то сфера учебы или профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Попробуем разобраться, с чем связано данное поведение, и есть ли способы выхода из этой ситуации в разрезе обучения иностранному языку в высшей школе. Данная тема является чрезвычайно важной, так как без знаний иностранного языка специалист вряд ли может считаться конкурентоспособным на современном рынке труда. Уровень владения иностранным языком, который студент приобрёл в школе, не всегда является достаточным для того, чтобы получать профессионально ориентированную подготовку с учётом доступа к иноязычным источникам информации, решать проблемы коммуникации и сотрудничать с иностранными контрагентами в будущем [5, с. 102-103]. Эмпирические исследования доказывают, что студенты способны получать глубокие знания только в том случае, если они смогли преодолеть трудности и на практике отработать учебный материал с наибольшей пользой для себя. Сейчас мало выучить объем нужной для экзамена информации, который затем благополучно забывается. К сожалению, это непродуктивный путь познания, у студентов в этом случае наблюдается слишком низкий коэффициент полезного действия в ходе учебной работы.

Изучать проблемы выученной беспомощности начали в середине прошлого века. Впервые гипотезу о ней выдвинули американские психологи Мартин Селигман и Стивен Майер [3]. Более 50 лет назад (в 1967 году) они проводили эксперименты с собаками, а затем с людьми. Результаты работы подтверждали, что беспомощность оказывается производным не событий, которые травмируют психику, а негативного опыта на фоне неконтролируемости этих событий ребёнком. В дальнейшем этот паттерн отрицательного опыта закрепляется в сознании индивида и приводит его к мысли, что все попытки улучшить ситуацию не принесут успеха. Возникает желание избегать «травмирующего шока» (определение Селигмана и Майера), логично, что человек в этом случае приходит к выводу: Зачем пытаться что-то изменить, если я не могу решить эту проблему самостоятельно?

Существуют определённые признаки выученной беспомощности. К ним относятся три вида дефицита:

1. мотивационный (человек не в состоянии реагировать на негативные стимулы, которые повторяются в его жизни снова и снова);

2. ассоциативный (человек с каждым разом все хуже реагирует на повторяющиеся негативные стимулы);

3. эмоциональный (человек недостаточно эффективно реагирует на негативные стимулы).

Данные признаки носят линейный характер и могут переходить из одного вида дефицита реакций в другой.

Механизмы формирования выученной беспомощности так же делятся на три вида:

1. Переживания неблагоприятных событий.

2. Наблюдение за беспомощными людьми.

3. Зависимость, преобладающая в детстве.

Нейробиологи доказывают, что в состоянии беспомощности мозг активизирует нейроны, которые в свою очередь запускают ощущение стресса и тревоги [4, 8]. В дальнейшем такая активизация происходит автоматически. При этом признаки выученной беспомощности могут быть как у взрослых, так и у детей, прототипы механизмов ее формирования могут отличаться. Рассмотрим проявления данного феномена на примере изучения иностранного языка (Таб. 1).

Таблица 1

Причины возникновения выученной беспомощности у детей и взрослых

№ п/п	Причина	Проявление	В жизни	
			Ребенка	взрослого
1	Следствие травмирующего опыта	просьба о помощи, отказ, ощущение, что что нет сил/возможностей изменить ситуацию самостоятельно	•	•
2	Чрезмерная опека	желание оберегать от всех «опасностей» жизни	•	
3	Жестокое обращение	негативный пример взрослых, насилие над личностью	•	
4	Постоянный стресс	большое количество стрессовых ситуаций, на которые (как полагает человек) невозможно повлиять		•
5	Пассивность	привычка к пассивному наблюдению, потеря мотивации к действиям даже в тех случаях, когда есть выход из ситуации	•	•
6	Государственно-бюрократические механизмы	ощущение безысходности от невозможности что-либо изменить (даже при наличии желания)		•

В практике обучения иностранному языку основная цель преподавателя – сделать так, чтобы передаваемые знания о лексических единицах и грамматических конструкциях чужого языка перешли из кратковременной памяти в долговременную, а полученные на занятиях навыки обрели статус, который в лингводидактике называют «автоматическими действиями» [5]. Чем опасна выученная беспомощность в этом случае? Она способна перерасти в пессимизм, избегание сложностей, апатию, депрессию, отторжению дисциплины, и, как следствие, неумение применить знания на практике. Для студентов неязыкового вуза изучение дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» может быть сопряжено с причинами 1-5 таблицы 1. Заложенный в подсознании травмирующий опыт на начальной стадии обучения неродному языку в школе (давление учителей, спешащих выполнить образовательную программу любыми средствами и «вбивающими» знания в головы детей); желание родителей, владеющих иностранным языком, сделать за ребенка домашнюю работу ради получения им только отличных оценок или, наоборот, агрессивное поведение старших, пытающихся через угрозы, иногда физическое наказание и постоянные нотации внушить детям мысль о нужности иностранного языка в их жизни (диссонанс целей двух поколений); пассивный характер приобретения иноязычных знаний, умений, навыков (отсутствие реальной мотивации у ребенка к изучению иностранного языка в школе) – все это корни, из которых вырастает хилое деревце (а иногда и вовсе засыхают ростки познания) под названием «иноязычные компетенции». В неязыковом вузе это особенно заметно. Вместе с тем, перед педагогом высшей школы стоит задача научить студента языку специальности, который будет востребован в его будущей профессиональной деятельности. Без подготовленной в школе базы это сделать практически невозможно: объем информации настолько большой, что обучаемый ни физически, ни психологически почти не способен его усвоить самостоятельно. В этом случае неспособность студента принимать решения и достигать целей из-за выученной беспомощности приводит не только к снижению успеваемости, но и к ухудшению работы иммунной системы и, как следствие, повышению риска различных заболеваний. Однако хорошей новостью является тот факт, что синдром выученной беспомощности можно корректировать с помощью специальных методов.

Во-первых, это работа с психо-физическими и когнитивными конструктами индивида: формирование оптимистического мировоззрения и конструктивного восприятия событий; воспитание здоровой самооценки и развитие навыка критического мышления; освоение релаксационных и медитативных практик. Педагогу следует чаще обращаться к позитивному личному опыту обучаемых. Даже если это незначительный опыт в изучении иностранного языка, но имел положительный результат, он может играть роли мотиватора и фасилитатора, вселяя недостающую уверенность студента в себя и свои силы/знания. В особых случаях возможно применение когнитивно-поведенческой терапии. Понятно, что реализация подобных методов работы и развитие уровня самообразования студента вряд ли возможна без психологов. Во-вторых, применение приемов скаффолдинга при обучении студентов. Существует 4 типа скаффолдинга [2, с. 117], который выделили педагоги зарубежных школ: семантический, метакогнитивный, регламентный,

стратегический. Если педагог владеет методикой использования технологии скаффолдинга при обучении иностранному языку в вузе, знает, как дидактически правильно его наполнить, то даже студенты с высоким уровнем выученной беспомощности показывают хорошие результаты. Для это преподавателю нужно с самого начала определить 1) уровень актуальности и потенциала каждого обучаемого, 2) востребованности того типа скаффолдинга, который необходим на конкретном этапе обучения. Важными составляющими при этом будут:

- визуализация процессов (использование наглядности, карт памяти, блок-схем, диаграмм и т.д.),
- информационный контент и осознанность в использовании причинно-следственных связей,
- грамотная работа по уменьшению индивидуальных трудностей (например, работа с лексическими единицами и грамматическими конструкциями, в т.ч. с использованием цифровых технологий),
- коллаборация между студентом и педагогом с использованием всех видов связи (личное общение, удаленное, смешанный тип и т.д.),
- диалектический формат движения иноязычного вектора развития студента (переход от одного уровня сложности заданий к другому),
- поддержка в период срывов или разочарований, которые могут возникнуть у студента в ходе изучения иностранного языка профессионального спектра и т.д.

Особого внимания требует определение роли преподавателя, т.к. он может быть координатором, экспертом, дополнительным источником информации, «проводником» в сферу компетенций, необходимых сейчас и в будущей профессии.

В-третьих, целесообразно вовлекать студента с появлениями выученной беспомощности в обсуждение перспектив и планов на будущее. Планируемые мероприятия и составление алгоритма действий по его реализации вселяет некоторую уверенность обучаемого в то, что конечный результат достижим, при этом планы должны быть «близкими» (по времени) и реальными (по силам). Это можно сделать как в процессе индивидуального консультирования (коучинг, тьюторство), так и в составе группы /мини-группы (при условии, что цели и задачи ее членов совпадают).

В-четвертых, не стоит отказываться от возможностей, которые предоставляет дополненная реальность. Это можно сделать через использование сервисов сторителлинга для вовлечения студентов в образовательный процесс, где каждый курс сервиса – это интерактивный мир, а обучающие материалы включают видеомодели пространства с углом обзора 360°, фотоистории, интерактивные игры обучающего характера на иностранном языке. Например, хорошие результаты дает включение элементов платформы PSHE (Personal, Social, Health and Economic education – с англ.: личное, социальное, здоровьесберегающее и экономическое образование).

В-пятых, следует четко понимать и студенту, и педагогу, что формирование практических иноязычных навыков выходит на первый план, поскольку приоритеты в профессиональном образовании смещаются с фундаментальных теоретических знаний в сторону практики (особенно на старших курсах в высшей школе). Реальность нынешней экономической ситуации такова, что применение знаний для решения управленческих задач в процессе трудовой деятельности востребовано на рынке труда в большей степени, чем раньше, а выпускнику вуза в любом случае придется работать с такого рода задачами. Безусловно, подготовка практических курсов для мини-групп с низким уровнем владения иностранным языком – дело затратное, но стоящее усилий.

В этой связи напрашивается ряд педагогических условий, выполнение которых поможет снизить уровень выученной беспомощности и дать толчок к саморазвитию индивида. Во-первых, как было сказано выше, нужны усилия не только преподавателей иностранного языка, но и психологической службы университета. Во-вторых, факультативные занятия, консультации и тьюторство, вовлечение студентов в поле внеаудиторной работы (мини-проекты и клубы любителей иностранного языка, педагогический и лингвистический коучинг, например) могут снять некоторое напряжение, дать стимул и желание вернуться к основам языка, ликвидировать пробелы и двигаться дальше [6, с. 94-102]. В-третьих, использование техники скаффолдинга может дать положительные результаты. Это такой процесс организации учебного взаимодействия, дающий возможность обучаемому решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые пока что лежат за пределами его индивидуальных усилий и возможностей [1, с. 15-19].

**Выводы.** Цель обучения иностранному языку для профессиональных целей заключается в необходимости формирования таких эффективных механизмов передачи знаний из кратковременной памяти в долговременную, которые позволили бы выпускнику использовать их автоматически. При этом выученная беспомощность тормозит развитие данных компетенций. Педагогические условия по снижению уровня выученной беспомощности и ориентированность на саморазвитие индивида выполнимы, если педагог вместе со студентом пытается планомерно и грамотно выявлять возможные факторы риска развития выученной беспомощности, помогает пройти успешное обучение, работая на опережение и проявляя гуманизм [7, с.10].

#### **Литература:**

1. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. – Heineman, 2015. – 22 p.
2. Hannafin M., Land S., Oliver K. Open learning environments: Foundations, methods, and models // C.M. Reigeluth. Instructional-design theories and models. V. II: A new paradigm of instructional theory. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 115-140.
3. Maier S.F., Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental, 1967.
4. Дубынин В. О причинах тревожности и стресса [Электронный ресурс]. РБК Тренды. – 2021. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/social/5fe25b019a794732eb5e0ef8> (Дата обращения: 25.06.21)
5. Е-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации: монография / колл. авторов; под ред. проф. И.И. Климовой; проф. М.В. Мельничук. – М.: Научные технологии, 2020. – 315 с.
6. Звягинцева Е.П. Преодоление барьеров в процессе иноязычного обучения в вузе как первый шаг на пути формирования конкурентоспособного специалиста. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 1. – С. 94-102.
7. Палеха С.А. Выученная беспомощность (learned helplessness) в системе обучения. – APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 5. – С. 10.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Васильева Айталиня Николаевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент **Корякина Татьяна Григорьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

**ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам исследования роли волонтерской деятельности в профессиональном становлении будущих педагогов – студентов высших учебных заведений. Представлен анализ деятельности студентов-волонтеров педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (Россия, Республика Саха (Якутия)), изучение их мотивации добровольческой деятельности путем опроса. Выявлено, что волонтерская деятельность будущих педагогов в процессе изучения учебных курсов по волонтерству, практики, подготовки научных работ, участия в реализации социально значимых проектов значительно расширяет знания о выбранной профессии, стимулирует повышение мотивации освоения профессии, формирует адекватную самооценку личностных и профессиональных качеств будущих педагогов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования при организации волонтерской деятельности в вузах. Теоретическая значимость – определены условия организации волонтерской деятельности в вузе как основы профессионального становления педагога.

*Ключевые слова:* волонтерство; профессиональное становление педагога; волонтерская деятельность; студенты – волонтеры; активизация волонтерской деятельности.

*Annotation.* The article is devoted to the theoretical and practical aspects of the study of the role of volunteer activity in the professional development of future teachers - students of higher educational institutions. An analysis of the activities of student volunteers at the Pedagogical Institute of the “North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova” (Russia, Republic of Sakha (Yakutia)), studying their motivation for volunteering through a survey. It was revealed that the volunteering activity of future teachers in the process of studying volunteering courses, practice, preparation of scientific works, participation in the implementation of socially significant projects significantly expands knowledge about the chosen profession, stimulates the increase in motivation for mastering the profession, forms an adequate self-assessment of the personal and professional qualities of future teachers. The practical significance of the research lies in the possibility of using the research results when organizing volunteer activities in universities. Theoretical significance - the conditions for organizing volunteer activities at the university are determined as the basis for the professional development of a teacher.

*Keywords:* volunteering; teacher professional development; volunteer activities; volunteer students; intensification of volunteer activities.

**Введение.** Современная мировая ситуация, связанная с пандемией, показала необходимость системного развития волонтерской деятельности. Благодаря помощи волонтеров, наиболее уязвимая часть населения: пожилые люди, многодетные семьи, люди с ограниченными возможностями здоровья и другие, сравнительно легче переносят социально-экономические и психологические проблемы в условиях изоляции. Помимо этого, волонтеры поддерживают и медицинских работников, борющихся за жизнь и здоровье граждан. Волонтерство оказывает благотворное воздействие и на самих добровольцев: оно является действенным инструментом формирования социально ответственной и инициативной личности, влияет на самооценку и самоидентификацию.

Особое значение волонтерская деятельность имеет для студентов. Участие в ней не только помогает раскрытию социально-ориентированного потенциала молодежи, но и содействует развитию у них лидерских качеств, общительности, а также становится частью их профессионального становления. Профессионально-ориентированное волонтерство помогает студенту приобрести профессиональный опыт, выявить правильность профессионального самоопределения и свою профпригодность. Вместе с тем существует проблема системной и регулярной включенности студентов в волонтерскую деятельность. Исходя из этого, цель статьи – определить роль волонтерской деятельности в профессиональном становлении будущих педагогов – студентов высших учебных заведений. Для этого рассмотрим характеристику волонтерской деятельности, его виды и мотивы волонтерства; а также практику реализации условий активизации участия студентов в волонтерской деятельности на примере Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.

**Изложение основного материала статьи.** Волонтерская деятельность согласно Федеральному закону «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [9] является равнозначной понятию «добровольческая деятельность». Она характеризуется добровольностью и безвозмездностью выполнения работ или оказания услуг.

Исследованию современных проблем волонтерской деятельности посвящены труды российских авторов: Н.И. Горловой (2019), Л.И. Кобышевой (2016), Е.В. Крутицкой (2018), М.В. Певной (2016, 2019), О.Н. Яницкого (2020), и зарубежных исследователей: S.M. Worker et al. (2020), Lough, B.J. & Tiessen, R. (2018), Dawson, C., Baker, P.L. & Dowell, D (2019), Villiger C. et al. (2019) и др. Изменения характера волонтерства в условиях пандемии COVID-19 представлены S. Tierney & K.R. Mahtani (2020), Л. Сокольщиковым (2020) и др.

Главным признаком добровольческой деятельности Н.И. Горлова (2019) считает отсутствие внешнего давления и денежного вознаграждения. Следовательно, по мнению автора, мотивацию к волонтерству

формируют «внутренние потребности, жизненные ориентиры и система ценностей человека» [3, с. 63]. Для определения волонтерской деятельности, в зависимости от специфики конкретной ситуации волонтерства, Д.В. Титова (2019) выявила следующие критерии: «добровольность, направленность на незнакомых людей, отсутствие вознаграждения, запланированность, продолжительность, контекст организации» [8, с. 96].

Региональный аспект волонтерства рассмотрен в исследовании Г.Г. Алексеевой (2019), также в нем определены особенности развития волонтерской деятельности в Республике Саха (Якутия) – самом территориально обширном, малонаселенном регионе России. Автором сделан вывод о том, что природно-климатические условия и этническая специфика Якутии повлияли на большую развитость волонтерства в сельской местности и преобладание участия в социальных акциях [1, с. 9].

В современных исследованиях существует различные классификации волонтерской деятельности. Л.И. Кобышева (2016) выделяет четыре вида волонтерства: взаимопомощь или самопомощь, благотворительность, участие и самоуправление, просвещение или пропаганда [5].

Различные виды волонтерской деятельности определены Н.А. Мироненко (2014), среди которых наиболее современные – это волонтерство по форме социального взаимодействия: виртуальное (онлайн) и традиционная волонтерская деятельность (оффлайн)» [7, с. 114].

В настоящий момент волонтерство студентов в отечественных и зарубежных исследованиях рассматривается как средство повышения качества обучения (А. McFadden и К. Smeaton (2017), условие формирования социально-ответственной личности (Е.В.Крутицкая (2018) и социальной активности (А.Н. Васильева, Н.М. Ноговицына (2018), этап в профессиональной самореализации (А.А. Кузнецова, Н.А. Соловьева (2018), фактор инновационной и научной активности студентов (Pevnaya M.V. & Pevnaya E.I. (2019).

Как определяет Л.И. Кобышева (2016): «Волонтерская деятельность в вузе – это общественно полезная деятельность студентов, направленная на оказание помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, обеспечивающая развитие у студентов нравственных ценностей и профессионально значимых личностных качеств» [5, с. 2].

Преимущества организации волонтерской деятельности в условиях профессиональных учебных заведений по мнению, А.Г. Василиади (2016), заключаются в наличии трех групп факторов: организационные (возможность подстроиться под расписание учебных групп); существование социально-ориентированных групп специальностей, единство интересов и примерно одинаковый уровень подготовленности волонтеров [2].

Как отмечают многие ученые, для вовлечения студентов в волонтерскую деятельность необходимо создать специальные условия: сформировать мотивацию и выявить соответствующие факторы, влияющие на потребность в добровольчестве.

Трансформация мотивов волонтеров исследована G.Isboli, K. Borges Senra & O Pépese (2020) и представлена в виде жизненного цикла волонтера. Начальные мотивы, связаны с альтруизмом, а далее волонтерство становится частью его личности: влияет на самооценку и его идентичность. Влияние волонтерства на самоидентификацию личности, его ценности изучено Н. Gronlund (2011).

Как видно из результатов исследований мотивации волонтерства, добровольческая деятельность рассматривается студентами и как один из компонентов профессионального развития. Вследствие чего, требуется рассмотреть специфику профессионально-ориентированного волонтерства, в рамках которого студент приобретает профессиональный опыт, проверяет правильность профессионального выбора.

В исследовании А.А. Кузнецовой и Н.А. Соловьевой (2018) выявлена значимость профессионально-ориентированного волонтерства для формирования личностных и профессионально важных качеств личности, таких как: эмпатия, коммуникативные способности, мотивация к оказанию помощи. Авторы еще раз подчеркнули необходимость волонтерской деятельности для студентов, получающих образование в сфере помогающих профессий: педагогов, медиков, психологов, социальных работников и т.д. [6].

Волонтерскую деятельность студентов педагогических вузов, организованную с учетом будущей профессиональной деятельности, мы рассматриваем как создание определенных условий для выявления и дальнейшего развития у студентов социально-профессионального потенциала в процессе добровольной и безвозмездно оказываемой социально-психолого-педагогической помощи и поддержки обучающимся, их семьям, а также педагогам. При этом потенциал волонтерской деятельности, организованной с учетом профессиональной направленности, как определяют Д.А. Данилов и А.Г. Корнилова (2014), можно в полной мере раскрыть в русле концепции психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления педагога в системе высшего гуманитарного образования [4].

Таким образом, анализ современных исследований указывает на то, что профессионально-ориентированная волонтерская деятельность при подготовке будущих педагогов развивает не только необходимые профессиональные качества и компетенции, но и становится этапом их профессионализации, помогает быстрее трудоустроиться, а также развивает социально-профессиональную активность.

Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ) является ведущим центром подготовки высококвалифицированных специалистов в системе образования для Республики Саха (Якутия), но и для всей северо-восточного региона Российской Федерации. Университет обеспечивает образование по многим направлениям таким как: история, физика, биология, технология, математика, информатика, олигофренопедагогика, социальная педагогика, логопедия, иностранный язык, физическая культура, профессиональное образование, педагогика и психология, дошкольное образование, русский язык и литература, начальное образование и др.

В ходе работы над исследованием нами были проанализированы результаты ежегодного социологического исследования СВФУ им. М.К.Амосова «Студент» за период 2017-2019гг., опыт работы педагогического института СВФУ по развитию наиболее значимых личностных и профессиональных качеств таких, как эмпатия, толерантность, рефлексивность через вовлеченность студентов в волонтерскую деятельность.

В исследовании учитывались мотивы обращения студентов к участию в волонтерском движении, трудности, с которыми они сталкиваются, образовательный эффект и личностный рост, который они наблюдают в процессе обучения и участия в работе волонтерских отрядов.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты. Характеристика обучающихся педагогического института: средний возраст – 20 лет. Кроме того, 78% студентов имеют среднее

профессиональное образование из них 47% имеют образование в других сферах (юридической, экономической, технической и др.). Большинство студентов занимают активную социальную позицию, участвуют в работе общественных организаций и движений: 61% из них состоят в студенческом самоуправлении (Первичная профсоюзная организация студентов СВФУ, Совет по творческому развитию студентов, Студенческий добровольческий центр «Полос добра», Молодежная общественная организация землячеств «ZEMA», Международный студенческий клуб «NEFU International», Студенческое научное общество, Студенческая лига КВН СВФУ, Якутская городская молодежная общественная организация «Объединённый студенческий совет общежитий студенческого городка «Сэргэлээх» СВФУ имени М.К. Аммосова», Добровольная народная дружина «Университет» и др.); 15% обучающихся работают на разных предприятиях, в компаниях и организациях, деятельность которых не связана с системой образования.

Численность студентов-волонтеров СВФУ в 2017-2019 годах имеет тенденцию к росту. За 6 месяцев 2020 г. в волонтерской деятельности приняли участие 747 студентов по разным направлениям и видам работ. По итогам опроса, наиболее высок процент участия студентов-волонтеров в оказании помощи пожилым людям, детям, инвалидам, перевозка людей и др. На втором месте по активности участия – работа на территории населенного пункта – уборка/вывоз мусора, благоустройство парков, дорог, озеленение территории.

В настоящий момент в СВФУ работают следующие студенческие добровольческие центры: «Полос Добра»; «ВиНиЛ»; «Альянс», «Волонтеры-медики» с общим составом 747 студентов-волонтеров. Также с марта 2020 г. студенты университета присоединились к общероссийскому движению волонтеров #Мы вместе во время пандемии коронавируса.

На базе педагогического института общественно-педагогическая системообразующая деятельность студентов в основном реализуется через участие в работе ППОС, педагогических отрядов, в волонтерской и культурно-творческой деятельности. Деятельность педагогических отрядов дает возможность студентам для самореализации, проявления различных видов социальной активности. Приведем краткое обобщение опыта работы педагогического института СВФУ по данному направлению.

Мониторинг трудоустройства и профессионального роста выпускников подтвердил, что участие в волонтерском движении, проявление социальной активности в годы обучения способствует успешному личностному и профессиональному становлению педагогов. Примером тому служат достижения наших выпускников в профессиональной деятельности, среди которых заместитель министра по внешним связям и делам народов Республики Саха (Якутия), директора средних общеобразовательных школ, заведующие дошкольными образовательными организациями, победители XVI Международного конкурса имени А.С. Макаренко среди образовательных учреждений в г. Москва (2018г.), победители в номинации «Профессиональная компетентность», «По ступенькам мастерства» и др.

В русле интересующей нас темы был проведен анализ мотивационного компонента участия студентов в волонтерском движении, который выявил следующие основные мотивы: 1) включенность в широкий круг социальных, экономических, политических отношений; 2) оказание помощи (социальной, педагогической, психологической) нуждающимся; 3) участие волонтеров в организации и проведении мероприятий различного уровня, таких как Международные интеллектуальные игры; Международные спортивные детские игры, Универсиада, «Студенческая весна» и др.; 4) участие в стажировках; 5) продолжить обучение после завершения бакалавриата, участвовать в общественной деятельности; 6) повысить квалификацию для профессионального развития; 7) получить опыт работы; 8) использовать накопленный опыт как продукт, который можно внедрять, реализовывать и распространять; 9) новые возможности, новые знания; 10) связь волонтерской деятельности с будущей профессиональной деятельностью; 11) расширение круга общения, контактов и т.д.

В ответ на вопрос о трудностях, с которыми сталкиваются в ходе волонтерской деятельности студенты отмечают нехватку времени; непонимание цели определенных видов деятельности; отсутствие базовых знаний; невозможность выбора индивидуального маршрута обучения для совмещения с участием в волонтерской деятельности. В основном это связано с вопросами самоуправления и самоорганизации в ходе выполнения образовательной деятельности.

В ответ на вопросы о дальнейшем трудоустройстве 42% респондентов ответили, что будут работать в образовательных организациях и организациях дополнительного образования; 49% - продолжат обучение в магистратуре по педагогическому профилю; 9% - хотят связать свою работу с деятельностью общественных организаций и движений.

В качестве предложения студенты предложили использовать больше активные методы и технологии обучения, практико-ориентированные формы в учебном процессе; расширить спектр дисциплин подготовки в системе электронного дистанционного обучения Moodle. Данное предложение нашло еще большее подтверждение и поддержку в связи с объявлением ВОЗ в марте 2020 г. о пандемии коронавируса и участием студентов в волонтерском движении «#Мы вместе» направленном на поддержку пожилых, маломобильных граждан и медицинских сотрудников во время пандемии коронавируса.

Таким образом, образовательные программы СВФУ по направлению 44.00.00 Образование и педагогические науки охватывают универсальные компетенции, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Образовательный процесс программы для будущих педагогов, в русле исследуемой нами темы, включает следующие дисциплины: Практикум волонтерской деятельности; Основы вожатской деятельности; Досуговедение; Посредничество в социальной сфере; Практикум межличностного взаимодействия; Социально-воспитательные технологии в сфере детского и молодежного движения; Методика формирования социальной активности учащегося; Социально-педагогическая работа в детских и молодежных объединениях и другие. В рамках образовательных программ по направлению 44.00.00 Образование и педагогические науки студенты – члены педагогических отрядов, волонтеры накопленный опыт работы в общественных организациях и объединениях отражают в своих научных исследованиях и освещают в курсовых исследованиях и в выпускных квалификационных работах.

**Выводы.** Подводя итог, можно сделать следующие выводы: участие студентов в волонтерском движении, а также в волонтерской деятельности, проводимой в рамках будущей профессиональной деятельности в ходе практики и в процессе включенности в состав действующих организаций и команд, реализующих социально-значимые проекты, заметно подкрепляет знания в области выбранной профессии,



мотивирует на дальнейшее расширение спектра сформированных профессиональных навыков, повышает самооценку профессиональных и личностных качеств.

Таким образом, мы считаем, что перед высшим учебным заведением стоит сложная задача, которая требует сохранения лучших традиций обучения и обновления образовательных программ через осуществление следующих действий: обеспечение качества образования и его актуальности для текущих и будущих потребностей образовательной практики; включение в систему подготовки будущих педагогов волонтерской деятельности, которая поможет сформировать и дополнить комплекс профессиональных компетенций выпускников с учетом будущей профессиональной направленности.

#### **Литература:**

1. Алексеева, Г.Г. Волонтерство в Республике Саха (Якутия): особенности становления и перспективы развития. Автореферат дисс...к.соц.наук. / Г.Г. Алексеева. – Нижний Новгород: ФГАОУ ВО «Национальный Исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2019.
2. Василиади, А.Г. Структура волонтерской подготовки студентов. / А.Г. Василиади. // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2016. – Серия 3: Педагогика и психология. №3 (183). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-volonterskoj-podgotovki-studentov> (дата обращения: 17.04.2020).
3. Горлова, Н.И. Становление и развитие института волонтерства в России: история и современность. / Н.И. Горлова. – М.: Институт Наследия. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=571000> (дата обращения: 19.06.2020).
4. Данилов, Д.А., Корнилова, А.Г. Субъективная позиция личности в педагогическом процессе как условие модернизации образования. / Д.А.Данилов, А.Г. Корнилова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014.
5. Кобьшева, Л.И. Организация социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров в условиях вуза. / Л.И. Кобьшева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 9 (сентябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2016/16196.htm>.
6. Кузнецова, А.А., Соловьева, Н.А. Динамика психологических характеристик личности студента в процессе профессионально-ориентированной волонтерской деятельности. / А.А. Кузнецова, Н.А. Соловьева // Образование и наука. – 2018. – 20(7), 128-146. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-128-146>
7. Мироненко, Н.В. Волонтерская деятельность в системе социального партнерства некоммерческих организаций. / Н.В. Мироненко // Вестник государственного и муниципального управления. – 2014. – №3 (14), 109-116 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-v-sisteme-sotsialnogo-partnerstva-nekommercheskih-organizatsiy> (дата обращения: 10.07.2020).
8. Титова, Д.В. Проблемы исследования волонтерской деятельности в психологии. / Д.В. Титова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8, № 2А, 90-98.
9. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» (с изменениями и дополнениями). Гарант. <http://ivo.garant.ru/#/document/104232/paragraph/22762:0>

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* Целью современного образования является формирование активной, творчески мыслящей личности, способной самостоятельно приобретать знания и применять их для решения межличностных и профессиональных задач. Автор отмечает личностно-ориентированный характер подхода, его воспитательный потенциал, положительное влияние на учебно-познавательную самостоятельность студентов, что способствует продуктивному усвоению учебного материала и повышает учебную мотивацию. Преимуществами такого подхода являются участие студентов в исследовательской деятельности с использованием современных компьютерных технологий, персонализация учебного процесса в синхронизации с кооперативным обучением, интеграция знаний из различных областей, всестороннее понимание окружающего мира и совершенствование коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности с учетом уровня подготовки. Методологической основой являются работы отечественных и зарубежных ученых.

*Ключевые слова:* коммуникативная способность, учебно-познавательная самостоятельность, проектно-коммуникативная деятельность, проектный подход, личностно-ориентированное обучение.

*Annotation.* The goal of modern education is to form an active, creative-minded person who is able to independently acquire knowledge and apply it to solve interpersonal and professional problems. The author also notes the personality-oriented nature of the approach, its educational potential, the positive impact on the educational and cognitive independence of students, which contributes to the productive assimilation of educational material and increases educational motivation. The advantages of this approach are the participation of students in research activities using modern computer technologies, the personalization of the educational process in synchronization with cooperative learning, the integration of knowledge from various fields, a comprehensive understanding of the surrounding world and the improvement of communication skills in all types of speech activity, taking into account the level of training. The methodological basis is the work of domestic and foreign scientists on the studied problems.

*Keywords:* communicative ability, educational and cognitive independence, project-communicative activity, project approach, personality-oriented learning.

**Введение.** Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современное образование меняется: доминирующим подходом в образовательном процессе считается компетентный подход, который является основой для создания федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) на всех уровнях образования, в том числе и высшего. Поэтому основной задачей подготовки высококвалифицированного специалиста считается формирование совокупности способностей, с одной стороны, определяемых конкретными обстоятельствами его профессионального и социального заказа, а с другой – его внутренним потенциалом как личности [8].

Общезвестно, что успешная деятельность человека в различных профессиональных и социальных сферах обеспечивается универсальными способностями, характерными для индивидуальных сверхпрофессиональных способностей [3], а именно: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация и межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здравоохранение), безопасность жизнедеятельности [4].

**Изложение основного материала статьи.** Реализация компетентного подхода требует изменения системы методов обучения. Согласно требованиям Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, не случайно некоторые курсы (не менее 20% аудиторных занятий) должны проводиться в форме интерактивного обучения, в котором проектная деятельность занимает определенное место. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования процесса обучения, а также необходимостью выявления педагогических возможностей проектных методов, формирующих коммуникативные умения.

Следует добавить, что умение общаться необходимо каждому специалисту, особенно если его профессиональная деятельность требует умения устанавливать контакты, управлять потоком информации. Высокий уровень коммуникативных навыков открывает широкий спектр возможностей: в продуктивном процессе общения обмен актуальной информацией, новыми знаниями происходит гораздо быстрее, чем длительная и кропотливая самостоятельная работа вне общения [15].

Основываясь на анализе существующего определения термина «проект» в педагогике, ученые полагают, что это означает:

- Виды учебных заданий, предполагающих разработку важных задач/вопросов, представляющих интерес для исследовательской, творческой терминологии и/или студентов;
- форма организации обучения (отличается самостоятельностью деятельности, постепенностью осуществления процесса и использованием поисково-исследовательских методов и методов деятельности);
- результаты деятельности студента (присущая познавательная/теоретическая/практическая значимость; личностная значимость; объективная/субъективная новизна;
- наличие интеллектуальных/материальных продуктов [7].

В качестве рабочего определения проектного подхода мы будем использовать следующее: это форма организации обучения, при которой студенты приобретают знания, умения и компетенции в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических задач.

Вслед за Е.С. Полат, мы рассматриваем важные проекты как следующие требования к методике обучения: наличие основных проблем/задач в исследовательской деятельности, творческое планирование, практика, теория, познавательная значимость результатов, самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов [12].

Пеньковских Е.А. считает, что проектные методы обучения являются средством формирования качества индивидуальной деятельности студентов, их учебно-познавательной самостоятельности, моделирования процесса их самообразования [10].

Н.Г. Муравьева, М.П. Землянова и А.А. Мелихова потенциал проектной деятельности рассматривают в контексте формирования социокультурных способностей студентов через активизацию смыслообразования. Авторы вполне обоснованно полагают, что при использовании задач социокультурной проблематики (мотивация, смыслоосознание, коммуникативная деятельность, рефлексивность) получается «насыщенный» вариант проектной деятельности [9].

Следует отметить, что с точки зрения студента, учебный проект дает ему возможность сделать что-то интересное, самостоятельно или в группах, проявить себя, добиться результатов и публично представить эти результаты. Для педагогов проект служит учебным пособием, позволяющим студентам мотивировать себя на поиск решений проблем, работать с ними, планировать работу, оценивать получаемые продукты. Другими словами, это способ организации самостоятельной деятельности студентов, которая организуется преподавателями, но планируется и выполняется студентами самостоятельно (Дж. Дьюи) [12].

Как правило, проектная деятельность рассматривается с точки зрения студента или самого образовательного процесса. Однако есть и преподаватели-исследователи, которые готовятся к проектной деятельности. О.В. Лешер и Е.Д. Трегубова уточняют это понятие как «разработка, внедрение и управление совокупностью знаний, умений и навыков проектной разработки (трансформации) систем, необходимых для развития профессиональных и личностных качеств, как совокупностью интерактивных и мотивирующих ценностей, познания, деятельности и развития» [7].

Коммуникативная способность относится к ключевой категории как неотъемлемая часть профессиональной способности специалиста социальной сферы. Коммуникативные навыки входят в перечень навыков, необходимых выпускникам гуманитарных вузов, а образовательные стандарты утверждают, что это одна из важнейших составляющих образования. Психологическим механизмом развития коммуникативной способности будущего специалиста в вузовский период является специальная учебно-профессиональная деятельность студентов, основанная на интерактивном диалоге содержания образования, способствующая возникновению коммуникативной мотивации и активному обмену опытом.

Однако в настоящее время психологической составляющей профессионального образования не уделяется того внимания, которого она заслуживает в высших учебных заведениях, в том числе с гуманитарными направлениями, хотя эффективность обучения явно зависит от психолого-педагогической деятельности организации образовательного процесса в целом [1]. Несомненно, что учет таких психологических факторов, как личностные особенности речи и мышления, адаптивность и межличностное общение (все они являются неотъемлемыми составляющими коммуникативной способности), позволит более четко регламентировать организацию и методы учебной деятельности студентов-гуманитариев, опираясь на

глубокое понимание психологических закономерностей гармоничного профессионального развития личности.

Поиск концептуальных идей, их реализация помогут сформировать коммуникативные навыки студентов-гуманитариев, что позволит выявить следующие цели:

– через интеграцию образования мы меняем «образовательный идеал» современных специалистов в области гуманитарных наук и строим его на междисциплинарной основе, чтобы студенты и преподаватели университета участвовали в богатой среде обмена и диверсифицировали содержание;

– усиление воспитательного потенциала коммуникативных умений, проявляющихся в гуманистическом, демократическом, творческом и культурно-ориентированном развитии личности;

– внедрение и использование деятельностных методов в учебном процессе, использование активных методов обучения, способствующих формированию коммуникативных умений, знаний и профессионально-ориентированной информации в условиях изменения содержания образования.

Одной из наиболее популярных форм образовательного процесса нового поколения является виртуальная образовательная среда, способствующая творческому осмыслению нового «я», то есть личности в процессе формирования образования, овладению новыми знаниями и новой свободой [5].

Предлагаемая модель процесса формирования коммуникативной компетентности состоит из четырех основных блоков: мотивационных целей, содержания, процедур и оценки эффективности. В нашем случае целью является формирование коммуникативной способности, которая является системным формообразующим элементом. В мотивационно-целевом блоке студенты ориентируются в коммуникативной среде.

Результатом стратегии, реализуемой в этом блоке, должно стать повышение мотивации. В содержательном блоке реализуйте инклюзивные и богатые стратегии обучения. Здесь очень важным элементом является педагог-стратег, обладающий развитым мышлением, способный постоянно обновлять и вовлекать учащихся в процесс в условиях избыточности информации, советов и поддержки. Избыточность информации обеспечивается динамическими программами дисциплины, представляющими собой своеобразный мультимедийный гипертекст, позволяющий связать большое количество необходимой информации, к которой могут относиться звуки, изображения, видеоклипы, графика.

Преимуществами динамической программы дисциплины по сравнению с традиционными программами являются предоставление свежей, достоверной, качественной информации; возможность предоставления избыточной информации; использование заданий творческого и исследовательского характера (сетевые проекты, сетевые задачи, поисковые задачи в различных форматах); обеспечение автономной работы студентов; интерактивность; возможность передачи информации с использованием мультимедиа; техническая простота создания и возможность постоянного обновления учебных материалов.

Содержание программы основано на следующих модулях:

1. Содержательные модули включают в себя материалы для обучения, вопросы, задания, тесты;
2. Метаинформационный модуль, ресурсные гиперссылки;
3. Коммуникационный модуль для обеспечения обратной связи или интерактивной коммуникации;
4. Демонстрационные модули включают в себя групповые проекты студентов, личные страницы студентов, примеры лучших студенческих работ прошлых лет;
5. Модуль оценки с системой самотестирования, если программа предусматривает самостоятельное выполнение тестов и заданий на основе пройденного материала [12].

Процессный блок описывает этапы, на которых у студентов формируются коммуникативные способности при реализации целенаправленных, привычных, насыщенных педагогических стратегий и базируется на проектной деятельности, портфолио-методиках, кейс-стадиях, вопросах и поисковых заданиях, а блог-процессные блоки достигаются вовлечением студентов в насыщенную коммуникативную среду, содержание которой разнообразно, студент является субъектом этой среды, а преподаватель обеспечивает благоприятный вход в эту среду.

Образовательные возможности в ВУЗах сегодня могут создать такие условия, что, в нашем случае, это коммуникативная образовательная среда, в которой студенты будут успешно существовать и реализовывать свой языковой потенциал. Студенты участвуют в окружающей среде в начале обучения и участвуют в интерактивной деятельности за счет окружающей среды на протяжении всего курса обучения в университете. Среда реализует возможности учебной деятельности учащихся, развивает познавательную деятельность, выполняет воспитательные функции, а также развивается и развивается, так как постоянно обновляется и совершенствуется усилиями педагогов и учащихся. Необходимым условием экологической организации является качественно новое внешнее и внутреннее содержание предметного содержания и способ самостоятельной работы студентов.

Участие студентов в среде происходит на первом курсе, а затем студент погружается в среду, реализуя проекты и публикуя результаты своей деятельности в среде, в этих условиях развиваются коммуникативные, исследовательские, творческие способности, использование ресурсов среды, и в дальнейшем он начинает активно формировать коммуникативную иноязычную/узкоспециализированную или иную образовательную среду через активное участие и участие в ней. Образовательная коммуникативная среда не только реализуется в интерактивных формах, но и включает в себя такие виды аудиторной работы, как коммуникативное искусство, коммуникативное творчество, язык специального назначения и коммуникативная практика.

Е.П. Ильин считает, что коммуникативная способность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми [2].

Гойхман О.Я., Надеина ТМ. считают, что коммуникативная способность – это совокупность коммуникативных стратегий и стратегий, присущих индивиду или группе людей [3]

В целом уровень развития коммуникативных способностей зависит не только от профессиональных отношений, но и от личностной сферы [2]. Общение – это основная часть жизни человека, а коммуникативные способности – ключевой фактор успеха общения. Поэтому развитие коммуникативных навыков в студенческие годы очень важно. Однако по сей день одной из наиболее острых проблем является то, что большинство студентов не в состоянии представить свои взгляды разумно, разносторонне с участием жизненного опыта и научных знаний. Чаще всего это на самом деле связано не с развитием речи, сознания или словарного запаса будущих специалистов, а с отсутствием опыта участия в дискуссии [3].

Поэтому можно сказать, что коммуникативная способность как базовая характеристика профессиональной деятельности студентов-гуманитариев нуждается в дальнейшем развитии.

Развитие коммуникативных умений предполагает двоякий процесс: с одной стороны, приобретение новых знаний, умений и навыков; с другой – исправление, изменение формы, в которой они сложились. Поэтому развитие коммуникативного потенциала предполагает использование полного комплекса средств, ориентированных как на субъект-субъектно-продуктивный, личностный аспекты общения, так и на субъект-объектно-репродуктивный, операциональный компоненты [4].

Учитывая коммуникативную способность личности, необходимо выделить ее структурные компоненты. В современной психологии существует несколько способов решения этой проблемы:

- Исследователи сосредоточились на когнитивной составляющей этого феномена, то есть на знаниях и умениях, необходимых для построения коммуникации;
- Описание структуры коммуникативной способности дается через коммуникативные умения;
- Структурными элементами коммуникативной способности являются коммуникативные.

Эффективность развития коммуникативных умений в процессе обучения во многом зависит от правильного выбора методов обучения, то есть от того, каким образом педагог воздействует на обучающихся для достижения поставленных учебных целей.

**Выводы.** Коммуникативные навыки являются одной из ключевых составляющих профессионализма современных квалифицированных специалистов. Модель формирования коммуникативной способности студентов представляет собой общее единство социального, личностного, мотивационного, эмоционально-волевого, операционального и языкового компонентов, а также условий, уровней и критериев оценки эффективности процесса формирования коммуникативной способности.

Процесс формирования коммуникативного потенциала студентов гуманитарного вуза будет эффективным при создании следующих условий обучения:

- оказание психолого-педагогической поддержки студентам в период обучения, направленную на конструктивное совместное нахождение решений коммуникативных ситуаций;
- использование интерактивных методов обучения (дискуссия, дебаты, деловые игры, проектные методы);
- интегрировать конфликтные ситуации в классную систему как основную учебную единицу.

#### **Литература:**

1. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. – М.: Синтег - ГЕО, 2017. – С. 9.
2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 4 (8). – С. 25.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник. 2-е изд., перер. аб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2018.
4. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего // Народное образование. – 2016. – № 8. – С. 244-270.
5. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 52-62.
6. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 128
7. Лешер О.В., Трегубова Е.Д. Характеристика готовности к проектной деятельности педагога СПО // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – (63-2). – С. 261.
8. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 7.
9. Муравьева Н.Г., Землянова М.П., Мелихова А.А. Формирование социокультурной компетенции студентов вуза через активизацию смыслообразования в проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 08 (август). – С. 57-70.
10. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 307-318.
11. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов. Научно-методический сборник. Сер. «Современные технологии университетского образования». – Вып. 2. – Минск: РИВШ БГУ, 2015. – С. 42.
12. Полат Е.С. Новые педагогические информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2018. – С. 72.
13. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2014. – С. 80.
14. Фёдорова П.С. Организация образовательной среды современного вуза: психологический аспект // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – Т.2. – №3.
15. Фейдл Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырёхмерное образование: Компетенции, которые нужны для успеха / Центр перепроектирования учебных программ МА, 02130, 2016. – С. 94

УДК 373.23

**старший преподаватель Вершинина Анна Юрьевна**

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

**студент Горькова Галина Сергеевна**

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

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию эмоционального благополучия детей раннего возраста в период адаптации в дошкольной образовательной организации. Авторы анализируют значение обеспечения эмоционального благополучия у воспитанников раннего возраста в детском саду. В статье содержатся требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к обеспечению эмоционального благополучия детей раннего и дошкольного возраста и роль воспитателей в создании комплекса условий для его обеспечения. Авторы приводят анализ разных подходов к определению эмоционального благополучия. В статье выделены некоторые исследования проблемы эмоционального благополучия за последние десять лет. Статья содержит описание цели проводимого исследования, состав воспитанников. Пристальное внимание в статье уделяется критериям определения эмоционального благополучия воспитанников групп раннего возраста в дошкольной образовательной организации. В статье приводится описание карты эмоционального благополучия детей 2-3 лет, используя которую воспитатели групп раннего возраста могут понять степень проблемы у каждого ребенка. Авторы выделяют некоторые показатели эмоционального благополучия, которые легко использовать в практике работы воспитателя: эмоциональные состояния, поведение и общение. Статья включает результаты исследования эмоционального благополучия детей 2-3 лет с подробным описанием проявлений высокого, среднего и низкого уровня.

*Ключевые слова:* эмоциональное благополучие, дети раннего возраста, адаптация, дошкольная образовательная организация, оценка эмоционального благополучия, критерии.

*Annotation.* The article is devoted to the study of emotional well-being of young children in the period of adaptation in a preschool educational organization. The authors analyze the importance of ensuring emotional well-being in young children in kindergarten. The article contains the requirements of the Federal state educational standard of preschool education to ensure the emotional well-being of children of early and preschool age and the role of educators in creating a set of conditions for its provision. The authors analyze different approaches to the definition of emotional well-being. The article highlights some studies of the problem of emotional well-being over the past ten years. The article contains a description of the purpose of the research, the composition of students. The article pays close attention to the criteria for determining the emotional well-being of pupils of early age groups in a pre-school educational organization. The article describes a map of emotional well-being of children 2-3 years old, using which early childhood caregivers can understand the extent of the problem in each child. The authors identify some indicators of emotional well-being that are easy to use in the practice of a caregiver: emotional States, behavior, and communication. The article includes the results of a study of the emotional well-being of children aged 2-3 years with a detailed description of the manifestations of high, medium and low levels.

*Keywords:* emotional well-being, young children, adaptation, preschool educational organization, assessment of emotional well-being, criteria.

**Введение.** Одной из центральных задач дошкольного образования на современном этапе его развития является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе, их эмоционального благополучия, что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее по тексту ФГОС ДО) [14]. Дошкольная образовательная организация (далее по тексту ДОО) обязана обеспечить создание такой социальной ситуации развития воспитанников, которая обеспечивает эмоциональное благополучие детей, что также отражено в ФГОС ДО.

**Изложение основного материала статьи.** Период адаптации ребенка раннего возраста к условиям пребывания в ДОО представляет собой довольно трудное испытание для его нервной системы, общего соматического здоровья, эмоционального благополучия. Это связано с изменением окружающей ребенка среды, режима дня, требований со стороны взрослых, все это приводит к возникновению, так называемого «адаптационного синдрома», который характеризуется переживанием детьми негативных эмоций, страхов, эмоционального стресса, возможно развитие невроза и замедление темпа психофизического развития.

В классических научных исследованиях проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО освещены вопросы создания традиционных условий для успешной адаптации. К ним относятся такие, как: тесное взаимодействие с семьями воспитанников при поступлении ребенка в ДОО, рекомендации для воспитателей и родителей по подготовке к поступлению ребенка в ДОО, к организации адаптационного периода жизни. Учеными педагогами и психологами исследованы проблемы степени адаптации ребенка к ДОО, раскрыты факторы, влияющие на характер и длительность адаптационного периода.

Однако, остается проблема, которая требует пристального внимания в следствие специфики протекания «адаптационного синдрома» и касается эмоционального благополучия ребенка раннего возраста в период адаптации. Исследователи-психологи: Н.В. Пожиткина, Д.А. Савенок, А.В. Папушина [10] рассматривают эмоциональное благополучие как «центральное образование, определяющее всецело психическое здоровье дошкольника». Мы разделяем точку зрения авторов на понимание сущности эмоционального благополучия, как: «Под эмоциональным благополучием детей подразумевается удовлетворение потребностей в эмоциональной поддержке взрослого, в его общении, в установлении гармоничных детско-родительских отношений, между педагогами и детьми, а также создание благоприятного социально-психологического климата в группах детского сада» [10].

Вопросу эмоционального благополучия воспитанников ДОО посвящены ряд исследований, проводившихся в последнее десятилетие: Н.В. Белинова, А.Ю. Вершинина [1, 2], С.Н. Гамова, И.В. Фаустова

[3], А.С. Дробная [4], Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова [5], Е.П. Ильин [6], В.П. Костина [7], Л.В. Красильникова [8], С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова, Л.Н. Гализузова [9], К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина [11], А.С. Роньжина [12], Л.Э. Семенова [13], Г.А. Урунтаева [14] и другие.

В организации работы ДОО создание условий для эмоционального благополучия воспитанников занимает одно из центральных мест. Так ФГОС ДО содержит следующее требование к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования: «Условия необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребёнком; уважительное отношение к каждому ребёнку, к его чувствам и потребностям» [15]. В связи с этим повышенные требования будут предъявляться к уровню профессиональной компетентности воспитателей групп раннего возраста в плане владения знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими эмоциональное благополучие воспитанников.

Одним из аспектов профессиональной компетентности воспитателей является умение определять эмоциональное благополучие своих воспитанников.

Исходя из актуальности и значимости исследования вопроса эмоционального благополучия, целью нашего исследования стало изучение эмоционального благополучия воспитанников раннего возраста в ДОО.

Исследование проводилось с детьми 2-3 лет в количестве 24 человека, посещающих ДОО первый год.

Для проведения исследования нами была составлена «Карта эмоционального благополучия ребенка 2-3 лет». Для ее формирования мы опирались на ряд исследований. Так В.В. Одинцова и Н.М. Горчакова [5] подчеркивают интегративный характер эмоционального благополучия и актуальность разработки целостной системы индикаторов его оценки. Исследователи определяют критерии эмоционального благополучия, в качестве которых выступают показатели психического здоровья, т.е. переживания, объединяющие чувства успешности и не успешности субъекта в тех или иных сферах его активности и совокупность аффектов эмоциональной сферы (эмоциональные состояния, чувства, настроения, ощущения-состояния и т.д.).

Авторы выделяют три уровня эмоционального благополучия:

Высокий уровень эмоционального благополучия формируется при поддерживающем и эмоционально-принимаящем типе взаимодействия ребенка и взрослого и характеризуется желанием детей вступать в общение, взаимодействовать длительное время; успешно участвовать в коллективных делах, выполнять лидерские и пассивные роли, умением занять себя, владением адекватными способами выражения внутреннего состояния и т.д.

Средний уровень представлен в поддержании и наличии чувства безопасности и уверенности в его обеспечении со стороны старших, возможности проявления эмоционального реагирования на события и возможности удовлетворения потребностей индивида.

Низкий уровень, или эмоциональное неблагополучие дошкольников, отличается нестабильностью и неадекватностью эмоционального реагирования, отрицательным эмоциональным фоном на протяжении длительного времени, наличием страхов и тревожности у детей, заниженной самооценки. Респондентам с таким уровнем свойственны преобладание неустойчивого настроения, неадекватная ситуация, частая смена эмоциональных реакций, частое проявление страха, печали, гнева, интенсивность эмоционального реагирования; повышенная тревожность, неуверенность в себе, преобладание сниженного настроения, повышенная впечатлительность, ранимость; склонность к самообвинению.

Таким образом, эмоционально благополучный ребёнок активно взаимодействует с окружающим миром, быстро адаптируется к изменяющимся условиям, имеет положительный эмоциональный фон и низкий уровень тревожности во время игры, проведения режимных моментов, взаимодействия с детьми, педагогами и семьей. Под эмоциональным благополучием понимается состояние комфорта, удовлетворенности собой и межличностными взаимодействиями, общением ребёнка с окружающим миром, в первую очередь, со значимым взрослым и сверстниками. Компонентами эмоционального благополучия ребёнка, является хорошее самочувствие, комфорт (удовлетворение биологических и социальных потребностей ребенка), доминирование положительно окрашенных эмоций в течение дня, спокойная и способствующая гармоничному развитию атмосфера в семье и в дошкольной организации (низкий уровень тревожности).

Основываясь на данных исследований, мы выделили некоторые показатели эмоционального благополучия ребенка раннего возраста. Процедура проведения и оценки эмоционального благополучия воспитанников предполагает наблюдение воспитателя за детьми в течение дня и проставление отметок в карте с помощью условных обозначений:

П – постоянно проявляет

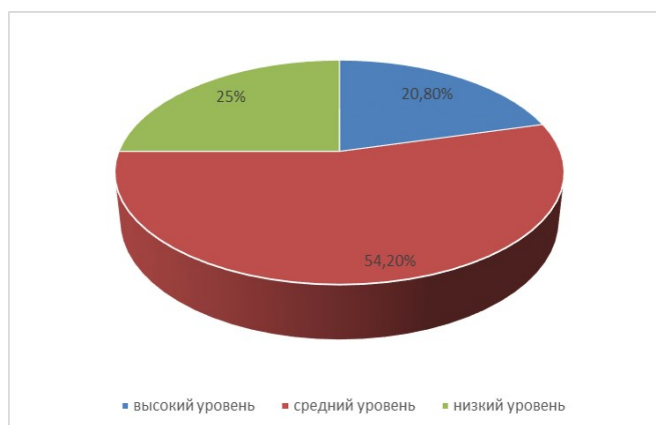
И – иногда проявляет

Н – не проявляет

### Карта эмоционального благополучия ребенка 2-3 лет

И. Ф. ребенка	Эмоциональное состояние					Поведение и общение		
	Хорошее настроение в течение дня	Преобладание положительных эмоций в течение дня	Адекватное эмоциональное реагирование на обращение взрослого	Адекватное эмоциональное реагирование на обращение сверстника	Не проявляет страха и тревожности в течение дня	Быстро успокаивается после прихода в детский сад	Охотно вступает в общение со взрослым	Проявляет интерес к взаимодействию со сверстниками

После проведения исследования воспитателями групп раннего возраста эмоционального благополучия своих воспитанников 2-3 лет мы обработали полученные данные в процентном соотношении, что представлено на рисунке 1.



**Рисунок 1. Результаты исследования эмоционального благополучия детей раннего возраста**

Полученные данные исследования показали, что у воспитанников группы раннего возраста наблюдается преобладание среднего уровня эмоционального благополучия – 54,2%. Так дети проявляют нестабильность эмоционального состояния в течение дня, переходы от плача к веселью, иногда проявляют тревожность даже в ходе игр и предметной деятельности совместной с воспитателем. Дети проявляют не всегда адекватное эмоциональное реагирование на предложения и замечания взрослого или какие-то действия по отношению к ним со стороны других детей. Наблюдается длительное успокаивание после того, как ребенка привели в детский сад, не всегда дети охотно вступают в общение со взрослым и со сверстниками, даже в ходе совместных подвижных игр.

Была выделена группа детей с низким уровнем эмоционального благополучия – 25%. У этих воспитанников наблюдаются низкие показатели как в эмоциональных состояниях, так и в поведении и общении. Часто дети находятся в угнетенном состоянии, на протяжении дня преобладает грустное и плаксивое настроение, они проявляют высокую тревожность и необоснованный страх перед вовлечением их в разные виды деятельности. Долго не успокаиваются после прихода в детский, на протяжении дня часто плачут, вспоминая маму. При вступлении с ним в общении взрослого или сверстника закрываются, отворачиваются, отталкивают рукой, могут заплакать. Эмоциональные реакции неадекватны и окрашены в отрицательный фон.

Есть также группа детей с высоким уровнем благополучия – 20,8%. Это воспитанники, которые проявляют высокие показатели. Они сохраняют хорошее настроение в течение дня, отрицательные эмоции всегда объективно обоснованы (не поделили игрушку, обидели и т.п.). В течение дня у них преобладают положительные эмоции. На обращение взрослого и сверстников реагируют адекватно. Не замечены проявления страха и тревожности в течение дня. Дети быстро успокаиваются после прихода в детский сад и охотно вступают в общение со взрослым и сверстниками.

**Выводы.** Таким образом, проведенное исследование эмоционального благополучия детей раннего возраста показало, наличие достаточно большой группы воспитанников с низким и средним его уровнем. В связи с этим необходимо проведение работы по созданию комплекса психолого-педагогических условий со стороны ДОО для обеспечения эмоционального благополучия воспитанников раннего возраста: повышение профессиональной квалификации педагогов, оптимизации работы с детьми и семьями воспитанников. Только при условии реализации комплекса условий возможно достижение детьми центральной характеристики

психического здоровья – эмоционального благополучия. Тогда ребенок будет находиться в состоянии комфорта, удовлетворенности собой и межличностными взаимодействиями, общением с окружающим миром.

#### Литература:

1. Белинова Н.В., Вершинина А.Ю. Использование дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 31-35.
2. Будагова Д.М., Вершинина А.Ю. Сотрудничество детского сада с семьей в процессе развития навыков самостоятельности у детей раннего возраста // Неофит: сборник статей по материалам научно-практических конференций аспирантов, магистрантов, студентов. Мининский университет. – 2020. – С. 91-95.
3. Гамова С.Н., Фаустова И.В. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 7-14.
4. Дробная А.С. Эмоциональное благополучие, как компонент психологического здоровья дошкольников в ДОО // Психологические науки. – 2016. – С. 135-136.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Мастера психологии- СПб.: Изд. «Питер», 2001. – 752 с.
7. Костина В.П. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. – 2006. – С. 34-37.
8. Красильникова Л.В., Олисова Э.Р. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 29. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN318.pdf>
9. Мещерякова С.Ю., Смирнова Е.О., Гализузова Л.Н. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. – М.: Синтез, 2014. – 189 с.
10. Пожиткина Н.В., Савенок Д.А., Папушина А.В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/856>.
11. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Владос, 2010. – 176 с.
12. Роньжина, А.С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению – М.: Книголюб, 2015. – 72 с.
13. Семенова, Л.Э., Серебрякова Т.А., Гарахина Ю.Е. Психологическое благополучие и опыт родительства женщин-матерей из разных типов семей // Вестник Мининского университета. – 2018, Том 6, № 2 (2018). URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-15>.
14. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2016. – 336 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. [Текст] – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с. (Правовая библиотека образования).

Педагогика

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);

### ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические и образовательные аспекты развития геоэкологического образования для устойчивого развития. Раскрыта актуальность темы, научно-геоэкологические и педагогические исследования, раскрывающие генезис и сущность, методологические основания и целеполагание геоэкологического образования для устойчивого развития. Впервые сформулирована сущность и особенности коэволюционного субъектно-деятельностного подхода как ключевого методологического основания становления и развития геоэкологического образования для устойчивого развития. Определена цель геоэкологического образования, которая ориентирована на формирование культуры природопользования, а также этапы её формирования. Представлена авторская программа курса внеурочной деятельности «Геоэкология наука будущего», целью которой является включение обучающихся в познавательную, социально-значимую и природоохранную деятельность, что обеспечивает становления культуры природопользования. Программа внеурочной деятельности может быть использована в школьной образовательной практике.

*Ключевые слова:* геоэкологическое образование для устойчивого развития, геоэкология, коэволюционный субъектно-деятельностный подход, культура природопользования, программа геоэкологического кружка.

*Annotation.* The article considers the theoretical and educational aspects of the development of geoeological education for sustainable development. The relevance of the topic, scientific and geoeological and pedagogical research, revealing the genesis and essence, methodological foundations and goal-setting of geoeological education for sustainable development are revealed. The essence and features of the coevolutionary subject-activity approach as a key methodological basis for the formation and development of geoeological education for sustainable development are formulated for the first time. The purpose of geoeological education, which is focused on the formation of a culture of nature management, as well as the stages of its formation, is determined. The author's program of the extracurricular activity course "Geoeology is the science of the future" is presented, the purpose of which is to include students in cognitive, socially significant and environmental activities, which ensures the



formation of a culture of nature management. The program of extracurricular activities can be used in school educational practice.

*Keywords:* geoeological education for sustainable development, geoeology, coevolutionary subject-activity approach, culture of nature management, program of the geoeological 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.** Российское образование на протяжении длительного времени развивалось в русле информационно-адаптивной, предметноцентрической модели.[8] Результаты подобной ориентации образования существенно сказались на развитии всех сфер сознания личности учащегося: когнитивной, аффективной, волевой. Предметноцентрическая ориентация образования «членила» целостность бытия школьника, формировала дисциплинарное, узкоспециализированное мышление, «разрывала» естественнонаучные и гуманитарные аспекты содержания. Это создавало барьеры для осознания учащимися значения и личностного смысла изучаемого материала и, следовательно, «порождало» социальную апатию и нежелание проявлять субъектную активность [4].

Существенное влияние на смену модели образования оказывает принятие концепции устойчивого самоподдерживающего развития и формирование соответствующей образовательной инновационной глобальной модели [6]. Процесс построения и реализации модели образования, ориентированной на устойчивое будущее является многофакторным и этапным. Исключительно приоритетную роль в реализации образовательной модели, ориентированной на устойчивое развитие имеет *геоэкологическое образование*.

Становление геоэкологического образования связано с бурным развитием геоэкологии как научной области междисциплинарного знания. Геоэкология отражает идею экологизации географической науки в контексте коэволюционной стратегии взаимодействия человека и природы, обеспечивающее устойчивое развитие. Вместе с тем, образовательно-воспитательный потенциал геоэкологического образования в контексте идеологии устойчивого развития используется недостаточно.

В этой связи возникает необходимость теоретического изучения проблемы становления геоэкологического образования для устойчивого развития и его реализация в практику современного образования.

Цель исследования: раскрыть теоретические и методические особенности становления геоэкологического образования для устойчивого развития.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

- рассмотреть теоретические основания понятия «геоэкологическое образование для устойчивого развития»;
- создать методическую разработку программы курса, реализующего геоэкологическое образование для устойчивого развития.

**Изложение основного материала статьи.** Научными основами геоэкологического образования являются работы ведущих географов страны: Д.Л. Арманда, В.С. Преображенского, Б.И. Кочурова, Н.С. Касимова, Л.Л. Розонова, Н.Н. Родзевича [5]. В исследованиях В.С. Преображенского и Б.И. Кочурова, Л.Л. Розонова отмечается, что геоэкология является наукой об окружающей среде, проблемах природопользования и его гармонизации в направлении устойчивого развития для нынешних и будущих поколений. Ученые считают, что геоэкология является наукой будущего [5, 7, 9].

Совершенно очевидна сущностная связь геоэкологии и концепции устойчивого развития. Как известно, концепция устойчивого развития базируется на нравственной идее, связанной «заботой о будущих поколениях» [6]. В структуру геоэкологии входят:

- экологическое ландшафтоведение, изучает современные антропогенные ландшафты как среду жизни человека;
- прикладная геоэкология, ориентирована на природопользовательскую деятельность человека с позиции ее рациональности и нерациональности;
- глобальная и региональная геоэкология, акцентирует внимание на экологические взаимодействия в пространственно-дифференцированной окружающей среде.

Мощный мировоззренческий потенциал геоэкологии коэволюционного характера важно использовать в школьном образовании, что до сих пор, к сожалению, делается непоследовательно.

Возникла настоятельная необходимость в теоретическом обосновании и практической реализации школьного геоэкологического образования. Теоретико-методологический базис геоэкологического образования составляют методологические подходы. Нами выявлены и разработаны ключевые подходы как теоретико-методологический базис геоэкологического образования [1, 3]. К этим подходам отнесены: коэволюционный субъектно-деятельностный подход, культурно-экологический, ландшафтно-средовый, эгоуманистический, пространственно-временной, интегрально-ситуативный. Содержательная интерпретация ряда названных подходов представлена в наших исследованиях [1, 3, 11, 12]. Раскроем особенность коэволюционного субъектно-деятельностного подхода как ключевого методологического основания становления и развития геоэкологического образования для устойчивого развития.

*Коэволюционный субъектно-деятельностный подход* (Н.Ф. Винокурова) реализует в геоэкологическом образовании глобальные тенденции современного цивилизационного этапа, его мировоззренческие идеи экоразвития, связанные с коэволюцией и ноосферой, обеспечивающие переход к устойчивому развитию. Эти идеи имеют приоритетное значение в формировании современной научной картины мира. Соответственно они актуальны и для развития геоэкологического образования для устойчивого развития. В рамках этого подхода реализуются важнейшие педагогические идеи, связанные с субъектностью, аксиологичностью, жизнетворчеством, с самодеятельностью как основополагающих в новой парадигме образования для устойчивого развития [4, 6, 11, 12].

При экологизации географического образования коэволюционный субъектно-деятельностный подход реализует коэволюционные ценности как базовые, посредством которых личность организует свою жизнедеятельность в окружающей среде различной масштабности во «благо гармонизации взаимоотношений человека и природы» (Н.Н. Моисеев). В контексте данного подхода в содержание геоэкологического

образования для устойчивого развития включаются такие понятия как: универсальная ценность природы, природопользование, рациональное природопользование, современный и культурный ландшафт, экологическая проблема и экологическая ситуация, устойчивое развитие территорий.

Целью геоэкологического образования является формирование культуры природопользования, которая реализует идею устойчивого развития. Согласно нашим исследованиям, процесс формирования культуры природопользования включает три этапа: культурно-адаптационный, культурно-смысловой, культурно-творческий [6].

Уникальный потенциал геоэкологического образования для устойчивого развития важно реализовать в школе. Нами разработана программа курса «Геоэкология наука будущего», целью которого является формирование культуры природопользования. Структура содержания кружка отвечает последовательности её формирования.

Содержание программы.

Введение.

Что изучает геоэкология. Геоэкология как наука об окружающей среде, проблемах природопользования и его гармонизации в направлении устойчивого развития для нынешних и будущих поколений. Этапы диффузии экологических идей в географию. Методологические основы современной геоэкологии. Ученые-геоэкологи: геоэкология в лицах. Геоэкология в нашей жизни.

*Практикум природопользователя.* Подготовка эссе: «Для чего необходимо изучать геоэкологию».

РАЗДЕЛ 1. Научные и ценностные основы геоэкологии.

Тема 1. Геоэкологические знания, способы познания и ценности.

Теоретические и аксиологические основы геоэкологии. Идеи экоразвития, их особенности и значение. Методы геоэкологических исследований. Использование моделей в геоэкологии. Геоэкологический мониторинг. Искусство как способ познания окружающей среды. Экологическая этика и экологическая эстетика. Школьная геоэкологическая лаборатория.

Экологическое ландшафтоведение. Современные антропогенные ландшафты как среда жизни человека. Современные ландшафты и их разнообразие: городской ландшафт, ландшафт сельской местности, рекреационный ландшафт, уникальные ландшафты как природное наследие. Устойчивость современных ландшафтов.

*Практикум природопользователя.* «Школьная геоэкологическая лаборатория». Изучение и использования различных способов изучения окружающей среды.

Тема 2. Природопользование.

Тема 3. Виды природопользования в прошлом и настоящем.

Понятие «природопользование». Природопользование: от природопокорения к устойчивому развитию. Рациональное и нерациональное природопользование. Экологические проблемы, кризисы и катастрофы как проявления нерационального природопользования на различных этапах взаимоотношения человека и природы. Рациональное природопользование и идеи устойчивого развития.

Идея коэволюции человечества и природы. Понятие устойчивого (самоподдерживающего) развития. Принципы и направления устойчивого развития.

*Практикум природопользователя.* «Природопользование: познание своего региона». Изучение видов природопользовательской деятельности, экологических проблем и путей оптимизации природопользования.

Тема 3. Экологические ситуации: как её изучать и оценивать?

Экологическая ситуация как состояния системы жизнеобеспечения человека (населения) на определенной территории. Принципы классификации экологических проблем и ситуаций: системный, генетический, антропоэкологический, конструктивный. Основные группы экологических проблем и ситуаций. Прогнозирование экологических ситуаций. Экологические ситуации в России и в мире. Карта очень острых экологических ситуаций России (по Б.И. Кочерову).

*Практикум природопользователя.* Экодиагностика окружающей среды по основному изменяющемуся компоненту природы.

РАЗДЕЛ 4. Устойчивое развитие: наука и образование.

Цели устойчивого развития. Характеристика ЦУР. Международный опыт развития науки и образования в контексте идей устойчивого развития. образование для устойчивого развития и Дорожная карта его продвижения в мире. Опыт России в становлении образования для устойчивого развития. Лучшие российские практики. Культура природопользования – ключевое условие перехода на путь устойчивого развития. Экологические акции и социально-экологические проекты.

*Практикум природопользователя.* Разработка социально-экологического проекта «Духовно-экологическое, экономическое и социальное развитие своего края».

**Выводы.** В ходе изучения понятия «геоэкологическое образование для устойчивого развития» были раскрыты его теоретические основания, включающие ряд аспектов: научно-генетический (происхождение и научно-геоэкологические основы, структура геоэкологии, основные понятия), методологический (коэволюционный субъектно-деятельностный подход). Определена цель геоэкологического образования – формирование культуры природопользования, а также последовательные этапы её становления.

Была создана авторская программа кружка «Геоэкология наука будущего». Структура содержания программы выстроена в логике последовательного формирования у обучающихся культуры природопользования. Это придает системный, целостный характер разработанной программе.

Программа может быть использована педагогами при разработке программ курсов внеурочной деятельности по геоэкологическому образованию для устойчивого развития.

**Литература:**

1. Винокурова Н.Ф. Экологическое образование в географии. / В сборнике: Устойчивое развитие и экологизация школьного образования. – Москва, 2003. – С. 198-212.
2. Винокурова Н.Ф., Кочуров Б.И., Копосова Н.Н., Смирнова В.М. Геоэкология окружающей среды: 10-11 классы. учебное пособие. – Москва, 2010.
3. Винокурова, Н.Ф. Геоэкологическое образование: преемственность и инновации // География в школе. – 2012. – №5. – С. 21-26.
4. Вороховов А.В. Персоналистическая концепция субъективности в философском наследии И.А. Ильина // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 9.

5. Кочуров Б.И., Лобковский В.А., Смирнов А.Я. Эффективность и культура природопользования. Институт географии Российской академии наук. – Москва, 2018.
6. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М., Глебова О.В., Лобковский В.А. Культура природопользования: научный и образовательный аспект // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168.
7. Розанов Л.Л. Современное геоэкологическое образование / Л.Л. Розанов // Научный диалог. – 2015. – № 2 (38). – С. 21-40.
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. Преображенский В.С. Поиск в географии: / В.С. Преображенский. – М.: Просвещение, 1986.
10. Урсул А.Д. Модель опережающего образования // Глобальный кризис западной цивилизации в России. – М., 2009
11. Vinokurova N.F., Loshchilova A.A., Shevchenko I.A., Efimova O.E. Ecological responsibility development in pupils in extracurricular geography activity: methodology and educational practices // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2017. – Т. 7. – № 9. – С. 409.
12. 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

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

#### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию системы медиаобразования в контексте интенсивного развития цифровых технологий и внедрения практик медиаобразования в гуманитарных ВУЗах. Рассматриваются основные тенденции современного развития и перспективы развития российской медиапедагогике. В статье предпринята попытка систематизировать результаты медиаобразовательной деятельности с учетом таких категорий, как медиаобразование, медиатеchnологии, медиаспособности, медиакультура. Автор раскрывает содержание основных компонентов цифрового образования.

*Ключевые слова:* медиаобразование, технология медиаобразования, информационно-коммуникационные технологии, студенты, высшие учебные заведения.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the media education system in the context of the intensive development of digital technologies, and the introduction of media education practices in humanitarian universities. The main trends of modern development and prospects for the development of Russian media pedagogy are considered. The article attempts to systematize the results of media education activities, taking into account such categories as media education, media technologies, media abilities, and media culture. The author reveals the content of the main components of digital education.

*Keywords:* media education, media education technology, information and communication technologies, students, higher educational institutions.

**Введение.** В теории государственного образования Российской Федерации до 2025 года особое внимание уделяется внедрению в образовательную систему средств электронного образования современных информационно-телекоммуникационных технологий, что способствует созданию единого информационного пространства, интеграции России в мировое общество, а также повышению качества, доступности, эффективности и конкурентоспособности отечественного образования [15].

Когда идет процесс трансформации образования, медиасистем, прежде всего необходимо рассмотреть основные характеристики этого явления. Оксфордская энциклопедия, опубликованная в 2001 году, определяет медиаобразование как "изучение средств массовой информации, которое отличается от обучения через средства массовой информации" [15]. Медиаобразование связано как со знанием того, как создавать и распространять медиатексты, так и с развитием аналитических навыков интерпретации и оценки их содержания.

С конца прошлого века понятие педагогической технологии стало в последнее время предметом интереса научно-педагогических сообществ. В переводе с греческого языка "технология" – это совокупность методов обработки материалов, изготовления изделий и процессов, сопровождающих эти виды работ [11].

В последнее время понятие "педагогическая технология" все шире распространяется в науке и образовании. В начале 1960-х годов термин "педагогическая технология" появился в названиях многих педагогических журналов развитых капиталистических стран. В США это журнал "Педагогические технологии" (1961), в Великобритании – "Педагогические технологии и компьютерное обучение" (1964), в Японии (1965) и Италии (1971) – одноименное периодическое издание. В 1967 году в Соединенном Королевстве был создан национальный комитет по педагогическим технологиям, а в Соединенных Штатах – Институт педагогических технологий [6].

О. Пехота [14] указывает, что этот период (70-е годы) характеризуется тремя характеристиками. Прежде всего, расширение технической базы преподавания. Помимо аудиовизуального и программного обучения, информатика, теория телекоммуникаций, качество преподавания, системный анализ и педагогическая наука (психология обучения, теория управления познавательной деятельностью, организация учебного процесса, научная организация педагогической работы и др.). Во-вторых, меняется методологическая основа методики обучения и происходит переход от устного к аудиовизуальному обучению. В-третьих, стали активно

внедрять подготовку профессиональных педагогов-техников. Под влиянием идеи системного подхода к организации учебного процесса и определения условий оптимизации постепенно происходит переход к пониманию педагогической техники как средства целостного управления решением педагогических задач.

В 1980-е годы начался новый этап в эволюции понятия "педагогическая технология". Она характеризуется созданием компьютерных и демонстрационных классов, ростом количества и качества учебного программного обеспечения. Но уже в конце 1980-х годов появились исследования по сравнительной педагогике, позволившие объективно рассмотреть технические вопросы преподавания – с точки зрения науки и методологии [5].

**Изложение основного материала статьи.** В современном понимании методики обучения ученые выделяют несколько основных признаков данного понятия [14, 15]. Технический метод обучения гласит: педагог четко формулирует цели, ориентируется на достижении результатов, готовит учебные материалы и организует обучение в соответствии с заранее определенными целями; оценивает текущие результаты, корректирует обучение, направленное на достижение поставленных целей. Исследователи отмечают, что в основе технологического развития лежит проблема правильного определения и четкой артикуляции целей обучения. Вообще расплывчатые цели не помогают выбрать методический инструментарий, гарантирующий определенный результат. Поэтому первым условием построения методов обучения является конкретизация целей обучения: понимание, усвоение, усвоение, изготовление, запоминание, применение по образцу, применение в новых условиях и т.д.

М. Кларин [6] в своей работе "Инновации в мировой педагогике", анализируя зарубежный педагогический опыт на основе исследований, пришел к выводу, что путь от цели к результату – это организованное взаимодействие между преподавателем и студентами в соответствии с целью обработки материала. В зависимости от технического метода не может быть никаких методов проб и ошибок или поисковых действий. Все действия должны направлять обучающихся целенаправленно, с заранее определенной целью. Методы обучения, помимо целей обучения, включают также определение условий и процедур, с помощью которых этот результат может быть достигнут. Основной особенностью данной методики является достаточно подробное описание каждого этапа пути достижения результатов и режима работы принудительного воспроизводства.

Медиаобразование содержит в себе большой информационный, педагогический и мотивационный потенциал в образовательном процессе. Основная задача медиаобразования – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию любой информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику.

Медиаобразование учит общество не стоять в стороне от огромного потока информации, а уверенно ею пользоваться, фильтруя и выбирая все, что способствует общему развитию личности. Технология медиаобразования включает в себя как традиционные средства массовой информации (периодические издания, радио, телевидение, кино и т. д.), так и новые информационные технологии, то есть программно-аппаратные средства и оборудование, работающие на основе компьютерных технологий [2].

Исследователь А.С. Дочкин отметил, что медиатеchnологии традиционно делятся на пять видов: ранние (письменность), печатные (печать, литография, фотография), электрические (телеграф, телефон, магнитофон), средства массовой информации (кино, телевидение), цифровые (компьютер, Интернет) [2].

Существуют также различные категории методов обучения: проблемно-ориентированные методы обучения, проектные творческие методы обучения, компьютерные методы обучения, дистанционные методы обучения, модульные методы обучения, интегрированные методы обучения и т.д. [3].

Использование новейших медиатеchnологий открывает новые возможности для преподавателей и студентов, значительно расширяя и диверсифицируя содержание обучения, методы и организационные формы образовательного процесса, обеспечивая преподавание на высоком научно-методическом уровне. Технология медиаобразования лучше всего соответствует принципу индивидуального подхода. Их использование повышает эффективность изложения новых материалов, развивает их психологические и творческие способности. Различные комбинации определенных типов медиа-технологий можно отнести к так называемым "смешанным медиа-технологиям". В одной аудитории можно использовать печатную и телевизионную технику, в другой – цифровую и электрическую (например, аудиозапись) и так далее. Такое альтернативное использование медиатеchnологий оказывает эффективное влияние на учебный процесс, повышает мотивацию и интерес студентов к обучению, а также стимулирует творческую активность [4].

Использование технологий медиаобразования в обучении студентов не только целесообразно, но и необходимо. Они выполняют следующие основные функции:

1. Информатизация образовательного процесса (доступ к различным источникам).
2. Активизация учебно-познавательной деятельности молодежи.
3. Повышение мотивации студентов к обучению.
4. Интерактивное обучение.
5. Мониторинг образовательного процесса.
6. Повышение эффективности усвоения учебного материала.
7. Мотивация к творческой деятельности, подготовка презентаций.

Использование средств массовой информации в учебном процессе позволяет повысить информационную емкость содержания учебного курса:

1. Содействие осуществлению подготовки кадров в сфере образования, воспитания
2. Развитие навыков, компетенций через персонализированное обучение и развитие навыков самостоятельной работы [3].

Среди преимуществ обучения с помощью новых медиа, можно отметить возможность самоопределения образовательного процесса, его освобождение от границ времени и пространства, оптимизацию наглядности с помощью мультимедиа, с включением новых медиа в образовательные учреждения, а также пересмотр основных педагогических и психологических положений. Конечно, иллюстрации, картинки и графика положительно влияют на память текстовых сообщений. Однако следует помнить, что простое добавление разнообразия чувственного восприятия (зрительного, слухового, тактильного) не приводит автоматически к улучшению учебного процесса. Более важным условием понимания использования мультимедиа в учебном процессе является умение декодировать символичные и кодовые системы.

Использование медианструментов в обучении связано со следующими важными особенностями:

1. Моделирование исследовательских процессов.
2. Отображение рассматриваемых событий, явлений и процессов в динамике ретроспективных и прогнозных объяснений.
3. Компьютерная визуализация и отражение процессов и явлений, которые не могут быть непосредственно восприняты на большом экране.
4. Интерактивное управление рассматриваемым процессом имитируется на экране (виртуальное участие студентов в аналитическом процессе или явлении).
5. Персонализация и дифференциация процесса обучения (регулирование насыщенности курса информацией с учетом индивидуальных особенностей обучающегося).
6. Свободный доступ к глобальным и локальным информационным сетям.
7. Эмоционально-экспрессивный характер передаваемой учебной информации.
8. Повышение мотивации к обучению [2].

В соответствии с функцией современных медиатехнологий в гуманитарном образовании студентов ВУЗа выделяются следующие способы их использования в учебном процессе:

1. Источники учебной информации. Мультимедийные технологии, используемые в современном учебном процессе помогают без особых усилий и времени найти необходимую учебную информацию.
2. Выбор информации во многом зависит от уровня развития индивидуальной медиакультуры.
3. Средства изложения (презентации) учебных материалов. Новое поколение аудиовизуальных средств массовой информации характеризуется высоким качеством изображения и звука, сочетанием различных каналов представления информации, что способствует повышению воспринимаемой эффективности учебного материала и, следовательно, приводит к лучшему усвоению.
4. Средство контроля за выполнением учебных заданий. Сегодня существует множество электронных тестов, тренажеров и обучающих программ, которые помогают контролировать учебную деятельность и оценивать ее результаты.

Использование средств массовой информации в образовательном процессе способствует практической реализации личностно-ориентированной модели обучения, так как создает условия для большей персонализации и дифференциации деятельности, чем традиционный подход, подразумевающий личностную деятельность, открывающую пространство для самореализации, самосовершенствования, самообучения, самообразования и развития творческого мышления.

Методологическая основа использования медиатехнологий позволяет студентам стать не только наблюдателями готовых учебных материалов, но и участниками их создания, преобразования и оперативного использования. Существующие мультимедийные курсы и образовательные программные продукты позволяют сегодня строить курсы по-новому. Современный курс – это интересный курс. Мультимедийные технологии дают прекрасную возможность повысить интерес студентов. Медиатехнологии неизмеримо расширяют возможности организации и управления образовательной деятельностью и позволяют реально реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок, найденных в традиционных учебных рамках, которые до сих пор невостребованы или по каким-то объективным причинам не способны дать желаемых результатов. Кроме того, когда курс ведется на компьютере, а ответ студента предназначен для компьютерной обработки, преподаватель имеет возможность быстро отследить "средний процент понимания" и внести необходимые коррективы в курс.

**Выводы.** Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что медиаобразование является современной методикой обучения, которая реализуется в высшей школе, так как предоставляет преподавателям возможность разнообразить задачи и формы представления информации в учебном процессе, используя компьютерные программы, включающие обширные упражнения: обучение (для представления материалов), тренинг (для отработки умений и навыков), текст (для проверки знаний). Они позволяют моделировать ситуацию, максимально приближенную к условиям профессиональной деятельности; активизировать учебную деятельность студентов, укрепить их способность к самостоятельной работе.

В результате проведенного исследования мы сделали следующие выводы:

1. Медиатехнология, как педагогическая технология, воздействующая на эмоциональную и когнитивную сферы обучающихся, используется в учебных программах гуманитарного образования студентов, повышая их способность переводить устную информацию в неустные носители в образовательном процессе.
2. Использование педагогических медиатехнологий в образовательном процессе, ориентированном на конкретную ситуацию дополнительного образования, позволяет повысить уровень знаний студентов – от простого базового образования к сложным дополнениям, от более традиционного базового образования (аудиовизуального) к более современному (мультимедийному, гипертекстовому, голографическому).
3. Поскольку гуманитарное образование направлено на обеспечение студентов смыслообразующей деятельностью, образовательные гуманитарные курсы с использованием медиатехнологий в контексте высшего образования формируют медиакомпетентности, которые иницируют личностное развитие студентов в виде навыков кодирования информации и в поиске новых смыслов и овладении новыми знаковыми уровнями различной смысловой насыщенности.
4. Мультимедиа в учебном процессе повышает качество обучения и позволяет удерживать внимание. Мультимедийные технологии дают возможность повысить интерес студентов. Медиатехнологии неизмеримо расширяют возможности организации и управления образовательной деятельностью и позволяют реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок.

#### **Литература:**

1. Дичкивская И.М. Инновационные педагогические технологии: Учеб. пособие / И.М. Дичкивская. (Альма-матер) – М.: Академиздат, 2017. – 352 с.
2. Дочкин С.А. Мультимедиа в самостоятельной работе вуза / С.А. Дочкин // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Информационные Недра Кузбасса». – Кемерово, 2018. – 256 с.
3. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд // Университетское управление: практика и анализ / University Management: Practice and Analysis. – 2018, No22(4). – С. 52-67.
4. Иванова О.А., Сакович С.М., Казюлина Н.Н. Противоречия между традициями и инновациями в системе высшего образования: социально-управленческий аспект. – Социология. – 2017. – № 4. – С. 121-124.

5. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / Кларин М.В. – М.: Наука, 2016. – 223 с.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология / Кларин М.В. – М.: Знание, 1989. – 214 с.
7. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник майкопского государственного технологического университета. – 2019, 1/40 – С. 85-93.
8. Кузнецов Н.В. Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия // E-Management. – 2019. – N1. – С. 19-25.
9. Максимова Г. Технологии медиаобразования / Г. Максимова // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 131-134.
10. Маригодов В.К. Образовательная система как технологический комплекс / В.К. Маригодов, А.А. Слободянюк Г.А. Козлакова // Проблемы образования. – 2016. – Вып. 22. – С. 51-56.
11. Медиаобразование. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1/ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
12. Молоканова Ю.П. Готовность и мотивированность студентов ВУЗа к применению электронных образовательных ресурсов в процессе обучения // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2017. – № 2. – С. 22-28.
13. Онкович А.В. Медиа-педагогика и медиа-образование: распространение в мире / А.В. Онкович // Чудо слово. – 2017. – № 6. – С. 2-4.
14. Пехота Е.Н., Будак В.Д., Старева А.М., Нор К.Ф., Шуляр В.И. Подготовка будущего учителя к внедрению педагогических технологий: Учеб. пособие / И.А. Зязюн (ред.), Е. Пехота (ред.). – М.: Издательство А.С.К., 2018. – 239 с.
15. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура / А.В. Федоров // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 134-135.

## Педагогика

### УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин Галкина Елена Николаевна**  
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал ГБОУ ВО «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА

*Аннотация.* В статье рассмотрен метод проектов, который направлен на формирование мотивации к приобретению устойчивых знаний и умений, генерацию идей, поиск путей решения проблемы, развитие критического мышления, приобретение коммуникативных навыков, донесение информации до аудитории. Проанализированы труды ученых, которые стояли у истоков введения в педагогическую систему понятия «проектная деятельность». Представлена классификация видов проектов, основанная на следующих признаках: вид доминирующей деятельности; количество участников; уровень, на котором выполняется проект; назначение проекта; время работы над проектом. Приведено сравнение этапов учебного занятия и этапов работы над проектом. В статье приведен пример использования метода проектов в процессе изучения дисциплины «Неорганическая химия». Также представлены результаты педагогического эксперимента.

*Ключевые слова:* высшее образование, проектная деятельность, метод проектов, обучение естественным дисциплинам.

*Annotation.* The article considers the project method, which is aimed at creating motivation to acquire sustainable knowledge and skills, generating ideas, finding ways to solve problems, developing critical thinking, acquiring communication skills, and communicating information to the audience. The works of scientists who were at the origin of the introduction of the concept of "project activity" into the pedagogical system are analyzed. The classification of project types is presented, based on the following characteristics: the type of dominant activity; the number of participants; the level at which the project is performed; the purpose of the project; the time of work on the project. A comparison of the stages of the training session and the stages of work on the project is given. The article provides an example of using the project method in the course of studying the discipline "Inorganic Chemistry". The results of the pedagogical experiment are also presented.

*Keywords:* higher education, project activity, project method, natural sciences training.

**Введение.** В настоящее время в образовании происходит переосмысление существующих и поиск новых методов, технологий, используемых при подготовке специалистов, которые обеспечат сокращение разрыва между полученными в теории знаниями и применением их на практике. Проектно-исследовательская деятельность относится к таким образовательным технологиям, которые способствуют развитию и формированию самостоятельности, ответственности, творческих умений, умений работать в команде, планировать и структурировать материал и т.д. Проектный подход в профессиональной деятельности стал стилем жизни, одним из видов деятельности в федеральных государственных образовательных стандартах.

Цель исследования: внедрение в процесс изучения материала по дисциплине «Неорганическая химия» проектной работы, оценка уровня заинтересованности в изучение дисциплины.

**Изложение основного материала статьи.** Теория и практика проектного обучения начала развиваться в России и за рубежом в конце XIX века. Данный вид обучения связывают с появлением интереса к личности обучающегося. Появился он в США и основывают на принципах прагматической педагогики. Методом такого обучения был метод проблем. Возникновение проектного обучения связывают с идеями американского философа, педагога Дж. Дьюи и его ученика Ульяма Херд Килпатрика, которые предлагали «обучение через деятельность». Они считали, что очень важно показать обучающемуся, что получаемые знания ему нужны будут в жизни. Понятие проект У. Килпатрик понимал в очень широком значении: по его мнению, это активность, необходимая для выявления поставленной цели [2].

Поиск новых педагогических технологий, методов, которые могли бы выполнять поставленные перед системой образования задачи, привел к восстановлению проектно-исследовательской деятельности сегодня.

В настоящее время проектное обучение является интегрированным компонентом системы образования. Но суть его остается прежней – это стимулирование интереса обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного (в терминологии Джона Дьюи) или критического мышления [4, с. 13].

Основы теории современного проектного обучения разработаны в трудах В.В. Рубцова, Е.Г. Кагарова, В.Д. Симоненко, М.В. Крупениной, Е.С. Полат, Н.В. Матяш, В.В. Игнатъева, В.Н. Шульгина и др.

В широком смысле проект сегодня понимается как особый способ постановки и решения проблемы [9].

Традиционно под «проектом», раньше понимали, совокупность документов (чертежей, расчетов и др.) для создания какого-либо изделия или сооружения [7, с. 1065].

Под «проектом» сейчас понимают – ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [5, с. 180].

В определении Н.Ю. Пахомовой, метод учебного проекта – это одна из лично ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [6, с. 20].

Целью проектного обучения является формирование мотивации к приобретению устойчивых знаний и умений, генерация идей, поиск путей решения проблемы, развитие критического мышления, приобретение коммуникативных навыков, донесение информации до аудитории.

Проектная деятельность может быть организована как во внеаудиторное время, так и на учебных занятиях.

Виды проектов в образовательной деятельности определяются следующими факторами: вид доминирующей деятельности; количество участников; уровень, на котором выполняется проект; назначение проекта; время работы над проектом.

В зависимости от перечисленных факторов проекты делятся на различные виды (табл. 1).

Таблица 1

#### Классификация проектов

Фактор	Вид проекта
Вид доминирующей в проектной работе деятельности	– Исследовательский проект; – Поисковый проект; – Творческий проект.
По количеству участников	– Индивидуальные; – Парные; – Групповые.
По содержанию	– Реализующиеся в одной предметной области (монопредметные); – Реализующиеся на нескольких предметных областях (межпредметные).
Уровень выполнения	– Городской; – Региональный; – Всероссийский; – Международный.
Назначение	– Личные; – Социальные; – Производственные.
Продолжительность выполнения проекта	– Краткосрочные; – Долгосрочные.

Как показывает практика в высших учебных заведениях, в последнее время в основном реализуются исследовательские или творческие проекты, а обучающиеся лучше участвуют в проектах индивидуальных или групповых.

Среди основных этапов работы над проектом выделяют следующие: выбор темы, определение проблемы, над которой необходимо работать в рамках темы, распределение задач, составление плана действий, сбор и анализ информации, оформление проекта, защита проекта.

Проект предполагает деятельность обучающегося по решению проблемы, а также по завершению наличие продукта деятельности. Общими требованиями к содержанию проекта являются: актуальность, соответствие тенденциям в исследуемой области; целевая направленность; подробный анализ данных и их структурирование по проектной тематике; формулирование действий, направленных на решение проблем; выводы; выдвижение новых проблем.

В.В. Гузев считает, что если рассматривать стадии работы над проектом как стадии учебного процесса, то можно увидеть те же элементы, что и в обычном блоке уроков [1, с. 50-51].

Результаты сравнения, на основе работы В.В. Гузеева, дополнены и представлены в табл. 2

Результаты сравнения этапов учебного занятия и этапов работы над проектом

Этапы учебного занятия по изучению учебного материала	Этапы работы над проектом	Методы
Организационный момент	Организационный момент	Беседа
Целеполагание и мотивация	Постановка цели, определение актуальности	Рассказ, беседа, демонстрация наглядного материала
Актуализация знаний и фиксации затруднений в деятельности	Поиск проблем (ы)	Беседа-дискуссия, наблюдение, опрос
Постановка задач для решения затруднений	Определение перечня задач исследования для решения проблем (ы)	Беседа («Мозговой штурм»), беседа-дискуссия
Изучение и закрепление материала	Сбор и анализ информации	Поисковый метод, объяснение
	Составление плана действий	Анализ, синтез
	Проведение исследования	Исследовательский метод (включая эксперимент)
Рефлексия	Обобщение и выводы	Беседа (включая консультирование)
Оценивание	Внедрение результатов, анализ успехов и ошибок	Беседа (самооценивание, выступление с проектом)

Содержимое таблицы 2 может быть использовано при подготовке и реализации проектной деятельности обучающегося.

Для развития естественно-научной познавательной активности обучающего и его самореализации через накопление собственного опыта при изучении химии можно использовать проектное обучение. Резкое сокращение времени на изучение химии, при сохранении содержания, приводит к снижению интереса к дисциплине. Использование метода проектов на химии может выступить одним из способов повышения интереса у обучающихся к ее изучению.

Исследования ученых показывают, что проектная деятельность при обучении естественным наукам обеспечивает высокий уровень познавательного интереса, развивает творческую активность, позволяет применять теоретические знания на практике.

Дисциплины, относящиеся к естественным наукам, не всегда в основной профессиональной образовательной программе являются профильными, они чаще всего изучаются на 1 курсе и являются основополагающими для изучения профильных дисциплин.

Проектная работа при изучении дисциплины «Неорганическая химия» обучающимися по направлению подготовки 38.03.07 Товароведение может быть реализована двумя способами: связь проектов с учебными темами, включение их в программу дисциплины и использование проектной деятельности во внеаудиторной работе (в виде факультативов, научных кружков).

Будущим специалистам товароведом необходимы знания по неорганической химии, так как их деятельность будет связана с химическими веществами и элементами, которые входят в состав товара. Качественные характеристики напрямую связаны с химическими процессами, которые происходят или могут происходить с товаром.

В процессе изучения дисциплины рассматриваются следующие разделы: Основные понятия и законы неорганической химии, строение атома, Периодический закон в свете учения о строении атома, теория электролитической диссоциации сильных и слабых электролитов, окислительно-восстановительные реакции, классы неорганических веществ, металлы и неметаллы, комплексные соединения.

В каждом из перечисленных разделов может быть тема для проектной работы. Возможен вариант с одной проектной работой по всей дисциплине, материал к которой берется из нескольких разделов. Также преподаватель может дать одну работу, как на микрогруппу, так и на самостоятельное индивидуальное выполнение.

Так, например, очень актуальной сегодня, из-за наличия на прилавках фальсифицированных товаров, является тема качества продовольственных и непродовольственных товаров. Каждому из обучающихся можно предложить выбрать свой товар и заняться его изучением, начиная с упаковки, затем химических технологических процессов, происходящих при производстве, заканчивая возможностями определения фальсифицированности товара.

Изучение упаковки обучающийся должен будет начать с требований к маркировке. На товар обязательно наносится следующая информация: наименование продукта и его вид; страна, фирма-производитель; вес или объем продукта; основные ингредиенты, которые входят в состав продукта, включая пищевые добавки; пищевая ценность; условия хранения (для продуктов, которые имеют ограниченный срок годности или требуют специального хранения); рекомендации по использованию (для пищевых добавок); условия применения, включая возможные противопоказания; материал упаковки и знаки сертификации.

С помощью знаний по химии могут быть изучены ингредиенты, их химический состав, свойства, применение.

Не во всех стандартах, технических условиях, правилах системы сертификации товара выведены идентификационные признаки и характеристики для отдельных групп товаров, а предусматриваются лишь три группы показателей, которые определяются следующими способами: микробиологический, органолептический, физико-химический [10, с. 33.]. Для проведения определения фальсифицированности



товара на неорганической химии могут быть запланированы лабораторные и практические работы, например для определения в сливочном масле массовой доли влаги, определения перекисного числа.

Для изучения химических процессов, обучающимся необходимы будут знания по разделам теория электролитической диссоциации, окислительно-восстановительные реакции, а также химические свойства классов неорганических веществ, металлов, неметаллов, комплексных соединений.

Выполняя проект, обучающиеся не ограничиваются только знаниями по химии, ему приходится находить и использовать из физики, математики, биологии, экологии, экономики и других дисциплин, а также из средств массовой информации [8, с. 23].

По результатам работы обучающимся предлагается заполнить технологическую карту проекта (таблица 3).

Таблица 3

#### Технологическая карта проекта

Тема проекта: <u>Наименование темы</u>		Учебная (ые) дисциплина (ы) _____ Научный руководитель <u>ФИО, степень, звание, должность</u> Консультант (ы) <u>ФИО, степень, звание, должность</u>	
Назначение проекта		Проект адресован _____ Цель проекта: _____	
Результат проекта	Продукт проектной деятельности	<i>Например:</i> памятка покупателя	
	Критерии оценки	<i>Например:</i> 1. Актуальность и значимость проекта. 2. Наличие логической связи между темой и мероприятиями проекта и его целью, задачами, результатом. 3. Достижимость результатов и т.д.	
Средства (необходимый перечень для выполнения проекта)	Источники информации	<i>Список литературы:</i> 1. 2. 3. ....	
	Оборудование	<i>Перечень материалов, приборов, реактивов и т.д.</i>	
	Время	<i>Количество времени необходимо на выполнение проекта</i>	
Контрольные точки реализации проекта и формы отчетности	Этап 1	Дата	<i>Организационный момент</i>
	Этап 2	Дата	<i>Постановка цели, определение актуальности</i>
	Этап 3	Дата	<i>Поиск проблем (ы)</i>
	Этап 4	Дата	<i>Определение перечня задач исследования для решения проблем (ы)</i>
	Этап 5	Дата	<i>Сбор и анализ информации. Составление плана действий. Проведение исследования</i>
	Этап 6	Дата	<i>Обобщение и выводы</i>
	Этап 7	Дата	<i>Внедрение результатов, анализ успехов и ошибок</i>

Все полученные знания обучающимся пригодятся в дальнейшем при изучении дисциплин: «Товароведение однородных групп товаров», «Товароведение тары и упаковки», «Идентификация и фальсификация товара». С целью оценки наличия интереса к изучению дисциплины «Неорганическая химия» посредством использования в процессе обучения проектной деятельности был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 26 обучающихся 1 курса по направлению подготовки 38.03.07 Товароведение. Опрос был построен на поиске ответов на три основных вопроса: «Почему я учусь на этой специальности?» «Как я справляюсь с изучением дисциплины и чем она мне интересна?» «Как бы Вам было интересно изучать материал по дисциплине?».

Чтобы получить ответ на первый вопрос, нами было проведено анкетирование. Результаты анкетирования представлены в таблице 4.

Таблица 4

#### Результаты анкетирования

Ответы обучающихся	Результаты
Получить именно эту профессию, т.к. считаю ее востребованной	38,5%
Получить знания в данной области	11,5%
Хотел получить высшее образование	27,2%
Получать высокую зарплату	7,6%
По рекомендации родителей	3,8%
За компанию с друзьями	3,8%
Другие причины	7,6%

Из данных таблицы видно, что большинство опрошенных группы целенаправленно пришли получать данную профессию. Они осознают, что получать высшее образование им необходимо, а также ориентированы на получение высокого дохода при работе в данной отрасли. В меньшем количестве находятся обучающиеся, которые пришли учиться под влиянием родителей и за компанию с друзьями, именно они могут находиться в зоне риска потери желания учиться дальше. Данные результаты показывают, что необходимо поддерживать интерес у тех обучающихся, которые целенаправленно пришли учиться на данное направление подготовки, к будущей профессии, при изучение даже общих (гуманитарных, естественно-научных) дисциплин, а также необходимо развитие познавательного интереса у тех студентов, у которых он изначально не был сформирован. Заинтересовать студента получить как можно больше знаний о своей будущей профессии – вот одна из целей вуза в целом и каждого преподавателя в отдельности [3, с. 56].

Для получения ответа на вопрос: «Как я справляюсь с изучением дисциплины и чем она мне интересна?» был использован тест, состоящий из высказываний, которые обучающимся предлагается оценить по 3-балльной шкале: 0 – нет (редко), 1 – иногда, 2 – да (часто). Вариант теста и результаты данного тестирования представлены в таблицах 4, 5.

Таблица 5

**Пример теста для оценивания познавательного интереса у обучающихся**

№ п/п	Вопросы	Оценки		
		0	1	2
1	Мне интересны занятия по дисциплине «Неорганическая химия»			
2	Я выполняю всю самостоятельную работу по дисциплине			
3	Я стараюсь решить все задания преподавателя до конца			
4	Я обращаюсь за консультацией к преподавателю			
5	Я могу решить задания нестандартными способами			
6	Мне нравится выполнять творческие задания по дисциплине			
7	Я могу повторить содержание занятия после его завершения			
8	Я знакомлюсь с дополнительной литературой по дисциплине			
9	Мне хотелось бы изучать дисциплину на углубленном уровне			
10	Мне нравится самостоятельно изучать материал			
11	Мне хотелось бы изучить другие разделы «Химии» (органическую, аналитическую, физическую и др.)			

Таблица 6

**Результаты тестирования**

№	Уровень	Результат
1	Высокий уровень (22-15 баллов)	34,6%
2	Средний уровень (14-8 баллов)	50%
3	Низкий уровень (0-7 баллов)	15,4%

Чтобы сохранить и поддержать уровень заинтересованности обучающихся преподавателям нужно искать новые методы обучения. Для того чтобы понять какой метод будет более оптимальным при изучении дисциплины в данной группе был проведен опрос среди обучающихся. Им предложено было ответить на вопрос: «Как бы Вам было интересно изучать материал по дисциплине?» Для ответа на вопрос им необходимо было выбрать из предложенных вариантов не более трех:

1. Преподаватель рассказывает, Вы слушаете и конспектируете материал.
2. Вы работаете над общей проблемой (заданием) самостоятельно.
3. Вы работаете над изучаемой проблемой (заданием) в микрогруппах.
4. Вам нравится изучать материал совместно с преподавателем.
5. Вам нравится изучение материала посредством творческих заданий.
6. Вам нравится поиск и решение поставленной проблемы.
7. Вам нравится, когда преподаватель объясняет в сочетании с наглядным представлением изучаемого материала.
8. Вам нравится, когда Вы сами выступаете и рассказываете материал.
9. Вам нравится изучение материала через дискуссию с преподавателем или обучающимися.
10. Вам нравится отвечать на вопросы преподавателя.

Обработка результатов опроса показала, что большинство обучающихся готовы изучать материал через решение творческих заданий, посредством дискуссии с преподавателем (обучающимся), работая над проблемой в микрогруппах. На основании полученных результатов опроса работа над проектом была организована в данной группе в микрогруппах, все этапы выполнения проекта обсуждались, а сами проектные работы включали в себя творческие задания, например разработку дизайна упаковки в соответствии с нормативной документацией или снятие видеороликов по исследованию.

**Выводы.** В заключение хотелось бы отметить, что метод проектов – это метод, который позволяет решать такие проблемы, как повышение интереса к дисциплине, развитие умений анализировать информацию, логически и критически мыслить, формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у специалиста. Проектная деятельность при грамотной ее организации может быть гармонично интегрирована в образовательный процесс.

### Литература:

1. Гузев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 2 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
2. Килпатрик У.Х. Предисловие / У.Х. Килпатрик, Е. Коллингс Опыт работы американской школы по методу проектов. – М., 1926. – Т. 10. – 379 с.
3. Ларина Н.А. Развитие познавательного интереса студентов вуза // Наука и образование Большого Алтая» / – №1. – 2009. – С. 53-60 [Электронный ресурс] URL: [http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/2\\_3.pdf](http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/2_3.pdf)
4. Мандель, Б.Р. Основы проектной деятельности: учебное пособие для обучающихся в системе СПО / Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 293 с.
5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
7. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
8. Сульдина Т.И. Проектная деятельность в преподавании химии // Электронный научно-образовательный Вестник. Здоровье и образование в XXI в. – 2017. – Т. 19 (10). – С. 21-27.
9. Тарасова, Т.А. Использование метода проектов при изучении химии / Т.А. Тарасова, Г.К. Колотова. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – Т. 0. – Москва: Буки-Веди, 2013. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4016>
10. Чепурная И.П. Идентификация и фальсификация продовольственных товаров. – М.: Издательско-торговая корпорация: «Дашков и К», 2008. – 460 с.

Pedagogy

UDC 378.172

**candidate of Pedagogical Sciences,**

**assistant professor Gasanenko Elena Aleksandrovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education

“Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

**candidate of Philological Sciences,**

**assistant professor Zalavina Tatyana Yuryevna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education

“Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

**candidate of Philological Sciences,**

**assistant professor Yuzhakova Yulia Vladimirovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education

“Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk)

### DEVELOPMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY STUDENT’S SELF-PRESENTATION SKILLS AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL IMAGE MAKING

*Аннотация.* Данная работа посвящена актуальной проблеме развития навыков самопрезентации студентов технического вуза как условия формирования профессионального имиджа. Авторами рассматриваются базовые элементы самопрезентации как основного компонента профессионального имиджа. В исследовании актуализируется необходимость реализации педагогического условия и методики, способствующих эффективному развитию навыков самопрезентации студентов технического вуза в рамках учебной деятельности, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности технического специалиста.

*Ключевые слова:* самопрезентация, профессиональный имидж, студент технического вуза, педагогическое условие, технический вуз.

*Annotation.* This work is devoted to the actual problem of a technical university students’ self-presentation skills developing as a condition for the professional image making. The authors consider the basic elements of self-presentation as the main component of the professional image. The study actualizes the need to implement the pedagogical conditions and methods that contribute to the effective development of a technical university students’ self-presentation skills in the framework of educational activities, which are necessary for the future technical specialist professional activity.

*Keywords:* self-presentation, professional image, student of a technical university, pedagogical condition, technical university.

**Introduction.** Currently, new high quality standards for the technical universities students’ training are being formed, aimed not only at the quality of graduates’ professional training, but also at increasing their competitiveness due to the high level of culture. Education is an important part of culture, and its humanization in a technical university presupposes the integration of natural and humanitarian education, aimed at the students’ personal and professional development, broadening their horizons and successful self-realization.

In the Federal State Educational Standards of Higher Education for the technical areas of training students is said that the result of mastering the main educational program by students of technical areas is the mastery of professional and general cultural competencies that contribute to successful employment, effective communication with colleagues and tolerance in the perception of social and cultural differences.

Technical university graduates should be distinguished by a high level of culture, the ability to adequately assess their personal potential, to design models of their professional behavior and communication in situations of interpersonal interaction. However, at present, in the framework of professional training, this issue is not given due attention.

The development of students' self-presentation skills in the process of training is a complex and important process. It is aimed at developing a conscious position among students in relation to the level of their professional development, attitudes towards the formation of a positive image of a specialist as components of the professional image of a technical university student. The relevance of studying the "image" concept is due to the emergence of qualitatively new economic relations, when a specialist who has not only high qualifications, but also an attractive appearance, a high level of culture, and pleasant manners becomes in demand in the labor market. The image becomes the driving force behind a person's success, contributes to his/her career advancement.

Currently, the image is becoming a factor of success not only among politicians, artists or public figures, but also in other areas of professional activity. It should be noted that in terms of its content and volume, the image can be considered an interdisciplinary concept, which is the subject of research in various sciences, such as political science, management, economics, psychology, sociology, pedagogy. Like most scientific concepts, the image can be interpreted in both broad and narrow senses. In a broad sense, an image is understood as a deliberately formed image that has a widespread idea of the properties of an object in the public mind. It has certain characteristics that can make a positive impression on the subject of interaction. Therefore, the question of future technical specialists self-presentation does not cease to remain quite relevant and is especially important in future professional activities.

In any research, and, in particular, in pedagogical research, it is important to determine the choice of a specific strategy for studying this phenomenon. For this, it is necessary to have a clear idea of what pedagogical conditions and methodological approaches are reasonable to choose when studying or forming various pedagogical processes associated with the formation of a technical university students' professional image.

**The purpose of the article.** This study aims to provide an analytical review, identification and implementation of the pedagogical condition that develops the skills of self-presentation of a technical university students as a condition for the professional image making. The work used both theoretical and empirical research methods (analysis of scientific literature, interpretation, generalization, observation, questioning, conversation, etc.).

**Presentation of the main material of the article.** Analysis of scientific literature has shown that the concept of "pedagogical condition" is interpreted in different ways by scientists. This concept is defined in different ways, in accordance with the goal of the study and the tasks to be solved. Under pedagogical conditions, scientists understand a set of internal and external reasons for accelerating or slowing down the formation or development, which affect the logic and dynamics of the planned process and its final result, the methods of pedagogical influence and the possibilities of the educational environment (content, methods, organizational forms), the potential of the content, forms and methods of a complex pedagogical process, which is aimed at achieving the goals of pedagogical activity [12; 13].

Having carried out a comparative analysis of various interpretations of "pedagogical condition" concept, in our research we adhere to the following position: under pedagogical conditions we mean conditions deliberately created in the educational process that ensure its most effective implementation. This version of the concept interpretation fully corresponds to the goal of our study: the development of self-presentation skills of students of a technical university as a condition for the formation of a professional image [6].

Let us consider how self-presentation is understood in pedagogical science. This phenomenon refers directly to the pedagogical process, the purpose of which is realized in the field of the pedagogical system as a whole and is to make a person a subject of training or management in the process of developing such qualities as introspection, the ability to self-organize, self-education, the ability to work in a team, self-education, that is, to represent his personality generally. Self-presentation is the process of a person presenting his own image in the social world, characterized by intention and focus on creating in others [8].

Self-presentation of a technical university students' personality is one of the main professional image structure components of a technical university students, along with such components as motivation, introspection, experience, features of the personality mental processes, self-presentation presupposes the presence of the following components: verbal and non-verbal communication, goals and objectives of a technical university students' personality self-development, focus on awareness and analysis of their image as a professional, self-control skills, the ability to self-regulation and introspection, teambuilding activity? adequate self-assessment of oneself as a part of society [7; 9].

Based on the foregoing, when considering the problem of students' self-presentation skills developing as a condition for the formation of a professional image, we define a pedagogical condition that will contribute to the development of the studied phenomenon. The pedagogical condition implementation ensures the student's transition to a higher level of the required possessional skills, skills or competences, increases overall personal self-esteem, forms a harmoniously developed personality, reveals the student's strengths, reveals his existing potential, defined as self-presentation of students of a technical university in the process of becoming a future specialist in the field of technology [5].

This process is carried out with the pedagogical support of the teacher, where he creates a friendly atmosphere of communication. Various components of the pedagogical support provision (value, motivational, developmental, communicatively directed, formative) are used as the base for the implementation of the pedagogical condition for the acquisition of new communication experience by students [3].

In the implementation of pedagogical students' support, it is recommended to adhere to a logically built model of communication, pay attention to the personal characteristics of a technical university students necessary for the professional image making. To create role situations that contribute to students' awareness of the correct choice of the trajectory of professional activity, look for ways to fill in the gaps in knowledge about the professional image and ways of self-presentation, to be able to make independent decisions in the process of self-presentation of oneself as a professional, to encourage the arisen interest in the formation of one's professional image, to promote the development of motivation for self-presentation in the framework of the formation of a future technical specialist.

To achieve this goal, we have identified the following tasks: knowledge system formation of a technical university students' professional image. To form his/her professional image, a technical university student needs special knowledge about this process: the ways and methods of its making. A technical university student must clearly understand what is meant and considered by this term.

In the educational process of a technical university students training, education and upbringing are combined, which covers explanatory and prognostic functions, a pedagogical condition was implemented: the development of a technical university students self-presentation skills as a condition for the professional image making, capabilities, life values, for the awareness of their place in the world of technical specialists, on the formation of the students personality general culture. Within the framework of the educational process, the methodology for the pedagogical

condition implementation was tested, aimed at developing the skills of a technical university students self-presentation, which allows students to develop skills that contribute to effective presentation of themselves as a technical specialist, a professional in their work, to achieve the goals set related to self-presentation of their personality, acquisition skills and abilities to analyze and correct their professional image [4].

The implementation of the pedagogical conditions for the development of a technical university student self-presentation skills as a factor in the professional image making was carried out using the developed methodology in the process of vocational training, at lectures, practical classes and during the independent activity of students in a technical university.

During lectures and practical classes, students were offered a theoretical course with an intensive program aimed at developing self-presentation skills, which had to be studied in the process of joint activities with the teacher and independently. The theoretical course brought students to a new level of awareness of the need to form their professional image. The students had to analyze the theoretical material, draw the appropriate conclusions, build their own strategy for the development and improvement of their personality as a professional. In the process of working on the course, simple and complex levels of assimilation and interpretation of information were identified, providing students with knowledge, skills and abilities in the field of making a professional image.

After passing the initial simple level, students of a technical university passed a questionnaire, were tested and moved to a more complex level, which assumed the involvement of students in the process of implementing a theoretical course in practice.

In the course of practical classes, taking into account the individual characteristics of students, the method of a technical university student's professional image making in the process of teaching and upbringing was introduced, which included various types and forms of educational activities of students: classroom, independent, scientific.

In practical classes, the students' ability to be determined with the choice of various ways of self-presentation was formed. The work was aimed at developing students' sustainable interest in their future professional activities; teachers introduced methodological recommendations on the problems of a professional image making of students of a technical university and understanding the importance of creating a positive image of oneself in the eyes of the professional community. As part of practical work, students took part in a scientific and practical student conference, where they independently prepared and published articles, made reports, presentations and projects that were devoted to the technologies of future professional self-presentation in the field of technology [1].

The development of the of a technical university students self-presentation skills implied the development of a professional image.making strategy. In non-classroom activities, students' independent fulfillment of tasks requiring self-analysis and correction of the negative sides in the professional field are realized, as well as students participation in analytical activities to develop self-presentation skills [2].

The final testing analysis showed positive changes in the students' ability to present themselves as a professional within the framework of the formation of a positive professional image.

**Conclusions.** The implemented pedagogical condition for the development of a technical university students self-presentation skills as a factor of a professional image making reflects the main patterns of a technical university students personality development. In the course of work on the development of a technical university students self-presentation skills, it was concluded that a professional image is successfully formed when studying the components of a professional image and ways of their implementation within the framework of self-organization skills development.

This pedagogical condition contributes to the formation of students' positive attitude towards themselves as future technical specialists, the professional culture of an individual and can also become an important factor of a professional image making.

#### References:

1. Gasanenko E.A. Project method in language learning / Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference. – 2020. – S. 51-54.
2. Likhidko M.A., Zakieva L.R., Shakhmaeva K.E. Integrative training of bachelors of a technical university in the process of vocational training / Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 66-4. – S. 158-161.
3. Lomov B.F. The problem of communication in psychology. – M.: Vldos. – 2001. – 245 p.
4. Lukina O.A., Savva L.I., Gasanenko E.A., Soldatchenko A.L. Development of the orientation of a student of a technical university to the awareness of personal image and potential as a condition for the formation of a professional image // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 59-4. – S. 60-64.
5. Mikhailova E.V. Self-presentation: theories, research, training. – SPb.: Speech. – 2007. – 223 p.
6. Perelygina EB Psychology of the image. – M.: Aspect Press. – 2002. – 223 s.
7. Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Gasanenko E.A. Historical background of origin and formation of an image concept in social and humanitarian sciences / Criar Educação. – 2016. – Vol. 6. – No. 1.
8. Shakhmaeva K.E. Theoretical premises of the problem of organizing teamwork of university students studying in the direction of "construction" / Architecture. Building. Education. – 2016. – No. 1 (7). – S. 111-117.
9. Shakhmaeva K.E., Savva L.I. The results of experimental work on the formation of the readiness of students of a technical university to work in a team / Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 59-4. – S. 368-372.
10. Shepel, V.M. Profession image maker / V.M. Shepel. – Rostov n/a.: Phoenix, 2008. – 523 p.
11. Shepel, V.M. The path to success / V.M. Shepel // Theoretical and scientific-methodical journal of the Ministry of Education of the Russian Federation. – 1995. – No. 2. – S. 23-29.
12. Skatkin M.N. Methodology and methods of pedagogical research / M.N. Skatkin. – M.: Pedagogika, 1986. – 152 p.
13. Yakovlev, E.V. Pedagogical research: content and presentation of results / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk: RBIM Publishing House, 2010. – 317 p.
14. Yasvin, V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. – M.: Smysl, 2001. – 365 p.

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ НООСФЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В.И. ВЕРНАДСКОГО В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ работ ученых о том, что ноферическая педагогика является неотъемлемой частью концепции ноферизма. В.И. Вернадский – яркий представитель естественнонаучной ветви русского космизма. В работах ученых обосновывается космическая роль человека в жизни и действии в "планетарном аспекте", его идеи о "целостности жизни" и "уменьшении человеческого я".

*Ключевые слова:* экогуманитарная образовательная парадигма, ноосфера, ноосферное сознание, целостное мироотношение.

*Annotation.* The article presents a theoretical analysis of the works of scientists that noferic pedagogy is an integral part of the concept of nofericism. V. I. Vernadsky is a bright representative of the natural science branch of Russian cosmism. The works of scientists substantiate the cosmic role of man in life and action in the "planetary aspect", his ideas about the "integrity of life" and "reduction of the human self".

*Keywords:* ecohumanitarian educational paradigm, noosphere, noosphere consciousness, holistic worldview.

**Введение.** Институционализация ноосферного образования, имеющего статус национальной экспериментальной модели образования, является одним из важнейших условий перехода современной цивилизации на путь ноосферного развития. Ноосферная общеобразовательная школа сочетает в себе лучшие образцы мировой системы образования, новейшие достижения педагогических идей в стране и за рубежом. Это опыт использования и развития прогрессивных образовательных моделей Глобального института образования, Института культурного диалога, школ Монтессори, Вальдорфа, Толстого. Это школа-микрообщество, школа-музей, школа-лаборатория, школа-производство.

Основной педагогический принцип ноосферных школ, организующий образовательный процесс и формирующий содержание ноосферного образования – это воспитание у обучающихся культуры общения, понимания и деятельности. Распространение, понимание и деятельность образования культуры естественным образом предполагает построение образовательного процесса на основе принципов естественной последовательности и культурной согласованности, что в теории подтверждается великими учителями мира, начиная с Я.А. Коменского и В.А. Сухомлинского. Ноосферная школа освоила современные достижения психологии, педагогики и философии и способна реализовать эти принципы в полном объеме. Но для этого она должна существенно отличаться от нынешних "традиционных" школ. Исходной предпосылкой развития модели ноферического образования является идея парадигмы ноферического образования [11]. Идеи о биосфере и ноосфере, разработанные академиком В.И. Вернадским и включенные в школьные и вузовские программы, являются ориентирами (концепциями), формирующими мировоззрение школьников и студентов [4].

**Изложение основного материала статьи.** Обращаясь к методике преподавания ноосферного образования, можно отметить метод психологической диагностики индивидуальных способностей, который основан на знании психологической природы студента и его самооценки, как средства понимания предназначения мира. Наиболее приемлемым методом реализации является использование активных технологий в преподавании дисциплин в рамках формирования экологичного мышления. Обучение в расслабленном состоянии способствует развитию процессов памяти за счет снятия стресса. Такой подход более приемлем для предметов гуманитарного цикла. Стадия расслабления чередуется со стадией активной учебной деятельности. Например, при изучении вопросов культуры можно сочетать интеллектуальную разминку, знакомство с новыми материалами, обсуждение новых тем или творческую работу с музыкой, чтением вслух и визуализацией. Этот метод предполагает использование "метода погружения" в проблему.

Следует отметить, что различные аспекты научно-педагогического наследия В.И. Вернадского все чаще включаются в концептуальные установки обучения и воспитания, социокультурные исследования, связанные с устойчивым развитием, преодолением экологических кризисов, а также ноосферогенез. Ноосферология, ноосферный путь развития России, ноосферное мышление и сознание, ноосферное образование, ноосферные школы и центры, ноосферные локальные центры – это далеко не полный перечень концептуальных структур, производных от ключевых понятий "ноосферное".

Термин "ноосфера" прочно укоренился в лексиконе современной цивилизации. Как и любой другой термин, он начинает передаваться как элемент языка. В то же время он помещен в пространство самых разнообразных реальных, в основном тематических научных, философских и профессиональных языков. В частности, этот термин стал частью профессионального языка преподавателей, а также менеджеров, участвующих в построении сферы образования и образовательного процесса. [9].

Рассмотрим существующее понимание ноосферы и ноосферного образования, под которым В.И. Вернадский понимает преобразующую деятельность человека, позволяющую трансформироваться в естественное состояние "природы" в соответствии с ее намерением. В.И. Вернадский считает, что сила человека связана с его мозгом, и что его мысли и его работа направляются этой мыслью, изменяя природу. "Ноосфера – это сфера человеческого разума" [1].

В то же время В.И. Вернадский придал своему утверждению эмпирическое состояние: "Для меня ноосфера – это не вымысел, не творение веры, а обобщение опыта" [4, л. 9].

Наука является особым фактором в создании ноосферы. На самом деле этот и другие социокультурные факторы связаны с ответственностью за последствия деятельности, поскольку люди выступают в качестве

специфической атеистической силы. "Крупная личность – ученый, изобретатель, государственный деятель – может иметь основное, решающее и поучительное значение, проявляющееся как геологическая сила" [6].

Таким образом, В.И. Вернадский обращает внимание на совокупную деятельность человека, которая приводит к изменениям в природном мире, придавая природным качествам, основой которых является мысль человека, его желание, его "мысль" [1]. Естественное существование становится иным и может не только способствовать жизни других людей, но и препятствовать нормальному социальному, трансперсональному существованию, что проявляется в возникновении экологических проблем. Деформация, с другой стороны, приводит к появлению "аномалий", нарушению общего баланса сил, гармонии различных принципов.

В условиях человеческой, социокультурной среды обитания феномен естественного человеческого и социального вмешательства анализировался многими мыслителями. Достаточно лишь упомянуть понятие деятельности души в ее все более высоких проявлениях, включая разум, разум, волю (Аристотель, Протей, Фихт, Гегель и т.д.). Они разделяют позитивный и негативный вклад субъективной воли в объективные отношения.

Идеи В.И. Вернадского по своему содержанию имеют историко-культурные предпосылки, раскрывающие влияние человечества на окружающую среду, включающие их в русло его мышления, сознания, социокультурной деятельности, а также различные положительные и отрицательные последствия вмешательства в человечество и саму природу. Творчество разума всего человечества постоянно расширяет сферу духовного выражения и формирования. Однако эта растущая тенденция ноосферы не ограничивается "красотой" исторических явлений. Чтобы не породить негативных последствий, которых не существует, нам нужна самоорганизация самого человечества, его позитивная "сплоченность". Кроме того, уровень технического оснащения для достижения взаимопонимания на самом деле недостаточен для того, чтобы организовать совместную позитивную деятельность в целях реализации общечеловеческих ценностей [7].

Именно поэтому идея ноосферы настолько привлекательна в России и в мире, что предстоящая трансформация цивилизации даже была названа представителями ЮНЕСКО "Революцией В.И. Вернадского". Прежде всего потому, что ноосферная концепция В.И. Вернадского предвосхищает идею устойчивого развития, и вместе они поднимаются на уровень методологических принципов стратегий выживания человека.

Концепция ноосферы близка идее коэволюционного (совместного) развития природы и общества. Современное понимание коэволюции предполагает существование высокоразвитой человеческой цивилизации, позитивной моральной мысли и человеческой коллективной мудрости. Совместное развитие человека и общества, жизнь в гармонии с природой и забота о сосуществовании будущих поколений сочетают в себе нооферный и коэволюционный подходы. Наконец, защищать динамическое равновесие социального прогресса и жизнь природы, целостную, устойчивую биосферу при условии наличия экологической культуры, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального развития природы и поддерживать собственную экологическую культуру.

В то же время необходимо отметить, что идеи В. И. Вернадского об эволюции биосферы в ноосферу иногда рассматриваются прагматично – как задача включения наследия ученых в содержание образования через отдельные предметы – философию, географию, экологию, культурологию. На наш взгляд, данный подход неэффективен. Эта задача предполагает решение, преодоление трудностей обычным способом, на основе имеющихся алгоритмов. Внедрение идей "биосферы без круга" в образование – это не только научная, методологическая и познавательная задача, но и вопрос социокультурного, цивилизованного выбора и стратегического будущего нынешнего и будущих поколений. Этот вопрос в основном связан со знанием человека, его качеств, ценностей, изучением системы человек-общество-природа и интеграцией всех достижений науки и культуры в образование в понимании, интерпретацию и преобразование мира.

Предыдущая образовательная парадигма, понимаемая как модель и метод решения теоретических и практических задач в области образования, имеет репродуктивный, интеллектуальный характер, формируя научное, локальное мировоззрение, мировоззрение естествознания.

В рамках прежней парадигмы образования, основанного на знаниях, совершенно невозможно достичь новой цели социокультурного развития – формирования целостного мировоззрения и мироощущения, экологической культуры и атеистического мышления. Необходимо выйти за рамки предыдущей модели образования и создать новую, экологическую парадигму, которая может "дополнить" мировоззрение естественных наук в целостное мировоззрение, проектируя экологическую культуру, а не индивидуальный разум. Это переход к новой модели образования, в основе которой лежит феномен крайнего внимания ко всему комплексу идей, связанных с "революцией В.И. Вернадского". Динамика текущего культурно-исторического времени, складывающаяся общая картина мира определяет образование и культуру, направляя ее на образы, множественность, вероятность, самоорганизацию, нахождение новых способов отражения действительности, творческое мышление и образ жизни, овладение миром "здесь и сейчас", алгоритмы которого необходимо заменять, корректируя "всегда и везде". В этих условиях становится чрезвычайно важным изучение феномена образовательной парадигмы в общем контексте социокультурного развития [7].

"Экологические" явления в образовании и культуре включают формирование целостной личности, коррекцию девиантного (по этому критерию) поведения и индивидуальной деятельности. Понимание отчуждения, межличностных механизмов, не содержащихся во вселенной, и деструктивности личности является одной из самых сложных проблем психологии личности и экологической психологии. Задачей экологического образования является создание наилучших условий для культивирования культуры и сферы образования (пространства).

Раскрыть, показать, осознать основную силу человеческого существования в экологическом обществе. А поскольку личность создается личностью, то учитель должен в первую очередь овладеть качеством экологической культуры как внутреннего системного образования.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что понятие "экология" постепенно, медленно, но все же освобождается от биологического смысла, наполняется целым комплексом социальной экологии человека как науки о взаимодействии с природными, культурными и социальными условиями окружающей среды, включая знания на всех уровнях физической организации, завоевывая принципиальные позиции в создании целостной картины современного мира, объединяющей более конкретную картину (физического, биологического) мира. Экологические принципы участвуют в экологизации науки, культуры и производства и выступают в качестве регуляторов отношений между обществом и природой через экологизацию права,

политики, искусства и морали. Метафора "экология" все чаще используется в смысле целостности, неразрушения, гармонии и представляет собой меры, соответствующие Вселенной, ее динамике. Философия и экологическое знание создают научные предпосылки для формирования "каркаса" экологического мировоззрения, определяющего социальные и экологические нормы его носителя, задающего систему экологических ценностей и фактически направляющего экологическую деятельность и поведение в экологическом обществе.

Отражение существования экологического общества в общественном сознании стало основой для выявления экологического сознания как доминирующего структурного компонента экологической культуры. Экологическое сознание определяется как отражение закона формирования, функционирования и развития существования экологического общества, обладающего необычайной структурной сложностью, высоким гуманистическим, идеологическим и смысложизненным потенциалом. Исследователи подчеркивают, что тип организации экологически сознательных систем является многомерным и актуальным, т.е. параметрически открытыми и самоорганизующимися системами. Она не может быть сведена к системе целостных, нормативных и естественных правил научного познания и не ограничивается эпистемологическими, когнитивными аспектами [8].

Экологическое сознание, как своего рода духовный и практический способ постижения реальности, существенно дополняет отношения между научным знанием и объектами знания. Взаимодействие экологического сознания с другими формами общественного сознания (моральным, правовым и др.) обогащают их целостные, гармоничные отношения, устанавливая новые рамки для взгляда на отраженную реальность. Органическое участие субъекта экологического сознания в реальности исключает конфронтацию, взаимозаменяемость, предполагает субъектно-субъектные отношения, диалог, придает смысл, направленность и эффективность взаимодействию с природой, формирует чувство толерантности.

Всесторонний потенциал экологического сознания сочетает в себе естественные и гуманитарные знания, культурные, художественные и духовные устремления. На основе принципов синергетики, общей адаптации общества и природы, а также современного рационализма формируется тенденция экологической культуры как самоорганизующейся системы. С этих позиций понимание экологической реальности "устанавливается" в рамках новой когнитивной синергетической, экологической, неэкологической модели.

Оптимизация взаимодействия общества и природы неизбежно приведет к формированию особого поля социокультурной реальности – экологического поля, в котором отражаются и реализуются экологические потребности общества [4].

Таким образом, экокультура – это мера и способ реализации и развития основных сил человека, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального развития природы и сохранения ее целостности. В то же время духовное развитие порождает экологические знания, отношение к природе как к ценности и понимание самоценности природы. Материальное и экологическое развитие природы направлено на то, чтобы удалить природу из культуры, сохранить природу в ее докультурном состоянии и сохранить будущие культуры.

Феномен экологического образования, как "педагогический феномен" в образовании, создает ситуацию учебно-воспитательной деятельности не только за счет включения информации экологической направленности, но и за счет качественного изменения самой познавательной деятельности и позиции субъекта в этом процессе. Основная закономерность единой педагогики по содержанию и процессу обучения требует метода коррекции содержания и организации учебного процесса (Кочергин А.Н.) [5].

Самоопределение личности в субъект-субъектном взаимодействии предполагает процесс сравнения объективных возможностей и субъективных смыслов личности и общества. Основываясь на признании себя возможность сознательного выбора позиции человека с идеалами или социальными нормами является путем к экологическому обновлению личности [10].

Исходя из этого, экологизация педагогических технологий в деятельности педагогов предполагает творческое освоение экологических культурных ценностей, объединенных с развитием индивидуальной и профессиональной культуры. На основе исследований в области личностно-ориентированного обучения и гуманитарно-ориентированных образовательных технологий с учетом специфики экологических явлений в познании и образовании определяется педагогическая ситуация, повышающая эффективность процесса воспитания эколого-педагогической подготовки педагога и экологической культуры обучающихся.

Организация образования на основе новой экокультурной парадигмы трансляции экологических культурных ценностей позволяет в полной мере реализовать идею "Революции В.И. Вернадского". Очевидно, что взаимодействие научных школ в области трансляции экологической культуры и исследовательских ценностей в контексте ноосферного образования может создать синтез, который позволит максимально реализовать ноосферогенез.

Поэтому в образовательной науке и практике основой и платформой для развития идей В.И. Вернадского об эволюции биосферы в ноосферу должно стать формирование экологической культуры и дальнейший переход экологического образования в ноосферу.

**Выводы.** Таким образом, на сегодняшний день уже существуют проблемы с дальнейшим развитием самого человечества, которые варьируются в зависимости от характеристик трех основных проблем социальной аксиомы, которые необходимо решить на пути к будущему человеческой цивилизации [11]: отношение человека к самому себе (человеческая перспектива); отношение человека к окружающему миру (глобальная перспектива); и отношение человека к окружающей среде и ее ресурсам (управленческая перспектива). Ответы на эти вопросы следует искать не только с использованием конкретных научных и эмпирических методов, но и анализировать моральные, этические и человеческие аспекты с учетом оперативных потребностей отдельного геосоциума и международного сообщества в целом в экологической, научной, культурной и этической областях [11]. Каждая из этих задач требует тщательного и всестороннего исследования в рамках отдельных совместных исследований.

#### Литература:

1. Вернадский В.И. О науке. Дубна, 1997.
2. Глазачев С.Н. «Вернадскианская революция» и современное образование. – М., 2018
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы. – М., 2016



4. Дмитриевская И.В., Портнов А.Н., Смирнов Г.С. Ноосферная динамика России: философские и культурологические проблемы // Ноосферные исследования. Иваново, 2015. – Вып. 1, 2.
5. Кочергин А.Н. Философия ноосферного образования // Ноосферное образование в России. Матер. межгос. науч.-п. ракт. конф. Иваново, 2017. – Ч. 1. – С. 9.
6. Мазур И.И., Козлова О.Н., Глазачев С.Н. Путь к экологической культуре. – М., 2016.
7. Ноосферная парадигма образования: От лица к университету. Материалы лицейско-университетской научно-методической конференции «Предметно-содержательное и психолого-педагогическое обеспечение становления ноосферной школы». Иваново, 23-25 апреля 1997 г. Иваново, 2018.
8. Ноосферное образование в России: Материалы Межгосударственной научно-практической конференции. Иваново, 3-5 октября 2001. – Иваново, 2016. Ч. 1-2.
9. Смирнов Г.С. Ноосфера как объект и предмет учебного философствования в школе и вузе // Философия образования. Материалы Всероссийской конференции (6-8 декабря 1995 г.), Рязань, – 2018. – С. 59-60
10. Смирнов Г.С. Ноосферная парадигма образования XXI века // Ивановский государственный университет – региональный центр науки, культуры и образования. Тезисы докладов юбилейной конференции. – Иваново, 2019. – С. 285-286.
11. Урсул А.Д. Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации. – М., 2017.
12. Учение В.И. Вернадского о переходе биосферы в ноосферу, его философское и общенаучное значение. – М., 2018. – Т. 1-2.

**Педагогика**

**УДК 378.02**

**кандидат педагогических наук, доцент Горобец Даниил Валентинович**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

#### **УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО РОСТА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема условий деятельности преподавателя и метода формирования факторов в кадровой политике вуза. В статье раскрываются особенности развития высшего образования в условиях реформирования высшего образования и новых квалификационных требований к профессиональной компетентности преподавателей.

*Ключевые слова:* управление качеством в системе высшего образования, профессионализм профессорско-преподавательского состава, мониторинг педагогической деятельности, качество образования, условия и факторы развития экспертности.

*Annotation.* This article deals with the problem of the conditions of the teacher's activity and the method of forming factors in the personnel policy of the university. The article reveals the features of the development of higher education in the context of the reform of higher education and new qualification requirements for the professional competence of teachers.

*Keywords:* quality management in the system of higher education, professionalism of the teaching staff, monitoring of pedagogical activity, quality of education, conditions and factors of development of expertise.

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в условиях совершенствования образовательной системы высшего образования важнейшими условиями и факторами успешной деятельности педагога являются: умение эффективно использовать время и рационально организовывать индивидуальную работу; умение преодолевать препятствия на пути к успеху деятельности педагога; умение работать в команде. Кроме того, в настоящее время одним из основных факторов повышения качества высшего образования является оценка качества и эффективности выполнения обязанностей профессорско-преподавательским составом вуза, что непосредственно влияет на качество обучения студентов, овладение приобретенными знаниями, умениями, компетенциями, которые должны быть определены на основе анализа основных показателей профессиональной педагогической деятельности [2].

В плане формирования методики оценки эффективности педагогических кадров лучше всего обратиться к опыту США, как одной из стран с высокой долей вклада в образование, демонстрирующей высокий уровень производительности труда, совокупного ВВП и производства на душу населения. Характеристика американских университетов заключается в том, что чем выше категория университетов и их научная репутация, тем больше внимания уделяется эффективности научной деятельности: эффективности научных исследований, эффективности сотрудничества с аспирантами, возможности привлечения внешних средств для проведения исследований и т.д., индексу цитируемости работ из отечественных и зарубежных научных источников.

В то же время администрация американских университетов признает недопустимость применения одного и того же подхода ко всему факультету с заданной шкалой ценностей и то, что личные интересы могут меняться в ходе профессиональной деятельности, а потому требует более гибкого подхода, учитывающего личность каждого преподавателя при оценке всех видов деятельности, независимо от их значимости и значимости для каждой преподавательской должности [6].

Согласно действующей в России университетской структуре, преподаватели распределяются по кафедрам, объединяют дисциплины и учебные задания, соответствующие их квалификации и имеют возможность регулярно участвовать в курсах повышения квалификации и самосовершенствоваться. Университет также гарантирует, что в случае найма новых сотрудников они будут обладать высоким уровнем знаний и необходимым набором компетенций. Конечно, большинство преподавателей имеют полное представление о предметной области и обладают необходимыми навыками и опытом для того, чтобы

эффективно передавать знания студентам в учебном процессе. Однако успешность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы обусловлена не только знанием предмета, но и определенным уровнем общекультурной компетентности, соотношением личностно-психологических факторов, как составной части единой системы его деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** С точки зрения В.И. Слободчикова, профессионалы способны не только осуществлять деятельность, но и "осмысливать ее основы и средства во всей нормативной структуре" [3]. Профессиональная самореализация связана с социальной жизнью педагога, которая во многом зависит от его квалификации и профессионального опыта. Среди причин, влияющих на снижение уровня личностного и профессионального развития, можно указать: отсутствие способности прогнозировать собственные действия; низкая ответственность за себя; неспособность принимать решения, достаточные для адаптации к ситуации; отсутствие интереса к результатам своей деятельности. Выход из этих кризисов заключается в способности педагога к мобилизации его волевых качествах, ценностных ориентациях, умении реагировать на ситуации в учебной деятельности, умении приспосабливаться в повседневной практике. Эффективность педагогической деятельности зависит от психологических особенностей педагога, его ценностей и ценностных приоритетов. Эти факторы определяют аксиоматические и акмеологические аспекты его профессионализма.

По мнению Левашова Е.Н. [4] низкий уровень самосознания определяет тип ситуативного поведения педагогов, в котором доминируют материальные ценности, мотивация работает единым образом и не создает единого направления в действии. Это определяет пассивную, независимую, адаптируемую профессиональную позицию. Высокий уровень самосознания обеспечивает индивидуальный тип поведения, при котором педагог сознательно трактует свои внутренние и внешние мотивы, принимая и отвергая их как мотивы собственных действий и деятельности. Следует отметить, что вопросы, связанные с определением и обоснованием методов развития и поддержки профессионализации педагогов, как важнейшей составляющей педагогической деятельности, недостаточно изучены. Научные исследования направлены на развитие профессиональной компетентности в процессе подготовки будущих педагогов или во взаимодействии с определенными категориями обучающихся. В то же время результаты социологического опроса показали, что большое количество педагогов имеют смутное представление о тенденциях развития педагогики, не владеют приемами создания и применения современных методов обеспечения образовательных результатов в формате компетентности [5].

Реализация результатов педагогических исследований предполагает: всестороннюю разработку и проведение педагогических экспериментов, с тем чтобы практикующие специалисты особенно хорошо ознакомились с полученными данными на основе разработки необходимости применения научных результатов на практике. Это возможно при условии обучения методам и приемам выполнения научных рекомендаций специализированными организациями при содействии специалистов по эксплуатации, методам и советам. Внедрение новых форм, методов и методик обучения требует четкого понимания того, как их осваивать и поддерживать. Учитывая, что значительная часть профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (особенно непедагогических) не имеет специального педагогического образования, полноценное формирование, развитие и обновление их деятельности является важной задачей в управлении современными вузами.

Неудачи и недостатки в деятельности педагога часто связаны с недостаточной подготовкой. Это происходит главным образом из-за недостаточной осведомленности большинства преподавателей о важности педагогической компетентности. Но развитие профессиональных способностей педагогов можно рассматривать как одно из важных условий образования. Подготовка педагогов к современной образовательной деятельности включает в себя развитие необходимых личностных качеств, например, высокая работоспособность, способность выдерживать сильное стимулирующее воздействие, высокое эмоциональное состояние, подготовка к творчеству, а также специальных – знание и овладение новыми технологиями. Это обусловлено рядом причин: обычно формируется среда, их деятельность изменяется при этом в традиционном режиме с низкой степенью готовности; отсутствием мотивации; неумением определить приоритетное направление ("рассредоточено" по разным направлениям), а следовательно, отсутствием практического опыта.

Рациональный выбор педагогического взаимодействия со студентами требует не только оценки возможной полезности, но и анализа внутренних условий реализации и прогнозирования того, как инновация будет интегрирована в педагогическую систему вуза. Для многих педагогов совершенствование их педагогических навыков приводит к неполному пониманию, затруднению и, следовательно, отказу. Положительной ценностью может быть стремление избежать негативных оценок при аттестации, выбор должности и некоторые другие моральные и материальные стимулы. Не отрицая доминирующей роли внутренней мотивации, мы не должны недооценивать роль мотивации, связанной с внешними стимулами. Среди них отметим одобрение коллег, заинтересованность руководителя вуза и т.д. [1].

Управление развитием профессиональных компетенций преподавателей должно осуществляться на нескольких уровнях: на уровне всего вуза (ректорат), на уровне преподавателя (деканат), на уровне кафедры, на уровне самого преподавателя.

Выбор форм работы для этой цели достаточно обширен. Мы выделим основные, на наш взгляд, механизмы управления формированием и развитием профессиональных компетенций педагогов.

Например, организовать многоуровневую научно-методическую работу. Она предполагает интеграцию преподавателя в учебно-исследовательскую деятельность в различных формах и методах с учетом его научных интересов, ценностей и нравственных установок: руководство опытными преподавателями, участие в учебных аудиторных курсах, проводимых профессорами или доцентами, методических семинарах на кафедре, участие в подготовке учебно-методических комплексов, участие преподавателей в научно-методических конференциях и семинарах, участие в открытых занятиях и последующих дискуссиях, изучение методики преподавания на кафедре, пропаганда и внедрение лучших педагогических практик.

Преподавание и подготовка преподавателей включает в себя: получение квалификации "преподаватель высшей школы", организацию лекций и семинаров по психологии и педагогике высшей школы, подготовку курсов и факультетов для молодых преподавателей с целью повышения научно-педагогической квалификации.

Стимулирование научно-исследовательской деятельности преподавателей вузов. Эти меры направлены на повышение энтузиазма научно-исследовательской работы, содействие внедрению научных результатов в практику и учебный процесс, использование интеллектуальной собственности преподавателей, организации для учебной и научной работы студентов.

Повышение квалификации педагогов. Она может осуществляться в форме стажировок преподавателей в ведущих вузах страны и за рубежом, стажировок преподавателей на предприятиях региона.

Ресурсы вуза, доступные для поддержки педагогов, всегда ограничены. Невозможно полностью и быстро устранить все пробелы в педагогической деятельности. Влияние на уровень педагогических способностей может быть только косвенным.

Основным методологическим принципом данного подхода является соответствие системы развития профессиональных компетенций преподавателей высших учебных заведений изменениям, происходящим в образовании, науке, технике и технологиях.

Основное внимание уделяется важным и болезненным вопросам: как развить качества, необходимые современному преподавателю вуза; как подготовить и провести обучение; как заниматься научной работой; как подготовить студента к реальной жизни и профессиональной деятельности, как развить его инновационный потенциал; как участвовать в управлении кафедрой; как организовать себя.

Практика показывает, что очень часто для роста интеллектуального потенциала (интеллектуальной мощи личности) важен не столько результат, сколько поисковая процедура формирования личности. Интеллект оттачивается для формирования абстрактных, аналитических, дальновидных, прогрессивных, внимательных, оригинальных и многих других качеств [7].

Определяющим фактором успеха педагога является умение ценить время и поддерживать высокий уровень работоспособности в условиях психологического стресса. В случае невозможности достижения желаемых результатов в научно-методической и воспитательной работе за определенный период времени необходимо проанализировать особенности организации педагогической деятельности. Анализ должен учитывать события вне нашего контроля, которые мешают нам эффективно использовать время, называемые хронофагами. Кроме того, существуют внешние хронофаги (они вырабатываются нашей средой) и более объективные) и внутренние (их источник находится внутри нас, они субъективны по своей природе).

Необходимо разработать пошаговый план достижения поставленных целей. Такой план поможет достичь цели, а не ждать ее. В конце рабочего дня можно проанализировать выполнение запланированных результатов и определить перечень мероприятий на следующий день. Это позволяет заниматься самыми важными вещами. Для этого необходимо ранжировать запланированные дела по важности. Умение расставлять приоритеты – важное условие эффективной профессиональной деятельности. Необходимо определить окончательные сроки осуществления различных видов педагогической деятельности.

Необходимо также организовать личное общение и выполнение педагогических задач. Рекомендуется использовать органайзер, который будет способствовать своевременному выполнению важных задач. Важнейшей составляющей эффективной педагогической деятельности является умение управлять записями. Образовательный процесс требует определенного количества записей, которые помогают организации своевременно собирать, хранить и представлять данные. К таким записям от преподавателей могут быть отнесены: различные учебно-методические материалы для проведения курсов; выполненные личные нагрузки; основные результаты методической, научно-педагогической работы; текущие результаты успеваемости студентов; кафедры; инновационные идеи, извлеченные из научно-практических конференций, научных семинаров и других мероприятий по организации учебного процесса и научной деятельности.

В условиях информационного общества лучше использовать персональные компьютеры, ноутбуки, нетбуки, планшеты, смартфоны для ведения учета в электронном виде и принудительной систематизации по видам деятельности. Это позволит быстро обновлять необходимую информацию, своевременно корректировать ее и подавать по первому требованию. Порядок и система в делопроизводстве позволяют эффективно работать. Работники, занятые в системе образования, объективно находятся под постоянным давлением в связи с ежедневной необходимостью общения с большим количеством людей и спецификой своей профессиональной деятельности.

**Выводы.** В настоящее время важнейшим условием успеха педагогов является умение применять творческие методы. Творческий потенциал человека складывается из следующих условий: самопонимание, умственные способности, эмоциональность, потребность сотрудничать с инновациями, добиваться успеха.

Поэтому в современных условиях успешность педагогической деятельности во многом зависит от соблюдения следующих основных условий и факторов: использования времени, сохранения записей, повышение стрессоустойчивости и реализация креативности в учебном процессе.

#### **Литература:**

1. Еланова А.Б., Булдаев А.А. Оценка деятельности преподавателя в условиях перехода к эффективному контракту // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. – № 12-4. – С. 63-65.
2. Информационная образовательная среда университета / под общ. ред. В.П. Соломина. – СПб.: Академия Исследования культуры, 2018. – 92 с.
3. Кирсанов К.А., Слоботчиков О.Н. Теория мировых цивилизаций -идеологический фундамент новой образовательной парадигмы / Монография в 3 томах. Том 1. – Москва: Институт мировых цивилизаций, 2018. – 243 с.
4. Левашов Е.Н. Система оценки деятельности преподавателя вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(278). – С. 85-88.
5. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: методич. рекомендации / под ред. Н.В. Седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 304 с.
6. Тартарашвили Т.А. США. Инструменты регулирования качества образования. – М.: ЗАО «Новые печатные технологии», 2015. – 448 с.
7. Трапицын С.Ю., Васильева Е.Ю. Система оценки качества деятельности преподавателей вуза как объект исследования и предмет проектирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. Т. 6. – № 14. – С. 128-136.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна  
 ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);  
 старший преподаватель Евдокарова Твюра Валерьяновна  
 ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности организации профориентационной работы в сельской школе. Одной из важнейших задач современной школы является создание условий для самоопределения старшеклассников. Для этого в школе должна быть организована планомерная профориентационная работа, которая способствовала бы старшеклассникам в правильном выборе будущей профессии. На основе анализа научной литературы раскрываются сущность, методы и формы организации профориентационной работы в сельской школе. В статье представлены результаты проведенного исследования на базе МКОУ «Орто-Эбэнская основная общеобразовательная школа им. П.П. Пестрякова» с. Арылах Усть-Алданского улуса Республика Саха (Якутия). Проведен анализ деятельности школы по организации профориентационной работы, изучены профессиональная направленность и профессиональная готовность старшеклассников, также мнение родителей. В результате выявлены недостатки и проблемы в профориентационной работе, которые были учтены в разработке комплекса мероприятий по профориентационной работе со старшеклассниками.

*Ключевые слова:* профориентационная работа, сельская школа, старшеклассники, выбор профессии, комплекс мероприятий.

*Annotation.* This article examines the features of the organization of vocational guidance work in a rural school. One of the most important tasks of a modern school is to create conditions for self-determination of high school students. For this, a systematic vocational guidance work should be organized at the school, which would help high school students in the correct choice of their future profession. Based on the analysis of scientific literature, the essence, methods and forms of organizing vocational guidance work in a rural school are revealed. The article presents the results of the research carried out on the basis of the Moscow State Educational Institution «Orto-Eben Basic General Education School. P.P. Pestryakova» with. Arylakh of the Ust-Aldan ulus Republic of Sakha (Yakutia). An analysis of the school's activities in organizing vocational guidance work was carried out, the professional orientation and professional readiness of high school students, as well as the opinion of parents, were studied. As a result, shortcomings and problems in vocational guidance work were identified, which were taken into account in the development of a set of measures for vocational guidance work with high school students.

*Keywords:* vocational guidance work, rural school, high school students, choice of profession, set of activities.

**Введение.** Как известно, сегодня профориентационной работе в любой школе, отводится главное место. Это связано с тем, что в современной школе создание условий для профессионального самоопределения старшеклассников и содействие им в правильном выборе будущей профессии являются одной из основных решаемых задач. При этом должны быть учтены личностные особенности, способности, ценности, интересы и профессиональная подготовленность каждого из них.

Хорошо запланированная, системная профориентационная работа позволит старшеклассникам на выпуске школы определиться с выбором профессии и принятием решения о месте учебы. Необходимость в этом диктуется взаимосвязью между современными требованиями общества и личной ответственностью за будущую жизнь.

Вопросы профессиональной ориентации старшеклассников освещаются в научных работах педагогов и психологов. Для нашего исследования имели значение научные труды:

– А.Г. Антипова, Н.Д. Бобковой, М.В. Брянцевой, С.С. Гриншпуна, Г.А. Дзида, Д.Д. Мухортовой, В.И. Мурадовой, Э.А. Столбовой, Е.В. Таточенко, Ж.Б. Хапсироковой и др. о проблемах профессиональной ориентации школьников;

– Е.Б. Горчакова, Э.Ф. Зеера, Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, О.А. Тарасюк, Ю.В. Тюшева и др. о психологических основах профориентационной работы с обучающимися;

– А.Е. Голомштока, Е.А. Климова, Н.С. Пряжников, А.Д. Сазонова, Е.В. Таточенко, А.П. Чернявской, В.Д. Шадрикова и др. о путях и формах организации профессиональной ориентации в условиях общеобразовательной школы.

Как отмечает Е.В. Таточенко, «профессиональная ориентация – это целенаправленная социально-психологическая и педагогическая деятельность, направленная на подготовку молодежи к сознательному и обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями, а также общественными потребностями в определенных профессиях, и представляет собой единство практической деятельности и междисциплинарной теории» [4].

Э.Ф. Зеер считает, что «профессиональная ориентация – это система научно обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом индивидуально - психологических особенностей личности и потребностей общества» [1].

Как подчеркивает в своем исследовании Н.С. Пряжников, «в профориентации традиционно выделяются следующие направления: профессиональная информация, профессиональная агитация, профессиональное просвещение, профессиональная диагностика (профотбор, профподбор), профессиональная консультация» [3].

Т.С. Дюковой выделены следующие «современные методы организации профориентационной работы:

- разработка индивидуализированных программ по профориентации;
- внедрение программ по профессиональному самоопределению в учебный процесс;
- психологические консультации для старшеклассников и их родителей на тему выбора профессиональной сферы и определения индивидуальной траектории личностного и профессионального развития;
- организация курсов по выбору общеобразовательных учреждений;

- курс лекций для выпускников и их родителей о профессиональном продвижении и развитии, а также курс лекций по ряду востребованных рыночных профессий;
- проведение бизнес-игр» [2].

Проанализировав труды исследователей по данной проблеме, мы ставим цель – определить особенности профориентационной работы в сельской школе. Мы считаем, что профориентационная работа в школе – это системный и целенаправленный процесс, который оказывает обучающимся психолого-педагогическую поддержку в планировании ими вариантов продолжения обучения в средних и высших учебных учреждениях. А также с учетом региональных особенностей выделяем наиболее часто используемые во многих общеобразовательных школах формы и методы профориентационной работы:

1. Ознакомительная деятельность: информационные уроки с миром профессий (теоретические и практические вопросы о будущей профессии), практические уроки в учебных мастерских, круглые столы со специалистами, студентами, работодателями, совместная работа с СМИ (телевидение, газеты, радио другие источники) экскурсии на предприятия и в учебные заведения, выставки передового опыта села.

2. Интерактивная деятельность: индивидуальная работа со старшеклассниками, с учетом интересов (дополнительные задания для углубления знаний, курсы повышения квалификации), склонностей (участие в конкурсах, тематических вечерах, кружках, молодежных объединениях, школьных объединениях).

В общеобразовательных школах педагогами-психологами наряду с названными методами используются: методы изучения личности, методы экспертов, методы обобщения независимых характеристик, педагогический эксперимент и др.

Базой исследования явилось МКОУ «Орто-Эбэнская основная общеобразовательная школа им. П.П. Пестрякова» с. Арылах Усть-Алданского улуса Республика Саха (Якутия). Данная школа является сельской, малокомплектной. Всего с 1 класса по 9 класс- 43 учащихся.

В ходе проводимого исследования нами проведено диагностическое исследование уровня сформированности профессионального самоопределения старших школьников МКОУ «Орто-Эбэнская основная общеобразовательная школа им. П.П. Пестрякова», 9 класс (4 обучающихся), 8 класс (9 обучающихся).

Цель диагностики: изучение профессиональной готовности и уровня сформированности профессионального самоопределения старшего возраста в сельской общеобразовательной организации. В соответствии с целью, задачами исследования были выбраны следующие методики:

1. «Профессиональная направленность», разработанная Г.А. Карповой, Л.Н. Кабардовой;
2. «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской;
3. Опрос родителей 8- го и 9-го класса.

В данной статье как пример, мы приводим результаты проведенного исследования по методике «Профессиональная готовность» (автор – А.П. Чернявская), которая «позволила оценивать уровень эмоциональной включенности в процесс выбора, информированности, автономности, умения принимать решения, планировать профессиональную карьеру. От уровня развития данных качеств зависит осознанность и обоснованность процесса профессионального выбора» [4].

Методика (опросник) состоит из 99 вопросов по 5 шкалам: «автономность (20), информированность (17), ориентация во времени (20), принятие решения (20), эмоциональное отношение (22). Респонденты должны дать ответ «да» или «нет. Вопросы располагаются в случайном порядке» [5].

Методика применялась для определения готовности учащихся 8-х и 9-х классов совершить адекватный профессиональный выбор. При обработке данных мы учитывали распределение выборки учащихся на 2 группы: с оптимальными профессиональными планами и малооптимальными профессиональными планами (табл. 1).

Таблица 1

#### Оценка профессиональной готовности учащихся с оптимальными профессиональными планами

Структура ЛПП	Методика «Профессиональная готовность»					
	А	И	ПР	П	ЭО	Проф. Готовность
1. оптимальный	11	8	12	15	20	13,2
4. оптимальный	7	10	11	14	20	12,4
5. оптимальный	9	9	10	15	20	12,6
7. оптимальный	8	9	12	15	20	12,8
13. оптимальный	11	8	12	15	20	13,2
	9,2	8,8	11,4	14,8	20,0	

На основании полученных данных можем констатировать следующее. Интегральный показатель профессиональной готовности обучающихся с оптимальной структурой личных профессиональных планов колеблется в диапазоне 12,4-13,2 балла.

- Средний балл по критерию «автономность» – 9,2.
- Средний балл по критерию «информированность» – 8,8.
- Средний балл по критерию «принятие решений» – 11,4.
- Средний балл по критерию «планирование» – 14,8.
- Средний балл по критерию «эмоциональное отношение» – 20,0.

В таблице 2 представлены значения показателей профессиональной готовности испытуемых с малооптимальной структурой профессионального плана.

**Оценка профессиональной готовности учащихся с малооптимальными профессиональными планами**

Структура ЛПП	Методика «Профессиональная готовность»					
	А	И	ПР	П	ЭО	Проф. Готовность
2. малооптимальный	9	12	9	11	7	9,6
3. малооптимальный	8	11	9	11	5	8,8
6. малооптимальный	7	10	8	12	8	9,0
8. малооптимальный	6	10	10	10	8	8,8
9. малооптимальный	9	10	8	10	7	8,8
10. малооптимальный	8	11	8	10	6	8,6
11. малооптимальный	6	10	7	12	5	8,0
12. малооптимальный	7	10	8	10	7	8,4
	7,5	10,5	8,4	10,8	6,6	

Как видно из таблицы 2, интегральный показатель профессиональной готовности обучающихся с малооптимальной структурой личных профессиональных планов находится в диапазоне 8,0-9,6 балла.

Средний балл по критерию «автономность» – 7,5.

Средний балл по критерию «информированность» – 10,5.

Средний балл по критерию «принятие решений» – 8,4.

Средний балл по критерию «планирование» – 10,8.

Средний балл по критерию «эмоциональное отношение» – 6,6.

Полученные данные позволяют проанализировать сформированность компонентов профессиональной готовности обучающихся с оптимальными и малооптимальными профессиональными планами. Обучающиеся показали малооптимальный уровень – 61%, оптимальный – 39%.

Интегральный показатель профессиональной готовности у обучающихся с оптимальной структурой профессиональных планов выше, чем у обучающихся с малооптимальной структурой на 4 балла.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что недостаточно хорошо организованная профориентационная работа (низкая информированность учащихся старших классов сельской общеобразовательной организации о мире профессий, неумение соотнести информацию со своими особенностями, а также неумение планировать своё время, жизнедеятельность) затрудняет построение профессиональных планов. Из чего можно предположить, что способность личности к самоопределению на основе собственных стандартов, а также основанное на ней умение самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативы решения, являются психологическими условиями построения оптимальных профессиональных планов.

Таким образом, у испытуемых с малооптимальными (несформированными) личными профессиональными планами профессиональная готовность также сформирована недостаточно, в частности, в параметрах «информированность», «планирование», «автономность», «принятие решений».

Далее приводим опрос родителей 8-9 классов:

1. На вопрос считают ли родители нужным наличие организации профориентационной работы со старшеклассниками в образовательной организации, утвердительно ответили 11 родителей из 13 (84%).

2. На вопрос, знаете ли Вы, какую помощь нужно оказать вашим детям в процессе профессионального определения, утвердительно ответили 6 родителей, что составило 46%.

3. Вопрос о том, как родители получают основную информацию о профориентации, показал следующее:

– на родительских собраниях – 13 человека или 100%;

– на классных часах – 7 человека или 54%;

– на индивидуальных консультациях – никто;

– в виде наглядного раздаточного материала – 6 человека или 46%.

4. На вопрос «Удовлетворены ли Вы организацией профориентационной работы», утвердительно ответили 7 человек, что составляет 54%, не удовлетворены 6 человек (46%).

По результатам диагностики выявлены следующие недостатки:

1. Несмотря на то, что в данной школе ежегодно проводится целый ряд профориентационных мероприятий, этих мероприятий явно недостаточно. Так как не у всех старшеклассников есть четкие и достоверные представления о различных профессиях и их содержании, далеко не все четко представляют, где они могут продолжить обучение для получения привлекательной для них профессии.

2. Форма проведения профориентационных мероприятий однообразная. В основном сводится к проведению бесед, классных часов и экскурсий, которые не объединены общей программой, не наблюдается этапность организации профориентационной работы.

3. Диагностика способностей, склонностей и профессиональной направленности обучающихся проводится эпизодично и не анализируется для последующего принятия решений.

4. Мнения родителей об удовлетворенности и неудовлетворенности организацией профориентационной работы в школе разделились. Уровень удовлетворенности родителей средний – 54%.

Вместе с тем, в ходе исследования выявлен ряд проблем:

– в селе отсутствуют учреждения среднего и высшего профессионального образования, предприятия и организации, знакомство с деятельностью которых могло бы позволить обучающимся изучить различные отрасли хозяйства и перечень требующихся в них специальностей;

– недостаточная заинтересованность родителей приводит к отсутствию мотивации у детей;

– отсутствие учреждений дополнительного образования ограничивает круг возможностей кружками и секциями школы, которые представлены в небольшом количестве и малом спектре направлений.

Выявленные в результате исследования недостатки и проблемы, были учтены при разработке комплекса мероприятий по профориентационной работе со старшеклассниками. Цель комплекса мероприятий заключается в совершенствовании профориентационной работы в сельской школе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– повышение профессиональной компетенции педагогов в области профориентационной работы со старшеклассниками;

– вовлечение родителей в профориентационную работу школы;

– выявление в совместной работе с обучающимися и родителями возможных ошибок и рисков в выборе той или иной профессии;

– информирование старшеклассников о мире профессий, их содержании и профессиональной ориентации в целом;

– оказание содействия для личностного роста старшеклассников в сфере профессионального самоопределения;

– выявление индивидуальных способностей обучающихся с целью определения развития необходимых профессиональных качеств;

– повышение уровня сформированности профессионального самоопределения у старшеклассников.

Для реализации комплекса мероприятий в школе должны соблюдаться определенные требования:

– создание социально-психологической службы;

– разработка плана профориентационной работы педагогами и специалистами школы;

– оснащение информационным обеспечением (доступ к Интернет-ресурсам, специальная литература);

– материально-техническое обеспечение.

**Выводы.** В заключении следует отметить, что профориентационная работа в сельской школе должна быть построена таким образом, чтобы в этой системе каждый старшеклассник смог сделать осознанный, правильный выбор профессии, с учетом своих способностей, склонностей и интересов. Следовательно, педагогам школы предстоит обучать их навыкам получения дополнительных знаний по выбираемой профессии, умению соотносить индивидуальные особенности с желаемой профессией и проектировать свою жизнедеятельность, знакомить с основными этапами выбора профессии и дополнительным профессиональным образованием.

#### **Литература:**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.

2. Дюкова Т.С. Современные формы и методы профориентационной работы в образовательном учреждении / Электронный ресурс: <http://ipk.68edu.ru/consult/uros/1543-konsult-sovr-formy-2013.html>

3. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. – М.: МГППИ, 2009. – 97 с.

4. Таточенко Е.В. Специфика организации профориентационной работы в старших классах в системе «школа-вуз» Ставрополь, 2005. – 210 с.

5. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2011. – 96 с.

**Педагогика**

**УДК 371**

**преподаватель кафедры дошкольного образования и педагогики Дронжек Наталья Валерьевна**  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ БУМАГИ И КАРТОНА В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития творческих проявлений старших дошкольников в конструировании из бумаги и картона в процессе кружковой работы. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература, выделены творческие проявления в конструировании у дошкольников в процессе работы с бумагой и картоном. Описаны уровни развития творческих проявлений старших дошкольников с показателями. Получены результаты экспериментального исследования развития творческих проявлений старших дошкольников в конструировании из бумаги и картона в процессе кружковой работы.

*Ключевые слова:* дошкольник, конструирование, бумага, картона кружковая работа, развитие, творчество, дети.

*Annotation.* The article is devoted to the current problem of the development of creative manifestations of senior preschoolers in the construction of paper and cardboard in the process of circle work. The article analyzes the psychological, pedagogical and methodological literature, identifies creative manifestations in the construction of preschool children in the process of working with paper and cardboard. The levels of development of creative manifestations of older preschoolers with indicators are described. The results of an experimental study of the development of creative manifestations of older preschoolers in the construction of paper and cardboard in the process of circle work are obtained.

*Keywords:* preschooler, designing, paper, cardboard circle work, development, creativity, children.

**Введение.** На сегодняшний день требования общества и современных образовательных стандартов нацелены на воспитание всесторонней личности ребенка, которая предполагает развитие у него творческих способностей и творческого потенциала. Современные условия жизни все больше требуют от личности проявления творческих подходов для решения разнообразных задач, общество нуждается в самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными творческими способностями и творческим воображением. В дошкольном возрасте полноценному формированию творческих способностей способствует конструирование, основная цель которого заключается в развитии у дошкольников творческих умений в разных видах конструирования, в том числе, в конструировании из бумаги и картона.

Конструирование из бумаги и картона является не только доступной и интересной для детей дошкольного возраста деятельностью, но и эффективным средством всестороннего развития ребенка. В процессе конструирования происходит формирование умений производить анализ, сравнение, проявлять самостоятельность в процессе поиска нестандартных способов выполнения конструкции. С помощью конструирования эффективно развивается у воспитанников образное мышление, воображение, креативность. Достаточно высокие навыки развития умений конструировать из бумаги и картона и творческое их использование в самостоятельной работе являются показателем развития у детей навыков поисковой деятельности и творческой активности. Таким образом, конструирование из бумаги и картона может иллюстрировать определенные творческие проявления дошкольников.

Проблема развития творческих способностей дошкольников в процессе конструирования из различных материалов, в том числе бумаги и картона, широко раскрыта в работах таких исследователей, как: О.В. Бурачевская [1], А.Н. Давидчук [3], Т.Г. Казакова [4], Л.А. Парамонова [7], Р.С. Ушакова [9].

Формулировка цели статьи является раскрыть развитие творческих проявлений старших дошкольников в конструировании из бумаги и картона в процессе кружковой работы.

**Изложение основного материала статьи.** Многими исследователями отмечено, что основной проблемой организации занятий по конструированию из бумаги и картона является их недостаточное количество, а также отсутствие достаточного количества времени на отработку навыков работы с бумагой и картоном и реализацию творческого потенциала детей. В связи с этим, сегодня существует проблема поиска эффективных средств организации данной работы и оптимальных условий ее реализации.

На наш взгляд, восполнить недостаток времени и количества занятий по конструированию из бумаги и картона возможно средствами организации кружковой работы. Кружковая работа дает возможность уделить достаточное количество времени на развитие у дошкольников навыков конструирования из бумаги и картона, позволяет организовать творческую деятельность детей в данном виде конструирования, развивая тем самым творческие проявления детей.

Возможность использования кружковой работы с детьми в области ознакомления с различными видами изобразительного искусства и формирования у детей изобразительных и конструкторских навыков рассмотрены такими авторами, как Р.Г. Казакова [4], В.Г. Нечаева [5], О.А. Соломенникова [8], Г.С. Швайко [10] и другими. В их работах содержится материал, направленный на особенности организации кружковых занятий с дошкольниками по обучению их рисованию и конструированию, по ознакомлению с различными видами изобразительного искусства, изобразительными техниками и нетрадиционными приемами.

В исследовании О.В. Павловой [6] предлагается определять конструирование как действие по моделированию объектов, понятий и отношений. В дошкольном возрасте конструирование направлено на изготовление поделок из различных материалов (бумага, картон, бросовый материал, природный материал и т.п.) и создание построек. Конструирование имеет определенное сходство с игровой деятельностью детей в изготовлении построек для игры, поделок для украшения и т.п. С данным мнением согласны психологи.

Так, Л.С. Выготский [2] указывал, что одновременно с игрой, конструирование выступает ведущим видом деятельности в дошкольном детстве. Оно, как и игровая деятельность, находится в тесной взаимосвязи с освоением ребенком окружающего мира предметов и явлений.

Развитие творческой личности ребенка дошкольника выступает основной задачей дошкольной педагогики. Понятие «творчество многоаспектно и включает в себя следующие особенности: является деятельностью, цель которой состоит в том, чтобы породить нечто новое, оригинальное, то, чего не было ранее для субъекта творческой деятельности. Основным фактором, который оказывает влияние на развитие творчества дошкольников, является продуктивная деятельность, поскольку она является наряду с игровой, основным видом деятельности дошкольников.

По словам Г.С. Швайко, продуктивная деятельность представляет собой созидательную работу, которая направлена на достижение предметного результата в соответствии с планируемой целью. В рамках продуктивной деятельности происходит освоение детьми культуры ценностей, развитие воображения, художественных способностей, познавательной активности, формирование эстетического вкуса [10].

По словам О.А. Соломенниковой, продуктивная деятельность оказывает влияние на развитие таких базовых качеств личности ребенка, как активность, самостоятельность, инициативность, выступающие показателями развития творческой деятельности детей. В процессе наблюдения за продуктивной деятельностью, в самостоятельной деятельности по созданию продукта (рисунка, аппликации, поделки) ребенок сталкивается с необходимостью выбора материалов, продумывания содержания работы, использования вариантов, средств художественной выразительности [8].

Под продуктивной деятельностью имеется в виду практическая или творческая деятельность, целью которой выступает преобразование исходного продукта в конечный в соответствии с целью и замыслом. Видами продуктивной деятельности являются изобразительная и конструктивная.

Продуктивная деятельность способствует развитию творческих способностей детей, если созданы необходимые для этого условия: обеспечение самостоятельности действий, формирование творческой активности, наличие у дошкольников специальных знаний и умений в той или иной продуктивной области. Основными критериями, с помощью которых можно определить уровень развития детского творчества следующие: уровень развития навыков и умений работы, уровень самостоятельности, гибкость и оригинальность.

Выделим, следующие виды продуктивной деятельности дошкольников:

- рисование: использование как традиционных техник рисования, так и нетрадиционных;
- лепка: из пластилина, глины, соленого теста, кинетического песка;



– конструирование: из строительного материала, природного материала, с помощью конструкторов, из бумаги и картона;

– пение, хореография, театрализованная деятельность;

– создание макетов из различных материалов. Использование всех перечисленных видов продуктивной деятельности, кроме изготовления макетов, применяется во всех возрастных группах, начиная с младшей.

Конструирование – использование для создания собственного продукта различных видов продуктивной деятельности. Конструирование выступает одним из видов продуктивной деятельности дошкольников, которая оказывает наиболее благоприятное влияние на развитие творческих проявлений детей. В методической литературе предлагается выделять два вида конструирования, которые доступны детям дошкольного возраста: техническое конструирование и художественное конструирование: действия по изготовлению поделок из природного материала, бросового материала, бумаги и картона.

Конструирование из бумаги является одним из видов художественно-творческой деятельности дошкольного возраста, которое тесно связано с созданием художественно-эстетического продукта (фигурки для проведения игры, поделки, сказочные персонажи, поздравительные открытки и т.п.).

Развитие творчества дошкольников в конструировании из бумаги и картона предполагает развитие умений детей в следующих направлениях: умение складывать бумагу различными способами; умение работать со специальными инструментами и приспособлениями; умение создавать игрушки из бумаги и картона. В образовательных программах дошкольного образования особое внимание уделено развитию творческих способностей дошкольников в разных видах продуктивной деятельности, включая конструирование из бумаги и картона. Обобщая выделенные в задачах программы, можем говорить о том, что развитие творчества дошкольников в конструировании из бумаги и картона предполагает развитие умений детей в следующих направлениях: умение складывать бумагу различными способами; умение работать со специальными инструментами и приспособлениями; умение создавать игрушки из бумаги и картона.

На основании изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы, мы выделили следующие творческие проявления в конструировании у дошкольников в процессе работы с бумагой и картоном:

– умение складывать бумагу различными способами;

– умение работать со специальными инструментами и приспособлениями;

– умение создавать игрушки из бумаги и картона.

Уровнями развития творческих способностей у дошкольников выступили: высокий, средний, начальный.

Уровни развития творческих проявлений старших дошкольников характеризуются следующими показателями:

– высокий уровень развития вышеперечисленных умений характеризуется умением использовать приемы 3Д моделирования, выполнять работу с помощью шаблона, украшать модели дополнительными деталями; стремление к выполнению композиции самостоятельно, с включением дополнений, способность переносить навыки работы с одним материалом на другой, качество и аккуратность выполненной поделки;

– средний уровень умений характеризуется способностью выбирать для работы бумагу различной фактуры, делать надрезы, работать по готовой выкройке, а также детализировать образ дополнительными материалами; технически правильное выполнение поделки с небольшими ошибками, самостоятельное выполнение работы с точным следованием указаниям педагога;

– для начального уровня характерно следовать индивидуальному алгоритму для выполнения задания, разрезать квадратный лист на равные полосы, выбор цвета бумаги в соответствии с образом; умение правильно пользоваться кисточкой, клеем и ножницами, выполнять основные технические приемы с ошибками и неточностями; постоянное обращение за помощью к педагогу, отсутствие стремления преодолеть возникающую сложность, следование точно за образцом воспитателя, ожидание подсказки.

Результаты экспериментального исследования показали, что среди детей контрольной группы высокий уровень определен у 10%, средний уровень показали 65% детей; 25% имеют начальный уровень творческих проявлений. В экспериментальной группе уровни детей по результатам диагностики распределены следующим образом: высокий уровень выявлен у 15% детей, средний уровень у 55%; начальный уровень – 30%. Результаты констатирующего эксперимента в обеих группах оказались очень близки к подавляющему большинству параметров. Это указывает на то, что в целом в данных группах исходный уровень развития творческих проявлений одинаков, однако недостаточный, что говорит о необходимости поведения специальной работы по его развитию.

Рассмотрев конструирование из бумаги и картона как средство для творческих проявлений старших дошкольников было определено, что конструирование – использование для создания собственного продукта различных видов продуктивной деятельности. В методической литературе предлагается выделять два вида конструирования, которые доступны детям дошкольного возраста: техническое конструирование и художественное конструирование: действия по изготовлению поделок из природного материала, бросового материала, бумаги и картона. Конструирование из бумаги является одним из видов художественно-творческой деятельности дошкольного возраста, которое тесно связано с созданием художественно-эстетического продукта. В образовательных программах дошкольного образования особое внимание уделено развитию творческих способностей дошкольников в разных видах продуктивной деятельности, включая конструирование из бумаги и картона. Обобщая выделенные в задачах программы, можем говорить о том, что развитие творчества дошкольников в конструировании из бумаги и картона предполагает развитие умений детей в следующих направлениях: умение складывать бумагу различными способами; умение работать со специальными инструментами и приспособлениями; умение создавать игрушки из бумаги и картона.

**Выводы.** Определив возможности кружковой работы в развитии творческих проявлений дошкольников в конструировании из бумаги и картона, пришли к выводу, что в детском саду отводится недостаточное количество времени на работу с бумагой и картоном, а организованные педагогом занятия в данном направлении в основном посвящены вырезыванию деталей и составлению плоских композиций. Организация кружка по конструированию способна в полной мере обеспечить удовлетворение потребностей и интересов детей в конструировании, в том числе из бумаги и картона. Кружковая работа дает возможность развивать

конструкторские способности и техническое мышление детей, воображение и навыки коммуникации, способствует самовыражению, расширяет кругозор, активизирует познавательную активность детей, что является составляющими творческих проявлений.

#### **Литература:**

1. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования / О.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 55-57.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 420 с.
3. Давидчук А.Н. Развитие у детей конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – М. – 2010. – 218 с.
4. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Е.М. Седова, Т.И. Сайганова, – М.: Сфера, 2015. – 376 с.
5. Нечаева В.Г. Конструирование в детском саду / В.Г. Нечаева. – М.: Кронос, 2010. – 301 с.
6. Павлова О.В. Изобразительная и конструктивно-модельная деятельность // Подготовительная группа. Комплексные занятия. / О.В. Павлова. – М.: Учитель, 2014. – 188 с.
7. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова. – М.: Академия, 2012. – 210 с.
8. Соломенникова О.А. Радость творчества. Ознакомление детей с народным искусством / О.А. Соломенникова. – М.: Владос, 2015. – 395 с.
9. Ушакова Р.С. Развитие творчества дошкольников / Р.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2014. – 176 с.
10. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. Средняя группа. Программа, конспекты / Г.С. Швайко. – М.: Владос, 2016. – 385 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Вера Евгеньевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

**кандидат педагогических наук, доцент Устинова Наталья Николаевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### **ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье актуальные аспекты сетевого взаимодействия в сфере образования. Приводится перечень основополагающих принципов сетевого взаимодействия в образовании и подробно раскрывается суть каждого. Указанные принципы имеют важное значение при регулировании взаимоотношений всех субъектов, включая все типы организаций и предприятий реального сектора экономики с образовательными организациями.

*Ключевые слова:* сетевое взаимодействие, взаимодействие организаций, принципы организации сетевого взаимодействия.

*Annotation.* Actual aspects of network interaction in the field of education are considered. A list of the fundamental principles of network interaction in education is given, the essence of each principle is disclosed in detail. These principles are important in regulating the relations of all subjects, including all types of organizations and enterprises of the real economy sector with educational organizations.

*Keywords:* network interaction, interaction of organizations, principles of organization of network interaction.

**Введение.** В современной педагогической науке уделяется достаточно внимания принципам организации процесса обучения, отбора содержания и средств, а также функционирования всех компонентов системы образования. Принципам же организации сетевого взаимодействия в сфере образования уделяется недопустимо мало внимания. Сетевое взаимодействие в образовании - это механизм, который реализуется исключительно в согласовании с принципами, которые представляются основополагающими положениями, регламентирующими все стороны и этапы взаимодействия. Рассмотрим некоторые концептуально-важные принципы, которые должны быть положены в основу реализации любого сетевого взаимодействия образовательных организаций с учреждениями всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики.

**Изложение основного материала статьи.** Основными принципами сетевого взаимодействия организаций всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики с образовательными организациями являются следующие:

1. Корпоративный характер целей.
2. Инновационность.
3. Разветвленность взаимодействия.
4. Эмерджентности.
5. Синергии.
6. Партнерства и паритетности.
7. Разграничения полномочий.
8. Диверсификации.
9. Открытости.
10. Импровизации.
11. Пространственности.
12. Полимасштабности.
13. Добровольности.

#### 14. Принцип «ведущего звена».

Раскроем более подробно каждый из приведенных принципов.

*Корпоративный характер целей*, как принцип организации сетевого взаимодействия в сфере образования, предполагает осознание и постановку одной, общей цели, которая поможет объединить разные по функциям, назначению организации и позволит выработать единую стратегию ее достижения. Для организации сетевого взаимодействия нескольких разных учреждений должна быть сформулирована единая цель, которую должны знать и разделять сотрудники всех субъектов. Определение целей предприятий (учреждений) – субъектов, а также их подразделений и отдельных сотрудников, производится исходя из общих корпоративных целей.

Совокупность целей в сетевом взаимодействии должна представлять собой иерархический граф «дерево целей». Правила построения дерева целей:

- четкость формулировки каждой цели;
- сопоставимость цели (по масштабу, значению и т.п.) для каждого уровня;
- измеримость цели;
- полнота разукрупнения:
  - каждая цель верхнего уровня должна быть представлена в виде подцелей следующего уровня;
  - цель нижестоящего уровня определяется вышестоящими и является средством ее достижения;
  - по мере перехода к низшим уровням цели все более конкретизируются.

Дерево целей является аналитическим инструментом, позволяющим определить и оптимизировать взаимосвязь общей цели (миссии) сетевого взаимодействия со стратегиями ее реализации.

*Принцип инновационности* в процессе сетевого взаимодействия предполагает целенаправленный поиск идей, служащих фундаментом для взаимодействия, организацию инновационного процесса, что влечет за собой проведение комплекса организационно-технологических работ по превращению идеи в готовый проект, продвижение и реализацию инновации на рынке образовательных услуг. Принцип инновационности в сетевом взаимодействии предполагает реализацию целенаправленной, систематической инновационной работы начинается с анализа возможностей. Основой инновационной идеи могут послужить собственные неожиданные успехи или провалы, а так же неожиданные успехи и провалы конкурентов, партнеров, коллег; несоответствия, противоречия, возникаемые в различных сферах; потребности учебно-воспитательного процесса; перемены в обеспечении образовательных организаций; демографические изменения, новые знания, умения; потребности заказчиков и т.п. Следует помнить, что успешная инновация направлена на захват лидирующих позиций, благодаря чему сетевое взаимодействие нескольких организаций-субъектов представляется наиболее эффективным, т.к. именно у сети организаций есть достаточное количество ресурсов для реализации проекта, а у отдельного учреждения может не хватить на внедрение инновации обеспечения.

*Принцип разветвленности* предполагает, что при сетевом взаимодействии отношения между субъектами-узлами возникает непосредственно по линиям актуальной потребности в сотрудничестве. Каждый субъект сетевого взаимодействия может осуществлять контакты как с членами своего уровня сети, так и с представителями других уровней. Компоненты одного уровня одной системы могут взаимодействовать с компонентами только того же уровня другой системы. В рамках одной системы компоненты какого-либо уровня могут взаимодействовать только с компонентами смежных (вышележащего и нижележащего) уровней.

*Принцип эмерджентности* проявляется в проявлении эффекта совместной работы системы, который не присущ каждому элементу системы в отдельности. Каждая организация-субъект сетевого взаимодействия может не обладать тем набором свойств, который необходим для эффективной работы, принцип эмерджентности сетевого взаимодействия проявляется как раз в наличии качественно новых свойств сети взаимодействующих субъектов-узлов, в целом, при отсутствии этих свойств у самих субъектов. Это означает, что свойства целого не являются простой суммой свойств составляющих его элементов, хотя и зависят от них. С другой стороны, объединяемые в систему элементы могут терять свойства, присущие им вне системы, или приобретать новые. Принцип эмерджентности имеет большое значение для оптимизации структуры сети взаимодействующих субъектов, а также для оптимизации системы управления взаимодействиями.

*Принцип синергии* связан с принципом эмерджентности и обозначает наличие положительного эффекта, который значительно повышает совокупные результаты нескольких субъектов взаимодействия в сравнении с уровнями эффективности каждого из них по отдельности. При этом источником синергетического эффекта могут быть как материальные (например, использование одних и тех же помещений, ресурсов, в том числе человеческих), так и нематериальные (идеи, стратегии, образовательные продукты, услуги) ресурсы и др.

*Принцип партнерства и паритетности* предполагает наличие нескольких аспектов: партнерские отношения субъектов возникают в первую очередь из-за желания получить некую выгоду от взаимодействия, т.к. объединив усилия, можно добиться гораздо более эффективного результата. Партнеры-субъекты сетевого взаимодействия должны иметь преимущества (обладать разными компетенциями, обеспечены особыми ресурсами и т.п.), иначе можно обойтись без взаимодействия. Все субъекты должны принять паритет, исключая доминирование какого-либо из них. При этом даже при различном социальном статусе взаимодействующие стороны должны соблюдать принцип вежливости, уважать друг друга. Однако есть важный момент, касающийся взаимодействия разных уровней сети, здесь принцип паритетности трансформируется в *принцип разграничения полномочий*.

*Принцип разграничения полномочий* связан с функционированием сети. При реализации совместного сетевого проекта выделяется координационный орган, который управляет всеми субъектами на уровне данного проекта. Если говорить о подчинении субъектов сетевого взаимодействия, то возникает вопрос о непосредственной и функциональной стороне. Непосредственное подчинение обычно происходит в рамках реализации одного проекта, т.е. субъекты подчиняются решениям координационного совета сетевого проекта. Функциональное подчинение осуществляется при участии субъекта в большом проекте и выполнении им различных функций, т.е. здесь имеет место быть частичное подчинение руководителям других проектов. Разграничение полномочий осуществляет координационный орган, при этом он основывается на анализе возможностей того или иного субъекта.

*Принцип диверсификации* в контексте сетевого взаимодействия в сфере образования, предполагает расширение ассортимента услуг и переориентацию на других потребителей, освоение новых видов

деятельности с целью повышения эффективности образования в целом, отдельно можно выделить ряд побочных эффектов, таких как получение экономической выгоды, расширение связей, выход на другой уровень инноваций и пр. Диверсификация возможна и даже необходима при наличии у субъектов сетевого взаимодействия неиспользуемых ресурсов, которые потенциально могут быть использованы.

*Принцип открытости* предполагает вовлечение в сетевое взаимодействие новых субъектов. В любое время, на реализацию конкретных видов работ могут быть привлечены новые учреждения всех типов, в том числе профессиональные и организации высшего образования, организации дополнительного образования, спорта и культуры, общественные организации и предприятия реального сектора экономики. Они могут привлекаться как субъектами, так и организациями для разового взаимодействия.

*Принцип импровизации* предполагает, что сетевой брокер и субъекты сетевого взаимодействия активно изучают возможности, синтезируют доступную информацию и используют новые методы для быстрого решения проблемы. Импровизация необходима в ситуациях, где проявляются умения адаптироваться и быстро принимать решения в непредвиденных условиях, она способна становиться способом генерирования идей, реализации свободной коммуникации.

*Принцип полимасштабности* демонстрирует разветвленность сети, наличие у нее разных уровней. Кроме того, субъекты не находятся постоянно на одном уровне взаимодействия, а перемещаются от одного к другому, при этом речь не идет о нисходящих или восходящих передвижениях, в данном случае имеется в виду выполнение разных видов деятельности, разной степени ответственности и т.п. Данный принцип диктует сочетание аналитической детализации сетевого взаимодействия в целом с обзорным синтезом и генерализацией уровней сети. Данный принцип призван показать и уровень макросреды, и уровень сети в целом.

*Принцип добровольности* предполагает свободу действий всех участников сетевого взаимодействия, способность субъектов принимать на себя какие-либо обязанности по собственной инициативе, действовать по собственному желанию, без принуждения.

*Принцип «ведущего звена»*, что подразумевает наличие участника-интегратора, готового нести дополнительные транзакционные издержки на поддержание функционирования сети (окупающиеся в долгосрочном периоде).

**Выводы.** Реализация принципов сетевого взаимодействия позволит действовать согласованно и четко, постоянно расширять границы сети, привлекая все новых и новых субъектов, создать условия для развития образовательной сферы Курганской области в целом.

#### **Литература:**

1. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме (утв. Министерством просвещения России 28.06.2019 № МР-81/02вн). – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-subektov-rossiiskoi-federatsii-po-voprosam-realizatsii/>

2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526602/>

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с измен. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021). – Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/rulaws.ru/s/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/>

Педагогика

УДК 378

кандидат юридических наук, доцент кафедры

огневой подготовки Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

старший преподаватель кафедры информационных

и коммуникационных технологий Алиева Умуксум Гаджиевна

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

старший преподаватель кафедры бизнес-информатика Абиева Малика Магомедовна

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

### **ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье изучены облачные технологии как основа для дистанционного интерактивного обучения студентов. Сделан вывод о том, что постоянно растущий объем знаний и растущая потребность в соответствующих знаниях и навыках являются двумя глобальными факторами, которые требуют создания и использования быстрой и эффективной системы доставки учебных материалов, а не только в дополнение к исторически сложившейся системе образования, но и заменить некоторые из его уже устаревших элементов. Внедрение облачных технологий в образование позволит обучающимся осуществлять систематическое самостоятельное изучение учебного материала, а также подготовку и прохождение тестов по различным дисциплинам. Облачные технологии могут использоваться как в дистанционном обучении, так и в очном, где возрастает доля самостоятельной работы.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, дистанционное обучение, интернет технологии, интерактивность обучения.

*Annotation.* The article studies cloud technologies as a basis for distance interactive learning of students. It is concluded that the ever-growing volume of knowledge and the growing need for relevant knowledge and skills are two global factors that require the creation and use of a fast and efficient delivery system of educational materials, and not only in addition to the historically established education system, but also to replace some of its already obsolete elements. The introduction of cloud technologies in education will allow students to carry out a systematic

independent study of educational material, as well as the preparation and passing of tests in various disciplines. Cloud technologies can be used both in distance learning and in full-time, where the proportion of independent work is increasing.

*Keywords:* vocational education, distance learning, Internet technologies, interactivity of education.

**Введение.** Развитие системы дистанционного образования имеет особую актуальность для России, так как экономические реформы выдвигают все новые требования к образованию в целом. Быстрое развитие информационных технологий также способствует появлению новых форм взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

**Изложение основного материала статьи.** Дистанционное образование является частью непрерывного образования, которое призвано реализовать право гражданина на образование. Оно реализует ряд социально значимых функций: удовлетворение спроса населения на образовательные услуги; удовлетворение заказа общества на качественную и современную подготовку специалистов; повышение социальной мобильности населения, его кругозора; развитие единого образовательного пространства [1, с. 86].

Образовательный процесс в данном контексте направлен на развитие познавательных способностей студентов. Дистанционное образование подразумевает нахождение на расстоянии преподавателя и студента. Причиной развития данной формы обучения послужил быстрое развитие программных и компьютерных технологий, связи, становление информационного общества.

Характерные черты дистанционного обучения:

**Гибкость.** Обучение происходит в комфортное для студента время, в удобном месте. Студент сам выбирает сколько времени он потратит на изучение того или иного материала (чтение литературы, выполнение заданий, просмотр лекций).

**Модульность.** Как и в очном обучении, каждый предмет изучается постепенно, от простого сложного, что дает возможность получить полное представление об изучаемой теме.

**Контроль качества обучения.** Чтобы проверить знания и пройденный материал обучающихся, им необходимо сдать достаточно много промежуточных работ, зачетов и тестов.

**Специализированные технологии и средства обучения.** Технические средства, которые используются в дистанционном обучении, служат не только для организации учебного процесса, но и сохраняют работы обучающихся, что позволяет создать банки знаний.

**Экономическая эффективность.** Себестоимость обучения в дистанционном формате на много ниже, чем при очном, так как затраты на техническое и материальное обеспечение существенно ниже. Также количество обучаемых может возрасти, и при определенных обстоятельствах и методах обучения, практически неограниченно.

Главным звеном в системе дистанционного образования являются информационные и телекоммуникационные технологии. Они используются для взаимодействия всех участников образовательного процесса, для обеспечения обучающихся методической литературой и заданиями, обеспечением обратной связи. Современные информационные технологии дают возможность хранить и доставлять информацию любого объема и на любое расстояние.

Видеоконференции позволяют организовать связь преподавателя с обучающимися, как для семинаров, так и для индивидуальных консультаций. Для такого доступа достаточно иметь телефон или компьютер с доступом в Интернет.

Электронная почта также может использоваться для индивидуальных консультаций, отправки выполненных заданий.

Системы электронного обучения – специальные приложения, на базе которых можно создать платформу для обучения студентов в образовательном учреждении.

Насколько эффективным будет дистанционное обучение зависит от ряда факторов:

- эффективность и стабильность обратной связи между преподавателем и обучающимися;
- использование современных педагогических технологий;
- качество разработанных методических материалов;
- мастерство педагогов. [2, с. 134].

Дистанционное обучение предполагает более тщательное планирование деятельности обучаемого, четкую постановку целей и задач обучения. Обратная связь должна быть своевременной и эффективной, чтобы обучаемые осознавали правильность своих действий.

В дистанционном обучении существует несколько методов взаимодействия студента и преподавателя: взаимодействие преподавателя и студента минимально, студент осваивает материалы самостоятельно; пассивная роль студента при изложении материала преподавателем; индивидуализированное обучение, когда студент взаимодействует с преподавателем или с другим студентом; активное взаимодействие студентов с преподавателем и между собой.

Так как в дистанционном обучении преподаватель не имеет возможности контролировать процесс обучения студента, то предполагается, что у самого студента будет мотивация к получению новых знаний. Если у студента нет навыков самообразования и самоконтроля, процесс дистанционного обучения будет даваться ему достаточно сложно.

Облачные технологии сейчас развиваются очень быстро. Какое-то время назад эти технологии были чем-то новым, но сейчас многими образовательными организациями по всему миру накоплен огромный опыт их применения.

Образовательные облачные технологии находят применение не только в дистанционном образовании, но и классическом очном. Они позволяют создать виртуальные лаборатории, проведение вебинаров и конференций, а также управление внутренними ресурсами образовательной организации. Виртуальное пространство образовательной организации поддерживает как внутренние процессы, так и дистанционное обучение. Можно выделить несколько шагов проектирования виртуальной образовательной среды – это социально-психологическая сторона работы преподавателя и студента в новых условиях. Также облачные ресурсы учебного заведения могут применяться для облегчения и оптимизации хозяйственной деятельности таких отделов как бухгалтерия, юридический отдел.

Поэтому использование облачных технологий в колледже может предоставить ряд таких возможностей как дистанционное взаимодействие студентов и преподавателей, публикация объявлений, тестирования, организация онлайн-конференций и круглых столов.

Модель облачных вычислений SaaS (Software as a Service) нашла свою популярность в образовательных организациях, так как дает возможность разместить на виртуальном носителе методическую литературу, ссылки на полезные издания, электронные книги, журналы с оценками и разграничить доступ к этой информации поделив пользователей на несколько групп со своими правами доступа. Схема использования облачных технологий в учебном процессе представлена в таблице 1.

Таблица 1

Схема использования облачных технологий в учебном процессе

База данных как услуга	Информация как услуга	Приложение как услуга	Хранилище как услуга
Доступ к учебным материалам	Совместное использование ресурсов	Разработка материалов	Хранение учебных материалов
Управление учебным материалом		Планирование учебного процесса	
		Поддержка коммуникации	

При использовании такого вида модели у образовательного учреждения отсутствуют экономические и организационные затраты, связанные с созданием и обслуживанием собственного сервера. А также присутствует возможность устанавливать собственные приложения на платформе, которую предоставляет провайдер услуги.

Можно отметить следующие преимущества внедрения облачных технологий в образовательный процесс:

- требования к техническому обеспечению минимальная, обязательно лишь иметь доступ в Интернет;
- экономическая выгода, так как часто поставщики таких услуг бесплатно предоставляют доступ к хранилищам данных;
- большинство облачных технологий поддерживают самые последние тенденции и просты в освоении.

На сегодняшний день широко получили распространение онлайн – приложения, которые позволяют создавать методические материалы, презентации, тесты. На этих сервисах можно разместить свои работы, а также посмотреть работы других.

Одним из таких сервисов является Educaplay.com, позволяющий создать интерактивные учебно-методические задания для самостоятельного изучения студентами. Этот сервис позволяет создавать интерактивные ребусы, кроссворды, викторины, пазлы. Такие задания можно использовать как на интерактивной доске, так и встроить в систему дистанционного обучения. Сервис поддерживает работу с различными мобильными устройствами на разных платформах, показывает кто из выполняющих задание сделал его лучше всего, ведет статистику.

Системы тестирования с применением дистанционных технологий позволяют создавать тесты для текущего контроля знаний обучаемых, администрировать их и редактировать, встраивать в системы дистанционного обучения. Обычно у таких систем имеются широкие возможности по настройке, гибкость в настройке оценок и создания различных типов вопросов (одиночный выбор, множественный, установка соответствия и т.д.). Все результаты теста будут видны как администратору, так и обучаемому. Пример такой системы Onlinetestpad.com, который работает в браузере, не требует установки, работает на различных мобильных устройствах.

В соответствии с нормативными актами основными дистанционными образовательными технологиями являются компьютерные сетевые технологии, кейс-технологии, телекоммуникационные технологии. Некоторые авторы рекомендуют использовать метод, проектов, деловых игр. Компьютерные сетевые технологии могут использоваться для создания курса, который состоит из интерактивных обучающих пособий, как для группового, так и индивидуального обучения. Кейс-технология представляет из себя набор ситуаций, которые обучаемые разбирают самостоятельно. Это могут быть теоретические материалы, практические задания, тестовые задания, справочные материалы, дополнительные материалы, онлайн-модели. Телевизионные технологии на основе телевизионных и спутниковой связи. Обратная связь осуществляется через СМС, телефонные звонки, почту [3-7].

Многие зарубежные авторы отмечают, что основная проблема в создании дистанционного обучения это разработка качественных курсов, поддержание их в актуальном состоянии. Многие университеты склоняются к тому, что обучение должно проходить в сочетании работы индивидуально и в малых группах.

Так, Снегурова В.И. определила, что в высших учебных заведениях можно выделить следующие модели дистанционного обучения:

- традиционная (заочная), где обучаемые посещают первую очную установочную сессию, большую часть времени изучает материал самостоятельно, минимально контактируя с преподавателем;
- фрагментарная, где обучаемым предоставляется вся необходимая методическая литература в электронном виде, связь с преподавателем происходит посредством различных видов связи;
- электронная, где обучаемые получают весь материал в электронном виде и изучают его самостоятельно;
- комбинированная, при которой сочетаются как очные встречи, так и взаимодействие с преподавателем удаленно [8, с. 301-305].

Также дистанционное обучение не лишено ряда недостатков. Одним из них является недостаточная техническая оснащенность обучаемых, даже если на стороне преподавателя будет сделана вся работа, загружены современные интерактивные материалы, это не всегда дает 100% результат. Проблема авторских прав при разработке методических материалов не решена на сегодняшний день.

Практические работы зачастую невозможно реализовать в домашних условиях. Психологический фактор тоже нельзя отрицать, так как студенты предрасположены сами себе, они не всегда могут организовать обучение. Как отмечает Горюва О.А. при разработке дистанционных курсов в системе повышения квалификации необходимо учитывать особенности обучения взрослых людей, в частности специфику взрослых, работающих в системе образования или включенных в постдипломное образование [9, с. 92-98].

Аппаратное обеспечение, как для создания системы дистанционного обучения, так и со стороны обучаемого, с каждым годом становится все доступнее, каналы сети Интернет расширяются, становятся быстрее, самые современные интерактивные сервисы становятся доступными. Компьютерная грамотность населения растет, профессию можно получить, не выходя из дома, в любом возрасте. Правильно структурированное и сознательно используемое дистанционное обучение может стать долгосрочной стратегией национального возрождения. Несмотря на сложные социальные условия, качественное образование на всех уровнях остается двигателем государственного развития. Интенсивное развитие современных форм образования помогает безопасно преодолевать последствия социальных разногласий.

Нужно также отметить и ряд недостатков дистанционного обучения. Зачастую обучаемые не имеют необходимых навыков самостоятельной работы, что ведет к снижению интереса к изучаемому материалу, им сложно организовать свою деятельность в условиях неформальной обстановки, постоянно отвлекаясь на посторонние задачи. Отсутствие прямого контакта с преподавателем дает почву для бездействия обучаемого и ослабленного контроля со стороны педагога. При возникновении технических проблем обучение останавливается, информация, которая воспринимается обучаемым может искажаться и неправильно усвоена без должного объяснения. В целом не смотря на недостатки, дистанционное образование является весьма эффективным и перспективным. При должном формировании методической базы, нормативно-правового аппарата, дистанционное образование будет и дальше развиваться, и совершенствоваться в нашей стране, что особенно актуально в связи с всеобщим переходом страны в дистанционный режим обучения в связи с пандемией в 2020 году.

**Выводы.** Внедрение облачных технологий в образование позволит обучающимся осуществлять систематическое самостоятельное изучение учебного материала, а также подготовку и прохождение тестов по различным дисциплинам. Облачные технологии могут использоваться как в дистанционном обучении, так и в очном, где возрастает доля самостоятельной работы. Для обучающихся по индивидуальному плану облачные технологии незаменимы, так как большая часть работы происходит удаленно с консультациями преподавателей.

Постоянно растущий объем знаний и растущая потребность в соответствующих знаниях и навыках являются двумя глобальными факторами, которые требуют создания и использования быстрой и эффективной системы доставки учебных материалов, а не только в дополнение к исторически сложившейся системе образования, но и заменить некоторые из его уже устаревших элементов.

#### **Литература:**

1. Плиева А.О., Гузуева Э.Р., Кучмезов Р.А. Дистанционные технологии при организации самостоятельной работы студентов. / Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №1(86). – С. 85-87.
2. Алиева Р.Р., Аджимурадова А.А. Роль дистанционного обучения в современном образовании. / Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Материалы межвузовской студенческой (18.04.2020 г.) и международной (26.04.2020 г.) научно-практических конференций. – Москва-Берлин, 2020. – С. 133-136.
3. Алиева Р.Р., Мартазанов Х.М., Магомедов И.А. Формирование управленческих компетенций обучающихся в условиях вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 236-237.
4. Гамидов Л.Ш., Жамборов А.А., Эстова Д.Г. Внедрение цифровых информационных технологий в профессиональную деятельность педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 30-32.
5. Гузуева Э.Р., Зияудинова С.М., Жамборов А.А. Роль дистанционного обучения в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 242-243.
6. Бабаева Э.С., Жамборов А.А. Особенности организации проектноисследовательской деятельности обучающихся // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 190-191.
7. Каримулаева Э.М., Курбанова А.М., Алиева У.Г. Сущность и особенности дистанционного обучения в современной образовательной среде // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 79-81.
8. Определение понятия облачных вычислений [Электронный ресурс] // Oracle. – 2020. – URL: <https://www.oracle.com/ru/cloud/what-is-cloud-computing/>
9. Горюва О.А. Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. – С. 92-98

УДК 372.881.1

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**студентка 4 курса бакалавриата Бессольнова Алена Сергеевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **ЗНАЧЕНИЕ АУДИОСКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности нарушений пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Особое внимание уделяется использованию интерактивной аудиосказки в коррекции нарушений пересказа. Предложена оригинальная логопедическая программа, направленная на коррекцию нарушений пересказа. На основе анализа научно-методической литературы и собственных исследований, проведенных на базе детского сада г. Нижнего Новгорода, доказывающей эффективность использования интерактивной аудиосказки в логопедической коррекции речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, нарушения пересказа, логопедическая коррекция, интерактивные аудиосказки, старший дошкольный возраст.

*Annotation.* The article examines the peculiarities of retelling disorders in older preschool children with general underdevelopment of speech level III. Particular attention is paid to the use of interactive audio tales in correcting retelling violations. An original speech therapy program aimed at correcting retelling violations has been proposed. Based on the analysis of scientific and methodical literature and their own research conducted on the basis of kindergarten, it is proved the effectiveness of the use of interactive audio tales in speech correction of speech disorders of older preschool children with general speech underdevelopment.

*Keywords:* general speech underdevelopment, retelling disorders, speech therapy correction, interactive audio stories, senior preschool age.

**Введение.** В условиях компьютеризации всех сфер российского общества, включая образование, проблема увеличения количества детей, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР), приобретает особую актуальность. В структуре данного нарушения отмечаются сложные речевые расстройства, при которых искажаются компоненты звуковой и смысловой стороны речи, и ведущим показателем данного нарушения являются сложности в формировании навыка пересказа у детей. Практические исследования показывают, что своевременная диагностика и коррекция данного нарушения может способствовать нормальному речевому развитию детей и предотвратить возникновение вторичных и третичных нарушений [5; 9].

Значительный вклад в изучение проблемы нарушений пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР внесли в логопедическую науку такие ученые, как А.М. Бородич, Н.В. Нищева, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова и др. Исследователи выделяют такие нарушения пересказа, как: его последовательность, связность, логичность и правильность. В психологии связная речь рассматривается учеными как продукт речемыслительной деятельности, находящийся в тесной взаимосвязи основных психических процессов: восприятие, мышление, память, воображение. Так, Т.В. Коротовских и Ю.С. Пяшкур определяют несформированность связного речевого высказывания как один из постоянных компонентов в структуре речевого дефекта [7].

В арсенале логопедического инструментария разработано немало технологий по коррекции нарушений пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Одной из перспективных и успешных считается технология, основанная на использовании сказок. Обращение к сказке как к логопедическому средству является не новым, но важным в силу его привлекательности и органичности. В данном контексте проявляется возможность использования сказки в различных дидактических вариациях [4; 5].

**Изложение основного материала статьи.** Доказано, что у современных дошкольников самым распространенным является речевой дефект III уровня, когда речь детей ограничена, а формы слов, которые они употребляют в повседневной жизни, неправильные. Как правило, такой диагноз ставят детям в возрасте 3-5 лет, когда ребенок освоил ходьбу и делает много самостоятельных движений, которые могут закрепиться в памяти. Психологами доказано, что в этом возрасте приоритетом становится разговорная речь. У детей с ОНР из-за нарушений ассоциативного ряда, а также по причине общего непонимания простых правил речевой постановки речь несвязна, имеет ошибки в применении словесных форм, т.е. нарушена и как следствие имеет ограниченный словарный запас, включающий малое количество прилагательных и слов – определений. Повествование от первого лица, без которого не происходит полного усвоения изучаемого материала, является трудной задачей, а иногда и невозможной для детей с ОНР. Еще Л.С. Выготский доказывал, что нарушениями пересказа является несоблюдение связности и последовательности, т.е. отсутствие логического структурного компонента элементов текста [1]. В современной логопедии существуют различные подходы к определению нарушений пересказа. Так, Т.А. Ладыженская считает, что нарушения пересказа проявляются в непоследовательном раскрытии основной темы, отсутствии тесной взаимосвязи смысловых и синтаксических структурных единиц текста при изложении материала [8, с. 84].

По мнению Н.П. Ерастова, нарушение последовательности текста в пересказе отрицательно влияет на целостность и связность изложения. Дети с общим недоразвитием речи в процессе осуществления пересказа нарушают последовательность текста: допускают пропуски, смешения разных составных единиц текста,



перестановки слов. У большей части детей наблюдаются затруднения в программировании сложных развернутых предложений [3, с. 95].

А.В. Лисицина в своих исследованиях доказывает, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно отстают от детей с нормой речевого развития. В речевом продукте таких детей отмечаются трудности оформления собственных высказываний, пропуски смысловых компонентов. При изложении устного материала отмечаются перечисление предметов, действий в виде простых нераспространенных предложений, преобладает большое количество аграмматизмов и неверное использование лексических средств языка [9, с. 239].

Исследователи единодушны в убеждении, что для отработки навыка пересказа необходима полноценная сформированность психологических и лингвистических основ, а также механизма речемыслительной деятельности. Психологические предпосылки навыка пересказа характеризуются развитостью произвольного внимания, положительной эмоционально-волевой установки, памяти, анализа и синтеза. Лингвистические предпосылки отмечаются усвоением таких процессов, как фонематическое восприятие, лексика, грамматика, синтаксические средства языка. Учеными доказана неразрывная связь между освоением навыков устного пересказа детьми с ОНР и формированием навыка письма, что предполагает построение многоаспектной коррекционной работы [11].

В качестве основных задач коррекционной работы по преодолению нарушений пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи требуется определенный уровень связности монологического высказывания в виде адекватного восприятия материала, способность к развернутому высказыванию, а также самостоятельность изложения собственного высказывания на материале сказки [6].

Таким образом, коррекционная логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включает в себя приоритетное формирование связной монологической речи путем пересказа сказки. Логопедическая работа состоит в преодолении трудностей в лексической, грамматической и семантической сторонах речи. В данном контексте необходимо отметить, что при коррекционной логопедической работе могут возникать вторичные нарушения высших психических функций, которые заключаются в искажении восприятия, внимания, памяти, воображения и т.д. [5].

Экспериментальное исследование навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня позволило выявить речевые особенности пересказа в таких показателях, как: последовательность, связность, логичность, правильность речи. Для диагностики была подобрана комплексная модифицированная методика обследования детей и разработаны критерии оценки результатов обследования. Методика включала в себя перечень авторских заданий, предложенных В.П. Глуховым [2]. В эксперименте, проведенном студентами Мининского университета во время производственной практики, участвовали 20 детей – воспитанников МБДОУ «Детский сад № 167» г. Нижний Новгород. В ходе диагностики детям старшего дошкольного возраста было предложено 4 серии заданий, направленных на исследование навыка пересказа. Первое задание заключалось в пересказе русской народной сказки «Теремок». Стоит отметить, что в логопедической работе считается важным использовать русские, хорошо известные детям сказки преимущественно с простым по содержанию сюжетом и узнаваемыми персонажами и объектами (такими как: животные, дети, растения, птицы, дом, поле, лес и т.д.) [12]. Второе задание было направлено на пересказ сказки с опорой на предметные картинки. Третье задание состояло из пересказа небольшого текста. Четвертое задание предполагало ответы на вопросы по тексту.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что дети, имеющие общее недоразвитие речи III уровня, показывают недостаточный и низкий уровни пересказа в отличие от детей с нормой речевого развития (у детей экспериментальной группы в среднем на 22% показатели ниже, чем у детей контрольной группы). Нарушения пересказа проявились в значительных нарушениях последовательности, связности, логичности и правильности речи.

Исходя из полученных данных, было отмечено, что контрольная группа с заданиями справилась лучше, чем экспериментальная группа. Уровень выполнения заданий отличается тем, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдается значительное отставание от нормы в овладении навыком пересказа, отмечаются трудности в программировании и языковом оформлении речевого продукта. Так, часто наблюдалось, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при пересказе текста обрывают главную мысль, переходя к следующим повествовательным элементам пересказа, пропускают важные по значению слова, путают сюжетные линии рассказа, смысловые детали и действующих персонажей.

Нарушение логичности повествования изложенного материала характеризуется тем, что дети допускают грубые ошибки в связной и последовательной передаче речевого текста. Кроме того, часто отмечаются нарушения синтаксических связей между предложениями и грамматические ошибки. Это приводит к тому, что при устном ответе теряется смысл текста, преобладает бессвязное перечисление отдельных частей текста. Таким образом, был сделан вывод о том, что при нарушении правильности речи у детей с ОНР преобладают лексико-грамматические ошибки в виде аграмматизмов, частых повторов и неправильного использования слов.

Выявленные в процессе исследования нарушения пересказа определили необходимость систематической и планомерной логопедической коррекционной работы, в формате которой была разработана программа коррекции с помощью интерактивной аудиосказки. Доказано, что интерактивная аудиосказка помогает сделать занятие более ярким, логичным и структурированным.

Использование интерактивной аудиосказки в процессе коррекционных занятий отмечается высокой эффективностью, если данная технология обладает наглядностью. В соответствии с целью исследования было целесообразно обратиться к методике опорных картинок, предложенной Н.В. Нищевой [10]. Визуализация сказки служила для ребенка подсказкой, что значительно облегчило изложение им материала. Данный дидактический прием стал интересной визуальной опорой для составления пересказа, а деление на сегменты позволило детям облегчить связный пересказ. На занятиях детям показывалась интерактивная аудиосказка, после каждого сегмента осуществлялся пересказ, а затем использовалась интерактивная игра с целью поощрения результата ребенка.

На все интерактивные аудиосказки дети смогли составить связный, последовательный, логичный и правильный пересказ. Интерактивные игры после каждого сегмента позволили повысить мотивацию и интерес ребенка к занятию, вызвать желание повторить упражнения. По результатам формирующего

эксперимента был проведен контрольный эксперимент в целях изучения эффективности применения интерактивной аудиосказки по коррекции нарушений пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Он показал, что в результате коррекционной работы у детей повысился уровень навыка пересказа на 15 %. В силу того, что в экспериментальной части исследования было проведено 4 занятия, данный показатель был оценен как успешный, т.к. работа по формированию и совершенствованию навыка пересказа у детей с ОНР предполагает длительный период. Вместе с тем, полученные данные свидетельствуют о том, что даже в пределах небольшого временного формата технология использования интерактивной аудиосказки достаточно эффективна.

Стоит отметить, что применение интерактивной аудиосказки в процессе коррекции навыка пересказа позволило скорректировать пересказ детей: отмечалась полнота употребления языковых средств в соответствии с текстом; наблюдалось меньше аграмматизмов, расширился словарный запас. Таким образом, использование интерактивной аудиосказки обеспечивает формирование монологического высказывания при выстраивании содержательной линии, использование языковых средств и образности высказывания.

**Выводы.** В результате проведенного исследования было выявлено, что использование интерактивной аудиосказки в логопедической коррекции нарушений пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня было эффективным. Применение данной технологии способствовало снижению уровня нарушений в последовательности, связности, логичности и правильности речевого материала, вызвало у детей мотивацию к дальнейшей работе на занятиях, повысило их интерес к сказкам как средству интерактивного общения.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Владос, 2006. – 367 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. – 168 с.
3. Ерастов, Н.П. Культура связной речи / Н.П. Ерастов. – Ярославль, 1982. – 147 с.
4. Жулина, Е.В., Дадашова, С.Д. Значение сказки в коррекции недостатков построения связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 155-158.
5. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки // Vestnik of Minin University. – 2019. – № 63 (1). – С. 111.
6. Жулина, Е.В., Лебедева, И.В. Логопедический потенциал русского фольклора в коррекционной работе с детьми с задержкой речевого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(52). – С. 151-155.
7. Коротовских, Т.В., Пяшкур, Ю.С. Теоретические основы изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Казанский педагогический журнал. – №6. – 2016. – С. 120-124
8. Ладьянская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика. – 2004. – 255 с.
9. Лисицина, А.В. Теоретические основы изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития // В сборнике: Новая наука: теоретический и практический взгляд. Материалы Международной научно-практической конференции. Нифтекамс, 2020. – С. 237-240.
10. Нищева, Н.В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет [Текст]: Методические рекомендации / Н.В. Нищева. – М.: Детство-Пресс, 2017. – 80 с.
11. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи // Vestnik of Minin University. – 2020. – Т. 8. – №3. – С. 8
12. Филичева Т.Б., Туманова Т.В, Гушина Ю.Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6; URL:<http://www.science-education.ru/117-13346>

Педагогика

#### **УДК 372.881.1**

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**магистрант Клюкина Юлия Юрьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АКТИВИЗАЦИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт применения информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогической работе по стимуляции и активизации экспрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития (ЗРР). На основе анализа научно-методической литературы и результатов экспериментально-опытной работы по применению мультимедийных презентаций доказана значительная активизация экспрессивной речи младших дошкольников. Доказано, что ИКТ являются действенным инструментом стимуляции речевой деятельности детей с ЗРР в условиях организации

оптимальной образовательно-пространственной среды.

*Ключевые слова:* метод семантизации лепетных единиц, обходной (компенсаторный) метод, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), задержка речевого развития, мультимедийная презентация.

*Annotation.* The article presents the experience of the use of information and communication technologies in corrective and educational work on stimulation and activation of expressive speech in children of early preschool age with speech development delay (HRD). Based on the analysis of scientific and methodical literature and the results of experimental-experienced work on the use of multimedia presentations, a significant activation of expressive speech of younger preschoolers has been proved. It has been proven that ICTs are an effective tool for stimulating the speech activities of children with HRD in an optimal educational and spatial environment.

*Keywords:* method of semantics of babble units, workaroud (compensatory) method, information and communication technologies (ICT), speech delay, multimedia presentation.

**Введение.** Овладение дошкольником экспрессивной речью рассматривается в научных источниках как целенаправленный и многоплановый образовательный процесс. ФГОС ДО определяет образовательные результаты данного процесса: обогащение активного и пассивного словаря дошкольника; развитие фонетической и интонационной стороны речи; формирование речи как средства общения; создание условий для формирования знания текстов детской литературы и понимания различных ее жанров. В соответствии с требованиями ФГОС ДО, процесс развития экспрессивной речи всегда является развивающим и должен протекать с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей с ЗРР. Кроме того, одним из принципов воспитательного процесса признается уровень образовательных потребностей детей. Клиническая картина при задержке речевого развития определяет несоответствие состояния речевой функции возрастным нормам, замедление ее темповых характеристик, малый объем приобретенной речи, но первично сохраненные познавательную и эмоциональную сферы и познавательный интерес [2]. Стоит отметить, что качественные и количественные показатели изменения речевой функции при ЗРР по мере ее развития проявляются, как и при нормальном речевом онтогенезе, если с ребенком проводится соответствующая коррекционно-педагогическая работа. Правильно организованная ранняя помощь детям с задержкой речевого развития способствует включению их в «общий образовательный поток (инклюзивного образования), что исключает для этих детей необходимость дорогостоящего специального образования» [8]. Вопросы активизации, стимуляции экспрессивной речи у детей двух-трех лет с ЗРР были не однократно освещаемы в специальной литературе [1; 2; 6; 8]. Однако проблема методологии и практики применения ИКТ в логопедической работе остается открытой и требующей исследований.

Процесс стимуляции и активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с ЗРР при использовании информационно-коммуникационных технологий основан на применении метода обходного пути (компенсации), семантизации лепетных единиц и различных частных приемах, которые опираются на психолого-педагогические и морфолого-физиологические особенности детей двух-трех лет с ЗРР. В данной статье актуализируется методология и возможности применения авторских мультимедийных презентаций в коррекционно-педагогической работе. Статья описывает организацию индивидуальных занятий с детьми – воспитанниками детского сада с учетом особенностей недоразвития их речи.

**Изложение основного материала статьи.** Многие исследователи сходятся на мнении, что потенциал развития когнитивной сферы ребенка двух-трех лет зависит от того, насколько он овладел речью. Психика ребенка пластична и динамична, и при своевременном психологическом и логопедическом сопровождении предупреждаются нежелательные последствия ЗРР, обеспечивается осуществление возрастного потенциала детей, которые с успехом преодолевают серьезные проблемы в развитии речи, догоняя своих сверстников [5; 8]. Речевая функция формируется не только благодаря действию биологических механизмов созревания и развития ЦНС, а по большей части, участием взрослых в воспитании ребенка, оказывающих стимулирующее воздействие на речевую активность ребенка, обеспечивающих полноценное общение с ним. Не требует доказательств утверждение, что при разработке программы преодоления ЗРР необходимо ориентироваться не на фактический возраст ребенка, а на тот уровень развития (речевого и психического), который ребенок показывает в данный момент. Так, О.Г. Приходько, выделяя специфические особенности протекания когнитивных процессов в отклоняющемся речевом и психическом развитии детей двух-трех лет с ЗРР и ЗППР (задержка психоречевого развития), утверждает, что закономерности формирования речи ребенка данной категории «соответствуют нормальному онтогенезу, отличаясь от него своими сроками развития». Автор считает, что они выражаются в разной степени: легкой (темповая задержка развития речи на один эпикризный срок, составляющая 3-4 месяца); средней (от 6 до 8 месяцев) и тяжелой (более чем на три эпикризных срока) [11].

Е.В. Жулина, выделяя такое специфическое нарушение отклоняющегося речевого развития, как задержка экспрессивной речи, доказывает, что при нем способность использовать выразительную разговорную речь заметно ниже уровня, соответствующего психологическому возрасту и степени развития импрессивных возможностей ребенка. Если к началу второго года жизни ребенок не может осознанно и соотносительно с предметами, лицами и действиями произносить звукокомплексы и звукоподражания, если заметна диспропорция импрессивного и экспрессивного словаря и нарушено формирование возрастных лексико-грамматических навыков, то специалист может сделать вывод о том, что ребенком не осуществлен переход от доречевого периода к речевому, так как он не в состоянии выразить свои мысли и чувства [6; 7]. Таким образом, прежде чем приступить к активизации и стимулированию экспрессивной речи дошкольников двух-трех лет с ЗРР, необходимо провести диагностику развития и определить уровни ее сформированности у детей.

Исходя из концептуальных основ психологических механизмов речевой деятельности, Ю.А. Баженова и Ю.С. Мохова доказывают, что работа педагога с дошкольниками с ЗРР должна быть направлена на развитие «как побудительно-мотивационного, так и ориентировочно-исследовательского, исполнительного и регулирующего уровней речевой деятельности» [1]. Перечислим данные механизмы: осмысление речи, речевой памяти, прогнозирования речевой деятельности. Именно перечисленные позиции обеспечивают осознание ребенком мотивов и задач коммуникации и общения надлежащим образом, побуждают его расширять знания об окружающем мире, о правилах реализации речевой деятельности, формируют

представления о тактике и стратегии речевого поведения. Таким образом, интегративная работа всех специалистов ДОУ предполагает:

- создание условий для формирования речевой деятельности (фонетики, лексики, грамматического строя) и всех ее функций (коммуникативной, обобщающей, планирующей, регулирующей);
- развитие моторной, мнестической, когнитивной сферы дошкольников;
- освоение различных видов деятельности (предметно-практической, игровой, учебно-развивающей);
- развитие компетенций в различных сферах (эмоциональной, социальной, коммуникативной) [5].

Многие исследователи коррекции ЗРР у дошкольников раннего возраста подтверждают актуальность мультидисциплинарного подхода в логопедической работе [5; 6; 9]. Этот подход был применен при разработке и реализации программы формирующего эксперимента, проводившегося нами в МБДОУ «Детский сад 121» Нижнего Новгорода. Разработка и реализация программы активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития посредством информационно – коммуникационных технологий (анимации мультимедийных презентаций) велась совместно с логопедом, психологом, воспитателем. При разработке системы занятий с применением мультимедийных презентаций и интерактивных игр в план занятия включались упражнения, разработанные совместно со специалистами по ЛФК и изобразительной деятельности. В результате сформированного таким образом интегративного взаимодействия в индивидуальные занятия на основе ИКТ технологий встраивались упражнения на знакомство дошкольников с окружающими предметами, упражнения на звукоподражание, формирование произношения. Логопед, следуя рекомендациям специалиста по ЛФК и изобразительной деятельности, создавал условия для формирования навыков речевого дыхания, развития координации движений, общей моторики, пальцевой моторики (упражнения на рисование кисточкой и пальцами), зрительной ориентировки на говорящего, включал упражнения и игры с песком, водой, тестом. Активизация экспрессивной речи и эмоциональный интерес средствами мультимедийной презентации обеспечивается при помощи таких приемов: внезапное появление и исчезновение героя сказки, поиск потерянных предметов или животных, убежавших в лес, опосредованное общение к ребенку через героя презентации (когда герой обращается к дошкольнику за помощью или зовет поиграть). Как показала практика использования ИКТ, данные приемы осуществляют активизацию мышления и творческой инициативы дошкольников, жестовой речи, параллелистических средств общения и наиболее значимого результата – экспрессивной речи.

Средствами анимации мультимедийных презентаций и интерактивных упражнений в процессе формирующего эксперимента привлекалось внимание детей раннего возраста к различным звукам, форме, цвету, различным свойствам и качествам предметов, и явлениям окружающего мира. В соответствии с рекомендациями коррекционного педагога и психолога родители дома закрепляли работу над речевыми навыками, развитием различных когнитивных процессов, а специалисты создавали благоприятные условия во время занятий с детьми и помогали быстрее адаптироваться. Так, вся программа формирующего эксперимента была направлена: на знакомство детей со способами исследования различных объектов окружающей среды средствами ИКТ; выполнение самостоятельных операций с различными материалами; обогащение чувственного опыта; активизацию экспрессивной речи и коммуникативной активности.

Т.Г. Визель в коррекционно-логопедической работе по активизации собственной речи актуализирует метод обходного (компенсаторного) пути, так как под клинической картиной ЗРР иногда может скрываться алалия. Это очень серьезное речевое нарушение, которое носит «первичный и специфический характер» при сохраненных познавательной и эмоциональной сферах (сохранность познавательного интереса). Автор доказывает, что если при неосложненном варианте ЗРР речь может сформироваться при применении стимульных средств, то при алалии промедление с коррекцией может запустить необратимые процессы и привести к пограничным состояниям, не исключая умственную отсталость [3]. Коррекционные мероприятия при алалии имеют ряд особенностей, «рассчитанные на включение обходных (компенсаторных) методов». В данном контексте необходимо отметить, что этот метод основан на концепции Л.С. Выготского о «гиперкомпенсации». Физиологически появление собственной речи ребенка обусловлено ассоциативной связью височной доли левого полушария с теменной премоторной зоной. Данная ассоциативная связь способствует тому, что «приобретенные фонематические единицы преобразуются в их артикуляционные эквиваленты (отдельные артикулемы и их серии, составляющие слова)». У детей с ЗРР и алалией данная ассоциативная связь нарушается. Исходя их концепции Л.С.Выготского, для включения артикуляционного механизма можно использовать «обходной» путь на «основе ассоциативной связи графема (буква) – артикулема, а затем уже фонема – артикулема (как в норме)» [4].

В соответствии с данной методологией, для включения и активизации собственной речи детей Т.Г. Визель использовала неповрежденные обходные пути, включая графический речевой праксис и обучая неговорящего ребенка чтению. Сообразно возрасту детей (2-3 года) обучение чтению осуществлялось целыми словами и фразами и подкреплялось картинным материалом. Исследователи раскрывают методики, в результате использования которых дошкольникам удается выполнять упражнения наглядно-действенного невербального вида [6; 7]. Доказано, что, используя метод обходного пути и опираясь на сохраненные функции ребенка, можно обеспечить процесс активизации экспрессивной речи путем вовлечения ребенка в интерактивную игру с использованием мультимедийной презентации. В этом методе естественно усмотреть оптимальные возможности активизации экспрессивной речи дошкольников с ЗРР при создании файлов мультимедийных презентаций и интерактивных игр. Он предполагает включение не только звуковых характеристик изображений, но и графических – в виде несложных фраз и междометий (при многократном их повторении); в интерактивных играх правильность выполнения задания ребенком сопровождается не только звуковыми эффектами, но и наглядно-действенными упражнениями. Существует подход, который отрицает необходимость обучения грамоте нормально развивающегося ребенка с самого раннего возраста; в то же время ребенка с ЗРР, как показал наш опыт, зачастую полезно и своевременно. Опора на сохраненные функции (например, способность выполнения наглядно-действенных упражнений) способствовала ускорению процессов речевой памяти и формированию ее вербальных опор.

При стимуляции и активизации экспрессивной речи с использованием мультимедийных презентаций нами был использован метод семантизации лепетных единиц. Для этого этап диагностики был начат с анализа доступных ребенку артикуляторных паз и звуков-словов, используемых ребенком, о чем пишут специалисты в данной области [5; 10]. Появление лепетных форм знаменует определённый этап в развитии речи ребенка, так как происходит соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, что

является существенным механизмом слоогообразования. При повторном произнесении лепетных единиц при участии слухового гнозиса происходит слуховокальная интеграция, которая особенно актуальна для формирования речи ребенка раннего возраста. Метод семантизации речи являет собой присвоение коммуникативного значения единицам детского лепета, то есть соотнесение единицы лепетной формы с определенным объектом или предметом действительности, междометием, действием или другим предметом как самостоятельной единицей коммуникации. Единица коммуникации вносится самим ребенком самостоятельно для решения коммуникативной задачи или получения от взрослого чего-либо, в чем ребенок заинтересован или нуждается. Например, звукоподражание «Би-би» станет коммуникативной единицей, если ребенок заинтересован в получении игрушки – машинки (или заинтересован покататься на игрушечной машинке), и данный объект есть в окружающей обстановке или опыте действий ребенка с такой игрушкой. При отсутствии заинтересованности в машинке звукокомплекс «Би-би» не будет использован ребенком самостоятельно с целью общения с взрослым и привлечения внимания к себе.

Важным этапом в опытной работе является определение критериев, по которым производится отбор лексических средств для использования их в активной речи дошкольника раннего возраста. Во-первых, необходимо, чтобы слово было эмоционально значимо для ребенка. Вторым критерием является артикуляционная доступность этого слова и возможность его произнесения или имитации. Для корректности опытной работы с дошкольниками с ЗРП целесообразно вести протокол, в котором должен быть отражен весь речевой материал, который использует дошкольник с ЗРП. Он включает большой спектр речевых средств, а именно: звукоподражания; отдельные слоги; простые по звуковой наполняемости слова; отдельные лепетные элементы; обрывки слов, которыми дошкольник называет отдельные предметы и объекты; неосмысленные элементы слов, не относящиеся к предметам. Кроме того, необходимо определить количество таких лепетных элементов в качестве потенциала для семантизации лепетных единиц (он может варьироваться от 2-3 единиц, так и может достигать нескольких десятков) [9]. Качественный и количественный уровень лепетных образований является базой для заимствования его из «речи» ребенка для дальнейшей работы по семантизации лепетных единиц. Семантизация лепетных объектов позволяет присваивать значения, с одной стороны, тем лепетным единицам, которые не имеют в речи ребенка самостоятельного значения, а с другой стороны, облучены в доступную для ребенка форму произношения этих слов. Здесь можно проследить такую особенность речи дошкольника раннего возраста, как омофония, когда во внешней форме речи совпадают по звучанию несколько слов одновременно, так как мы имеем дело с несовершенством детской артикуляции. Далее целесообразно оценить уровень доступности ребенку слов или звуковых комплексов, которые в результате логопедической работы могут быть введены в его речь, и определить тематику мультимедийной презентации. Например, если ребенок использует гласные звуки «а», «о», «у», их можно использовать в презентации как модели-заменители слов «да» и «вот». Приведем примеры подобных ситуаций: плач героя («А-а-а!»), поиск в лесу («Ау!», «Ау!»), находка потерявшихся объектов («Вот!») и т.п. На этом же этапе легко проводить анализ артикуляторных поз, доступных ребенку (мимика и жесты). В игровой ситуации важно проанализировать, как ребенок вытягивает губы, осуществляет движение языком и т.д., выявляя тем самым потенциальные возможности произнесения ребенком согласных звуков. Если удается обнаружить такой потенциал, то сразу необходимо произнести этот звук в паре с гласным в слоге, имеющим для ребенка коммуникативное значение. Например, выявив, что у дошкольника есть потенциал артикуляции в произнесении звука «б», соединяем его со звуком «а». При работе с файлами презентации «Бабушка» и отвечая на вопрос «Кто это?», произносим и закрепляем слог «Ба» и таким образом вводим в речь ребенка новую звуковую и коммуникативную единицу. В итоге, семантизируя лепетные единицы, освоенные ребенком посредством мультимедийной презентации, можно успешно достичь двух целей: мотивации к использованию вербального общения как основного средства коммуникации «путем формирования положительного опыта воздействия на окружающих с помощью речи» [9]; активизации расширения лексического запаса дошкольника. Критериями положительной динамики в активизации экспрессивной речи будут: положительная мотивация вербализации всё большего количества слов; активный самостоятельный поиск ребенком лепетных единиц, пригодных для коммуникации; попытки дошкольника имитировать речь и повторить речевую продукцию взрослых. Так семантизированные (осмысленные) лепетные единицы становятся основой проявления внешней (экспрессивной) речи в том случае, если у ребенка есть потребность в коммуникации. В дальнейшем семантизированные лепетные единицы, сформированные средствами мультимедийной презентации, послужат мотивом для формирования потребности в вербальном общении, начальным этапом по активизации экспрессивной речи и последующего ее развития.

**Выводы.** В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Результат развития когнитивной, эмоциональной и моторной сферы ребенка двух-трех лет с ЗРП зависит от того, какую логопедическую технологию выберет педагог, как он организует предметно-пространственную среду.
2. Приоритетными являются такие способы работы, которые служат стимулом в ситуации общения, развивают представления ребенка об окружающей действительности в связи предметов и природных явлений.
3. Основной целью логопеда в данном случае является гармоничное соединение ИКТ технологий с методами семантизации лепетных единиц и обходным (компенсаторным) методом.
4. Мультимедийный подход обеспечивает процесс стимуляции и активизации речи детей раннего возраста с ЗРП.

#### **Литература:**

1. Баженова, Ю.А., Мохова, Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Vestnik of Minin University. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 7.
2. Бобылова, М.Ю., Браудо, Т.Е., Казакова, М.В., Винарская, И.В. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – № 6. – С. 56-62.
3. Визель, Т.Г. Нейролингвистический подход к дифференциальной диагностике детей с тяжелыми расстройствами речи // В сборнике: Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты. Международный сборник научных трудов. / Под редакцией С.М. Валявко. – Москва, 2016. – С. 71-81.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т.5: Общие вопросы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

5. Вяземская, Л.В. Из опыта работы в дошкольной образовательной организации с детьми раннего возраста с нормативным развитием и задержкой речевого развития // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2017. – № 4 (74). – С. 85-87.
6. Жулина, Е.В., Белов, С.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи // Вестник психотерапии. – 2007. – №23(28). – С. 42-57.
7. Жулина, Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – 140 с. ISBN 978-5-85219-607-1
8. Жулина, Е.В., Лебедева И.В. Логопедический потенциал русского фольклора в коррекционной работе с детьми с задержкой речевого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(52). – С. 151-155.
9. Красавцева, А.И. Коррекция речи в раннем возрасте // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2020. – № 1. – С. 58-61.
10. Ончурова К.В. Стимулирование речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Педагогический вестник. – 2019. – № 10. – С. 22-25.
11. Приходько О.Г. Современные аспекты ранней логопедической помощи детям первых лет жизни // В сборнике: Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. Методический сборник по материалам Международного симпозиума. Под общей редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А Набоковой, Е.Л. Черкасовой. – 2018. – С. 252-256.

Педагогика

УДК 372.881.1

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**студент бакалавриата Смирнова Дарья Сергеевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности просодической стороны речи у дошкольников с заиканием. Проведен анализ видов и причин появления заикания, определены просодические компоненты речи, более всего нарушенные у детей с заиканием. Выделены и дифференцированы формы заикания у детей, их природа. Рассмотрены виды нарушений просодики в зависимости от степени тяжести заикания.

*Ключевые слова:* заикание, дошкольники с заиканием, просодическая сторона речи, темпо-ритмическая сторона речи, интонация.

*Annotation.* The article discusses the features of the prosodic side of speech in preschool children with stuttering. The analysis of the types and causes of stuttering is carried out, and the prosodic components of speech that are most disturbed in children with stuttering are identified. The forms of stuttering in children and their nature are identified and differentiated. The types of prosodic disorders depending on the severity of stuttering are considered.

*Keywords:* stuttering, preschool children with stuttering, prosodic side of speech, tempo-rhythmic side of speech, intonation.

**Введение.** Формирование правильной, четкой и связной устной речи для дошкольников является необходимой частью речевого воспитания. По данным исследований, сейчас наблюдается негативная тенденция увеличения числа детей с таким сложным речевым расстройством, как заикание. При таком речевом нарушении страдает прежде всего просодическая сторона речи, поэтому проблема заикания ставит перед логопедами задачу поиска путей оптимизации развивающей среды с учетом индивидуальных и типологических особенностей онтогенетического развития детей, страдающих данным видом речевого расстройства. Особенности просодики у детей с заиканием изучены достаточно глубоко многочисленными исследователями. Однако и в настоящее время природа заикания, механизмы его развития являются предметом серьезных научных дискуссий различных специалистов – психологов, невропатологов, педагогов, логопедов и др., что доказывает актуальность данной проблемы [1].

Доказано, что заикание в подавляющем большинстве случаев возникает в раннем возрасте и без своевременной начатой коррекционной работы может остаться у человека и во взрослой жизни. Наиболее характерные симптомы заикания проявляются в существенном нарушении темпа, ритма и плавности речи вследствие прерывания и повторения одних и тех же звуков и слогов [2].

В данном контексте ключевым термином целесообразно считать просодию (или просодику), которая понимается как разделение и соединение частей слова, изменение силы голоса, тембра, правильная расстановка ударений, замедление либо ускорение темпа речи и соблюдение ритма. Сегодня просодика изучается вместе с неречевыми видами коммуникации – поза, жесты, мимика, которые органично с ней связаны и обеспечивают выразительный фон речи, передают не только непосредственно содержание сообщения, но и его интонационную составляющую, эмоциональный подтекст. Все это в совокупности определяет основную суть высказывания. Если речь ребенка развивается в соответствии с его возрастной нормой, то все перечисленные элементы органично дополняют друг друга и задействованы в речевой деятельности. При заикании такое взаимодействие нарушено, процесс общения оказывается существенно затрудненным вследствие рассогласования большинства функциональных компонентов речевой

деятельности. В данной связи исследование заикания с просодическими компонентами речевой деятельности у детей дошкольного возраста является одним из основных вопросов теории и практики логопедии, психологии и педагогики.

**Изложение основного материала статьи.** Ученые единодушны в том, что, заикание необходимо исследовать с точки зрения существенного нарушения плавности речи, ее темпо-ритмических характеристик, причиной которых являются судороги и спазмы речевых мышц [2; 4; 6]. Заикание включает в себя специфический симптомокомплекс серьезных речевых нарушений, различных по своему характеру и отличающихся низкой эффективностью коррекции. Исследования показывают, что заикание в основном появляется у детей примерно от трех до шести-семи лет. В силу того, что данный возрастной период отличается наибольшей сензитивностью, заикание осложняет социальную адаптацию ребенка, зачастую создает непреодолимые препятствия для эффективной коммуникации, что сказывается на развитии личности ребенка, его характере и внутреннем состоянии.

Так, В.К. Ковшиков и В.П. Глухов в ходе изучения природы и механизмов возникновения заикания на ранних этапах развития ребенка отмечают характерный патологический сочетательный рефлекс, обусловленный внешними факторами в совокупности с ранними речевыми автоматизмами. Ученые относят к ранним речевым автоматизмам лепет и гуление, которые появляются в самые первые месяцы жизни ребенка, а так же механическое повторение звукокомплексов и отдельных слогов [5].

Н.А. Чевелева определяет заикание как заболевание, основой которого являются нарушения в сфере оформления связных развернутых высказываний, где необходимы сложные фразы и предложения. При этом нарушения речевой деятельности могут быть обусловлены задержками развития речи (это и многочисленные аграмматизмы, косноязычие, неразвитый словарь, патологии звукопроизношения – ринолалия, межзубный сигматизм), а также сменой языка, билингвизм в семье, патологии внутриутробного развития с последующим включением в патологический процесс эмоционально-личностной сферы и др. [10].

И.А. Сикорский в числе первых определил заикание как детскую болезнь, объясняя это тем, что начало его возникновения в дальнейшем само собой не проходит. Часто первые симптомы развития заикания сопровождаются изменениями в поведении ребенка – повышается уровень тревожности, появляются немотивированные страхи, заметны резкие перепады настроения, ребенок становится плаксивым, впечатлительным, нетерпимым к замечаниям [9].

Существуют клинические формы заикания и их классификация в соответствии с имеющимися результатами практических исследований и клинических наблюдений. Естественно предположить, что каждая форма имеет особенный патогенетический механизм развития. На их основе М.И. Буянов с группой исследователей выделили две основных формы – это невротическая и неврозоподобная формы заикания [7].

Невротическая форма заикания часто возникает резко, как реакция на внешний травмирующий фактор, испуг и др. в возрасте ребенка от трех до пяти лет. Тщательное исследование анамнеза таких детей может показать отсутствие патологии внутриутробного развития и нормальное течение родов. Психическое и физическое развитие таких детей также находится в пределах нормы, моторные навыки сформированы в соответствии с возрастными критериями. Однако исследование речевой деятельности показывает, что первые слова у детей с невротической формой появляются уже к 10 месяцам, а простейшая фразовая речь формируется к 16-17 месяцам жизни. Звукопроизношение развивается при этом в пределах возрастной нормы, но сама речь очень быстрая, как бы захлебывающаяся, дети обрывают, недоговаривают слова, пропускают местоимения, предлоги, допускают аграмматизмы. Отмечается смазанность, неясность произношения определенных звуков на фоне речевого потока [12].

Неврозоподобная форма заикания, напротив, развивается постепенно примерно после трехлетнего возраста ребенка без каких-либо провоцирующих факторов. Исследование анамнеза показывает ранее имевшие место патологии течения беременности и родов, в некоторых случаях состояние угрожающего выкидыша и асфиксии у новорожденных. В раннем возрасте такие дети очень беспокойны, плаксивы, плохо спят. Моторные навыки существенно отстают от нормативных показателей, это же касается и психофизиологии. Нарушения моторики выражаются в дискоординированности движений, общей расторможенностью и легко возбудимостью. Речь появляется поздно и сильно отстает от нормы. Примерно к полутора годам появляются первые слова, развернутая фразовая речь формируется значительно позже трех лет. В речи таких детей много аграмматизмов, искажений звукопроизношения, словарный запас очень узок, страдает грамматическая сторона речи [6].

У детей с заиканием обеих форм просодическая сторона речи сильно отличается от нормы: темп речи неравномерен (замедлен или ускорен), голос не модулируется, речевое дыхание нарушено. Так, Е.Ю. Рау отмечает, что у детей преобладает верхнеключичный тип дыхания, когда слова произносятся на вдохе либо во время полного выдоха [8]. Л.З. Арутюнян рассматривает заикание как дефект просодики, который проявляется в неравномерных нарушениях ударений [1]. И.А. Поварова также обозначает заикание как нарушение просодических компонентов. По данным автора, моменты заикания попадают в основном на ударные слоги, интервалы между ними у заикающихся сильно варьируются даже при отсутствии спазм и судорог речевых мышц, а постановка ударения часто неправильная. Кроме того, И.А. Поварова отмечает монотонность речи, невозможность модуляции голоса [7].

Н.А. Власова доказывает, что при заикании страдает в первую очередь темпо-ритмический рисунок речи, т.е. речь часто ускорена, т.к. ребенок хочет высказаться как можно быстрее в перерыве между судорог. При этом его подгоняет сильное волнение, которое только усугубляет заикание. Кроме того темп речи может в одной фразе изменяться несколько раз. Отмечено, что речевые судороги негативно влияют и на ритмическую окраску речи. Паузы могут возникнуть неожиданно и прервать речевой поток, что ведет к нарушению синтагматического паузирования. Как итог: нарушается стройность и плавность речи, упорядоченность высказывания, интонирование. Желание скрыть от окружающих дефект речи или смягчить его приводит к смазанной артикуляции, когда согласные звуки акцентируются, а гласные наоборот произносятся «сквозь зубы» [4].

Смазанная и монотонная речь, с одной стороны, и присущий заикающимся высокий уровень тревожности, с другой, обуславливают возникновение голосовых зажимов. Из-за этого изменяется тон голоса, который переходит в верхний регистр. Л.И. Беляков и Е.А. Дьякова отмечают недостаточность нижних регистров голоса у заикающихся, а также средних тонов с развитым грудным звучанием.

Диафрагмальная опора почти не участвует в речи, что только усугубляет нагрузку на голосовые связки. Речь тихая, напоминает воздушную струю, слабая и расходуется очень неэкономно. Дети с заиканием во время разговора часто испытывают недостаток воздуха вследствие его неэкономного использования и прерывистого, толчкообразного выдоха [3].

Речевой дефект усугубляется «застреванием» заикающихся на отдельных звуках и слогах. Так формируется звукофобия, которая приводит к форсированию звуков, т.е. речь теряет мелодику, звучность, перестает быть «концентрированным пением», как у нормально говорящих людей.

Р.Е. Левина считает существенной стороной данного дефекта деформацию темпа и ритма речи, отсутствие речевой плавности и мелодики, что в совокупности с высоким уровнем тревоги и эмоционального напряжения становится причиной нарушения интонационных характеристик и паузирования, ударения, динамической гармонии и др. По этим причинам дети не могут полноценно общаться со сверстниками. Как правило, лицо их анимично, жестикуляция интенсивна, дети стараются не смотреть в глаза собеседнику [6].

Наиболее серьезные дефекты просодики наблюдаются при тяжелых формах заикания, протекающем на резидуально-органическом фоне. Особенно ярко это проявляется при отставании ребенка в речевом развитии. Узость и неразвитость активного словаря часто сопутствует его интонационной бедности. Особенно это заметно у детей с общим недоразвитием речи, отягощенного заиканием.

Н.А. Власова указывает, что просодическая сторона речи наиболее страдает у детей, воспитывающихся в неблагоприятной микросоциальной среде. Однако если ребенок развивался на правильных речевых образцах, он впитывал интонацию и мелодику окружающей речи, поэтому в итоге его интонационные возможности и способность интонировать оказываются более сохранными, даже не смотря на заикание [4].

Использование богатых интонационных возможностей родного языка помогает ребенку точно передать смысл сказанного, но если интонация нарушена, то речь оказывается неполноценной и до конца не сформированной. У детей с заиканием просодические компоненты нарушены не только на уровне синтагмы – единицы текста, но и на уровне слога и слова. Поэтому, коррекционная работа с такими детьми должна проводиться с акцентом именно на просодическую сторону речи.

Практика показывает, что монотонность речи заикающихся детей становится особенно заметной при замедлении темпа речи. Известно, что человеческий слух устроен таким образом, что он улавливает малейшие изменения интонации. Ухо же заикающихся детей (их собственный аудитор) часто не воспринимает привычную для него нарушенную речь, не замечает легких судорожных задержек высказывания, но сразу отмечает монотонность речи.

Е.В. Шереметьева отмечает, что к старшему дошкольному возрасту, имея достаточно развитый словарь, дети с заиканием включают в речь много лишних слови междометий (типа «значит», «тоже», «как там», «э» и др.). В развернутой фразовой речи слова могут резко обрываться, смысл их неточен, на четкие вопросы дети не могут дать такой же ответ, в самой речи отсутствует логическая взаимосвязь и последовательность. Часто останавливаясь на второстепенных деталях, повторяя их по нескольку раз, дети опускают главное, основной посыл высказывания. Кроме того, при заикании детям свойственны некоторые насильственные произвольные движения руками, всем туловищем, усиленное моргание, спазмы лицевых мышц, тремор и т.д. [11]

У детей с заиканием выявляются и другие, общие для них особенности речи и поведения в целом: резкость и импульсивность высказывания, неадекватное восприятие собеседника, общая волевая слабость, замедленность реакций, неумение сразу переключиться на другую тему разговора, либо на другое событие.

**Выводы.** Таким образом, следует отметить, что заикание – это тяжелое и длительно протекающее нарушение речи. При заикании у детей страдает в первую очередь просодическая сторона речи, сильнее всего подвержены изменениям и искажениям темп и ритм речи заикающегося ребёнка. В современной логопедии заикание рассматривается как серьезное нарушение ритма, темпа и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Заикание является одним из распространенных речевых нарушений и состоит из целого комплекса различных системных дефектов и потому характеризуется низкой эффективностью лечения. Ранний возрастной период появления признаков заикания у ребенка может задержать или усложнить социализацию ребенка, создать непреодолимые препятствия для эффективной коммуникации, что сказывается на позитивном формировании личности ребенка, акцентуациях его характера, интеллектуальной и мотивационной сферы.

В данном контексте необходимо отметить педагогические сложности, связанные с воспитанием и обучением заикающихся детей. В силу того, что внешне заикание проявляется в вынужденных речевых запинках, речь часто прерывается остановками, повторениями одних и тех же звуков, слогов и реже – целых слов. Это происходит из-за парезов, возникающих в мышцах речевого аппарата, которые в большинстве случаев распространяются и на мышцы шеи, лица. На сегодняшний день точных выводов о какой-либо определенной закономерности в возникновении запинок в речи не существует, они могут появиться в любом месте предложения, на согласных или на гласных звуках. В силу этих признаков сформировать правильный ответ на занятия, осуществить устное задание ребенку затруднительно или порой невозможно. В силу того, что при заикании оказываются нарушенными голос и дыхание, дети пытаются говорить на вдохе и во время полного выдоха, из-за чего голос становится как бы сдавленным, тихим, монотонным. Такая речь часто не воспринимается эмоционально слушателями (другими детьми), вызывает насмешки и приводит к нравственным страданиям заикающегося ребенка. Вышесказанное убеждает в том, что работа по устранению комплексных нарушений дефектов речи у заикающихся детей требует интегрированной коррекционной работы разных специалистов, ответственных за формирование личности ребенка.

#### **Литература:**

1. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л.З. Арутюнян (Андропова). – М.: Эребус, 1993. – 160 с.
2. Асатиани Н.М., Данные клинико-физиологического исследования детей дошкольного возраста, страдающих заиканием / Белякова, Л.И., Калачева, И.О. и др. // Дефектология. – 2011. – №1. – С. 25-30.
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
4. Власова Н.А. О заикании детей дошкольного возраста // Педиатрия. – 2014. – №7. – С. 82-85.
5. Ковшиков В.К., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов / В.П. Глухов. – М.: Изд-во АСТ, М., 2009. – 346 с.



6. Левина Р.Е. К проблеме заикания у детей. / Р.Е. Левина // Дефектология. №3. – 2009. – С. 91.
7. Поварова И.А. Особенности формирования просодики в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) // Логопедия. – 2006. – №1. – С. 12-31.
8. Рау Е.Ю. Нарушение темпо-ритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания / Е.Ю. Рау, Е.С. Казбанова // Логопед. – 2004. – № 6.
9. Сикорский И.А. Заикание. / И.А. Сикорский // Москва: изд-во «АСТ. АстрельТранзиткнига», 2013. – 210 с.
10. Чевелева Н.А. Преодоление заикания у детей. / Н.А.Чевелева // Москва: ГНОМ и Д, 2001. – 167 с.
11. Шевцова Е.Е., Тарасова Л.А., Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Соотношение личностной и реактивной тревожности в психологическом статусе заикающихся пациентов // Vestnik of Minin University. – 2021. – Т. 9, №2. – С. 6.
12. Шереметьева Е.В. Исследование основного тона голоса как компонента просодики при нормальном и отклоняющемся речевом развитии в раннем возрасте / Е.В. Шереметьева // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: теория и практика: сб. трудов научно-практ. конф. / ред. А.И. Ахметзянова. – М., 2009. – С. 5-9.

**Педагогика**

### **УДК 373.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Задворная Марина Станиславовна**

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

**доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Я. Мудрого» (г. Великий Новгород)

### **РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с актуальной проблемой ранней профориентации дошкольников, авторы статьи представляют анализ теоретических взглядов к раскрытию содержания ранней профессиональной направленности в дошкольном возрасте, определены существенные характеристики, обуславливающие специфику профориентационной работы в системе дошкольного образования.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, мегаполис, трудовое воспитание.

*Annotation.* The article deals with the issues related to the actual problem of early career guidance of preschoolers, the authors of the article present an analysis of theoretical views on the disclosure of the content of early professional orientation in preschool age, the essential characteristics that determine the specifics of career guidance work in the preschool education system are determined.

*Keywords:* professional orientation, megapolis, labor education.

**Введение.** В современном мире проблема социального развития ребенка стала одной из самых актуальных. На первый план выходит актуальная задача современной системы образования: целостность процессов социального и индивидуального развития ребенка. Нельзя не отметить, что на каждом этапе филогенеза складывались свои отношения между миром взрослых и миром детей. XXI век характеризуется как век информатизации, глобализации и непредсказуемости. Иными стали условия и темп жизни, особенно в мегаполисах. Поколение дошкольников «почемучек» сменило поколение «цифровых аборигенов», поэтому для современной теории и практики дошкольного образования (далее – ДО) особо актуальны вопросы о том, как в этом контексте должны меняться содержание и технологии ДО; насколько продуктивна идея ранней профориентации в период дошкольного детства.

Цель статьи проанализировать актуальную проблему ранней профессиональной ориентации на этапе ДО в условиях мегаполиса.

**Изложение основного материала статьи.** В теории педагогики профессиональная ориентация рассматривается как «информационная и организационно-практическая деятельность семьи, образовательных учреждений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда» [8, с. 222].

Историко-педагогический анализ свидетельствует, что проблема профессиональной ориентации в нашей стране была поставлена в 20-е годы прошлого века, когда в Москве был создан Центральный институт труда. Было принято решение «строить работу детских учреждений, исходя из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата, и из учения о ребенке как продукте социальной среды» [7, с. 166], что привело к введению в детские сады труда приближенного к производственному.

Во второй половине 30-х до конца 50-х годов прошлого века профориентационная деятельность была фактически приостановлена, что отразилось на характере исследований в дошкольной педагогике. Исследования 50-60-х годов XX века по проблеме ознакомления дошкольников с трудом взрослых (В.И. Глотова, С.М. Котлярова, Г.П. Лескова, Е.И. Радина, А.П. Усова и др.), трудового воспитания дошкольников (Р.С. Буре, В.Г. Нечаева и др.) выстраивались в русле идей всестороннего гармонического развития личности.

Следует заметить, что с момента разработки образовательных программ для отечественного ДО (30-е годы XX века) ознакомление детей с трудом взрослых традиционно входило в их содержание. Советский этап развития отечественной педагогики был связан с попыткой «показать особый характер труда советских людей, иное отношение к труду при социализме» [10, с. 82].

В «Руководстве для воспитателя детского сада» подчеркивалось, что «надо дать детям представление о благоустройстве родного города, обращая внимание на машины, облегчающие труд людей. Дети должны

знать, что в родном городе есть завод или фабрика, где работают рабочие; с помощью машин они делают много нужных вещей» [11, с. 123-124].

«Программа воспитания и обучения в детском саду» (1987 г.) предполагала «продолжать расширять представления детей о труде строителей и работников сельского хозяйства: о содержании труда, его коллективном характере, о роли механизации в труде» [9, с. 148-149], делая акцент на ответственном и добросовестном отношении взрослых к труду. В этот период дошкольная педагогика пыталась уйти от финансово-экономического аспекта трудовой деятельности.

Однако, когда в 70-е годы прошлого века в научной школе В.И. Логиновой провели широкомасштабное исследование в детских садах, оказалось, что более 75% старших дошкольников связывают труд взрослых не с доблестью и героизмом, а с деньгами. Важно заметить, что в современных исследованиях учеными отмечалась недостаточная осведомленность детей о мире профессий. Как правило, даже старшие дошкольники называли не более 5-10 профессий, причем самые распространенные, путали сходные профессии на картинках, ориентируясь на внешние признаки, например, белый халат. Подавляющее большинство детей испытывали затруднения, отвечая на вопрос «Кем работают твои родители?». Дети ограничивались только названием профессии и глобальным, нерасчлененным представлением о содержании труда («Мой папа инженер, он на работу ходит», «Строитель дома строит», и пр.).

В.И. Логиновой было предложено принципиально новое педагогическое сопровождение дошкольника для вхождения в мир труда взрослых и финансово-экономических отношений. Она доказала, что не следует начинать со знакомства с профессиями, а надо идти от предмета, который взрослый создает для детей, что обеспечивает возникновение устойчивого познавательного интереса к миру профессий. В 70-90-е годы XX века отчетливо сформировались научные школы, определившие парадигмальные подходы к отбору содержания и конструированию образовательного процесса детского сада для ознакомления детей с трудом взрослых и трудового воспитания. Так, исследование В.И. Логиновой позволило по-новому взглянуть на проблему познавательного развития дошкольников, выстроить ознакомление с профессиями на основе системных знаний о предмете как результате труда и трудовых процессов; показать важность взаимосвязи средств трудового воспитания; эффективного развития игры на основе системных знаний.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века, когда в стране произошел переход к рыночной экономике, в отечественной дошкольной педагогике начинает активно обсуждаться проблема знакомства детей старшего дошкольного возраста с азами экономики в детских садах. Это было связано с заявленной РАО Концепцией непрерывного экономического образования детей и молодежи. Программа А.Д. Шатовой «Дошкольник и ... экономика» (1996 г.) была направлена на приобщение старших дошкольников к экономической действительности; включала четыре взаимосвязанные между собой задачами и содержанием блока: «Труд – продукт», «Деньги», «Реклама», «Полезные навыки и привычки в быту». В основе программы идея ознакомления детей 5-6 лет с людьми разных профессий, впервые предлагалось формировать «правильное отношение к деньгам как к предмету жизненной необходимости» [12, с. 10].

Вместе с тем, несмотря на разные подходы, проблема ранней профориентации детей дошкольного возраста в эти годы не актуализировалась, оставаясь значимой «по умолчанию». Ознакомление дошкольников с миром профессий рассматривалось как средство социализации и воспитания, целенаправленного сопровождения для отражения детьми полученных впечатлений в игре, а также переноса на собственную трудовую деятельность. Такой подход не отрицал возможности целенаправленного ознакомления дошкольников с трудом взрослых как средства для ориентации ребенка в сфере его будущей возможной профессиональной деятельности, но и не ставил ее как цель.

Отечественный ученый А.Г. Асмолов, выступает против ранней профориентации, профориентации и профессионализации. «... когда я вижу исследования о профориентации в старших группах детского сада к шахтерским профессиям с шестилетнего возраста, то оцениваю это как риски... Доведенная до предела профессионализация в социализации – великая опасность в детстве. Детство не сводится к профессионализации» [2, с. 13].

Действительно, в отечественной (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Г.С. Прыгин и др.) и зарубежной (Р. Амтхауер, Р. Кеттел, У. Мозер, Х. Томэ, Д. Холланд и др.) науке проблема профессионального самоопределения личности в аспекте выбора профессии традиционно рассматривалась как значимая на более поздних этапах онтогенеза, самым активным периодом становления личности в этом плане является юношеский возраст. Вместе с тем интерес к ранней профессиональной ориентации в период дошкольного детства в теории и практике ДО явно нарастает.

Сложность знакомства детей дошкольного возраста с миром профессий взрослых во многом обусловлена его многообразием и динамичностью. В современном мире существует более 40 тысяч профессий. Многие профессии, существуя веками, изменяются до неузнаваемости. Закономерно возникает вопрос, как в этой связи модернизировать традиционные подходы к ознакомлению с миром профессий взрослых в современном ДО.

Развиваясь по спирали, дошкольная педагогика многократно возвращалась к проблеме ознакомления детей с профессиями взрослых. В современном мире, особенно в условиях мегаполисов, профессии стремительно модернизируются, ориентируясь на рынок труда, который претерпевает изменения каждый год, спрос на одни профессии растет, на другие – падает. Многочисленные сайты и компании по трудоустройству ежегодно создают рейтинги самых востребованных профессий в крупных городах. По ним можно отследить актуальные тенденции рынка профессий, а, следовательно, и определить, с какими профессиями целесообразно знакомить старших дошкольников как юных жителей мегаполиса в контексте ранней профессиональной ориентации. Это необходимо для доступной возрасту социализации, помощи ребенку-дошкольнику осознания без каких профессий невозможна жизнь современного мегаполиса – города, в котором он живет.

Санкт-Петербург – второй по величине мегаполис России, который часто называют «культурной столицей России». Это город, в котором свыше 200 музеев, более 100 театров и концертных залов, множество учреждений образования. Город активно расширяет свои границы за счет строительства, имеет множество промышленных предприятий, кроме того, в городе шестнадцать тысяч предприятий торговли 6,8 тысяч – общественного питания, более 8,5 тысяч – предприятий бытового обслуживания. Санкт-Петербург – крупнейший транспортный узел: сеть железных дорог, морской и речной транспорт, автомобильные магистрали; воздушные перевозки осуществляются через аэропорт Пулково. В Санкт-Петербурге пять

железнодорожных вокзалов. С 1955 года действует метрополитен. Перевозки горожан и гостей города осуществляет развитая сеть трамвайного, автобусного и троллейбусного сообщения, такси. Жизнь мегаполиса невозможна без налаженной системы безопасности, здравоохранения, поэтому в данных сферах заняты многие жители Санкт-Петербурга.

Санкт-Петербург, являясь крупнейшим деловым, финансовым, образовательным, культурным центром с развитой инфраструктурой, сложной территориальной системой расселения и хозяйствования, а также транспортными узлами, требует большого числа высококвалифицированных специалистов. Поэтому задача ранней профориентации – знакомство дошкольников с миром профессий мегаполиса. Выделяя социальную направленность трудовой деятельности взрослых в мегаполисе, важно помочь детям осознать значимость той или иной профессии. Показать, что новые профессии появляются в ответ на потребность людей в качественных предметах, вещах, товарах или услугах.

Жизнь в мегаполисе связана с неизменным ростом количества магазинов и торговых центров. Жителям города нужны продавцы-консультанты, торговые представители и менеджеры по продажам. Для удобства жизни горожан и гостей мегаполиса открываются заведения общественного питания, всевозможные кафе и рестораны, а также гостиницы, салоны красоты, фитнес-центры и пр. Поэтому важно знакомить детей с профессиями поваров и официантов, а также сервисного персонала – (администратор, хостес, бармен и др.). Практически любой мегаполис постоянно растет благодаря новому строительству. Следовательно, целесообразно, чтобы старшие дошкольники приобрели первое представление о важности строительных компаний; на доступном уровне познакомить с профессиями архитектора, инженера, проектировщика, а также всевозможных строительных специальностей.

Ранняя профессиональная ориентация должна помочь детям понять значимость для мегаполиса «рабочих рук». Необходимо знакомство с профессиями в сфере транспорта и банковского дела, образования и культуры, здравоохранения и т.д. Конечно, это общее представление о том, как работают эти учреждения; как изменяется их деятельность под влиянием новых технологий. Именно это позволяет старшим дошкольникам понять, что мир профессий изменчив. Например, изобретение компьютеров потребовало появления профессии программистов; в мегаполисе, где так много жителей и разных компаний нужны IT-специалисты, необходимы SEO-специалисты, нарастает спрос на профессионалов в SMM-деятельности, то есть продвижении товаров в социальных сетях и пр.

В настоящее время в дошкольной педагогике основательно разработана методика знакомства детей с профессиями через экскурсии, беседы, рассказы, просмотр кинофильмов и мультфильмов, чтение детской литературы, рассматривание картинок, составление альбомов, рисование, использование сюжетно-ролевых и дидактических игр; большой популярностью у педагогов пользуются проектные технологии, предполагающие проекты на профессиональную тематику: «Как вырастили и испекли хлеб», «В мире техники» и др. В целях ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста предлагается [4] модель построения развивающей предметно-пространственной среды, ориентированной на активное использование элементов инновационной инфраструктуры.

В последние годы [4] в целях формирования познавательного интереса к инженерным профессиям наметилась тенденция апробации лабораторий («Робо-лаборатории», «Нано-лаборатории» и т.д.). В них дети старшего дошкольного возраста могут познакомиться с новейшими достижениями и передовыми технологиями в области электроники, нано- и биотехнологии. Практики предлагают также создать открытую «Электронную детскую энциклопедию профессий» с видеоматериалами по ранней профориентации [3].

Пилотное исследование 2019 года выявило, что, по мнению заместителей заведующих по УВР дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, педагогам стало сложнее организовывать экскурсии для непосредственного обогащения детского опыта и общения с людьми разных профессий. Наиболее эффективными методами, позволяющими педагогам знакомить детей с профессиями в условиях мегаполиса, становятся визуальные экскурсии, беседы и встречи с представителями профессии в условиях детского сада с использованием презентаций и видеороликов.

В настоящее время [1] все отчетливее проводится мысль, что в дошкольных образовательных учреждениях необходимо организовать целенаправленную работу в области ранней профориентации детей, которая будет включать: *информационное, мотивационное, практико-ориентированное (деятельностное) направления*.

Учитывая, что игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, рекомендуется использовать для расширения представления о профессиях (виртуальные экскурсии, мультимедийные презентации, видеофильмы, интерактивные игры) их потенциал.

В традициях ознакомления дошкольников с трудом взрослых – взаимодействие с родителями в целях воспитания у детей уважения к их профессиональному труду, поэтому и для решения задач ранней профориентации оно широко используется. Действительно, исследования свидетельствуют, что семья – важный фактор профессионального самоопределения [5]. Влияние семьи на выбор профессии является весьма сложным процессом, в котором интегрируется комплекс взаимосвязанных характеристик семьи – психологических, социальных, демографических, экономических. Вместе с тем проблема влияния современных родителей на ребенка-дошкольника в контексте ранней профессиональной ориентации пока еще находится за рамками исследовательской деятельности.

Кроме того, необходима подготовка педагогов в данном направлении, которая как утверждают М.С. Задворная и Р.М. Шерайзина, «позволит оперативно реагировать на изменение социальных потребностей, прогнозировать изменения, происходящие в государственной образовательной политике, научной и социальной сфере» [6].

**Выводы.** В настоящее время ранняя профориентация детей, начиная с дошкольного возраста, рассматривается как актуальная задача социализации, что обусловлено значимостью приобщения к миру профессий, трудовой деятельности людей в целом; необходимостью формирования ценностных ориентаций, определяющих отношение к труду как социальному явлению. Осознается важность взаимодействия с родителями дошкольников в решении задач ранней профессиональной ориентации. Результаты исследования позволяют нам сделать вывод об удовлетворительном качестве профессиональной деятельности по ранней профориентации, что в дальнейшем будет способствовать стабильному улучшению качества жизни горожан в условиях мегаполиса.

### Литература:

1. Антонец М.А. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации / М.А. Антонец, Т.И. Петрова // Научный потенциал молодежных исследований: сборник статей международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – С. 10-13.
2. Асмолов А.Г. Социализация как страхование рисков детства / А.Г. Асмолов // Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством». – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – С. 9-14.
3. Быков С.Е. Успех каждого ребёнка: ранняя профориентация детей дошкольного возраста с ОВЗ / С.Е. Быков // Мир, открытый детству: актуальные проблемы развития современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: [б.м.], 2020. – С. 301-304.
4. Важенина Н.Н. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста / Н.Н. Важенина // Традиции и инновации в педагогическом образовании: международный круглый стол. – Екатеринбург: [б.м.], 2017. – С. 27-29.
5. Григорьева С.И. Влияние семьи на выбор профессии в юношеском возрасте / С.И. Григорьева, Д.Ю. Кочетова // Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса: сборник материалов международной научно-практической конференции XI Левитовские чтения. – М.: ИИУ МГОУ, 2016. – С. 28-33.
6. Задворная М.С. Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения / М.С. Задворная // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 2 (168). – С. 138-142.
7. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия / Составители Е.А. Гребенщикова, А.А. Лебеденко, Н.Б. Мчедлидзе и др.; под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1980. – 447 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
9. Программа воспитания и обучения в детском саду. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
10. Радина Е.И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни / Е.И. Радина // Вопросы обучения в детском саду. – М.: АПН РСФСР. 1952. – С. 75-87.
11. Руководство для воспитателя детского сада / Упр. по дошкольному воспитанию М-ва просвещения РСФСР. – Москва: Учпедгиз, 1953. – 171 с.
12. Шатова А.Д. Дошкольник и ... экономика / А.Д. Шатова – М., 1996. – 24 с.

Педагогика

### УДК 378.2

**кандидат филологических наук, доцент Захарова-Саровская Мария Владимировна**

Сибирский институт управления – филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Новосибирск);

**кандидат филологических наук, доцент Проскура Яна Вадимовна**

Сибирский институт управления – филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Новосибирск);

**старший преподаватель Беднарская Галина Гиниятулловна**

Сибирский институт управления – филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Новосибирск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО КАК МЕТОД КИНОФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В статье представлено авторское определение метода кинофикации или создания видео, применяемого на занятиях по иностранному языку. Проблема формирования компетентностного потенциала является психолого-методологическим основанием для формулирования содержания и этапов реализации внедряемого метода, а также методического осмысления его сущности и преимуществ использования. Авторы предлагают разработанные рекомендации по использованию метода кинофикации на занятиях. Метод кинофикации является одним из способов решать вопросы мотивации и адаптации развивающейся личности, реализации субъектных качеств личности, формирования самодетерминированности, развития социально-личностных компетентностей наряду с решением методических задач по освоению лингвистических и коммуникативных компетенций.

*Ключевые слова:* иностранные языки, компетентностный потенциал, компетенции, кинофильм, создание учебного фильма, производство видео.

*Annotation.* The article presents the authors' definition of the method of video production. The problem of the formation of competence potential is a psychological and methodological basis for formulating the content and stages of implementation of the method, as well as methodological understanding of its essence and advantages of its use. The authors propose developed recommendations for the use of the method in the classroom. Video production is able to solve the issues of motivation and adaptation of a developing personality, the realization of personality subjective qualities, the formation of self-determination, the development of social and personal competencies, along with solving methodological problems for the development of linguistic and communicative competencies.

*Keywords:* foreign languages, competence potential, film, cinematography, video production, digital-video project.

**Введение.** Обучение иностранным языкам в образовательном пространстве школы и вуза на современном этапе диктует новые формы освоения языкового массива знаний и коммуникативных умений.

Иностранный язык в качестве учебного предмета решает целый комплекс вопросов, связанных с развитием компетентностей, обеспечивающих адаптационный процесс через образование личности посредством решения учебно-творческих задач и применения новых методов обучения. Одним из эффективных прикладных методов, работающих на реализацию образовательных целей, является процессуально-визуальный метод кинофикации, под которым в настоящей статье понимается создание видеоконтента (короткого озвученного видеоролика или видеоблога, с субтитрами или без) имеющего целью развитие лингвистических, коммуникативных и социально-психологических компетентностей обучающегося.

Целью статьи является комплексное описание метода кинофикации, применяемого на занятиях по иностранному языку. Проблема формирования компетентного потенциала является психолого-методологическим основанием для формулирования содержания и этапов реализации внедряемого метода, а также методического осмысления его сущности и преимуществ использования. Авторы предлагают разработанные рекомендации по использованию кинофикации на занятиях, а также апробируют метод на практических занятиях по иностранному языку в условиях вуза. Указанный метод применяется авторами на занятиях по английскому и немецкому языкам в течение последних семи лет в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС, Новосибирском государственном техническом университете и Сибирском государственном университете геосистем и технологий. Описание самого метода кинофикации (или метода производства видео), исследование его преимуществ при изучении иностранных языков производится на основе зарубежных и отечественных лингводидактических исследований, посвященных использованию видео при обучении языкам, а также на основе теории социального конструктивизма, разработанной Л.С. Выготским [7] и в дальнейшем развитой Е.В. Руденским [10].

Все работы последних лет, посвященные применению видеоматериалов при обучении иностранным языкам, можно разделить на две группы: первая рассматривает использование готовой кинопродукции и комплексу заданий до и после просмотра, вторая – производство собственного видео в процессе изучения языка. Первая группа является наиболее обширной как в отечественной, так и в зарубежной методике преподавания языков. Просмотр видео способствует повышению мотивации и позитивного отношения к изучаемому языку, улучшению навыков восприятия речи на слух [6] и создает особую живую атмосферу интереса и вовлеченности [5].

Создание видео соединяет в себе все преимущества от просмотра видео [4]. Кроме улучшения навыков говорения [1; 2; 3] производство видео позволяет повысить уровень владения языком [8] и способствует развитию навыков успешной презентации [3], развитию креативности [4]. Так, в исследовании Громик приводятся данные об улучшении на 47% умений, связанных со словообразованием и на 36% с увеличением количества производимых слов в минуту [2]. При значительном количестве преимуществ использования собственной кинопродукции, исследователи отмечают также сложности, возникающие при съемке видео, которые касаются, в основном, недостатка технических компетенций, например, подготовки сцены к съемке, записи качественного звука и монтажа итогового видео [9]. Однако большинство авторов подчеркивают важность создания видео для повышения мотивации в изучении языка [2; 3; 4].

Создание собственной видеопроодукции исследуется зарубежными с точки зрения восприятия всего процесса его участниками. Так, И. Махардика и др. отмечают, что, по мнению обучающихся, создание видео «улучшает навыки чтения, речи, письма, аудирования и помогает освоению грамматики» (здесь и далее – перевод авторов) [4]. Полученные данные также свидетельствуют о том, что видеопроизводство улучшает мотивацию студентов к изучению английского языка в будущем, обеспечивая приятный процесс обучения: «во время производственного процесса учащиеся работают вместе со своими товарищами по группе и соревнуются с другими группами, чтобы их результат был лучше других» [4]. Однако преподавателям стоит все время обращать внимание на то, чтобы обучающиеся были заняты изучением языка с помощью видео, а не просто созданием красивых фильмов.

**Изложение основного материала статьи.** *Психолого-педагогические основы метода.* Предлагаемый визуально-процессуальный метод кинофикации охватывает широкий диапазон компетентностей, формирующихся при его применении. Понятие «компетентность» в данной работе рассматривается с точки зрения социально-психологической педагогики как «регулирующий социальное функционирование личности функционально-деятельностный диспозиционный конструкт сознания, структура которого содержит адаптивные психотехнические инструменты» [10, с. 17]. Применяемая позиция социально-психологической вихимологии личности позволяет расширять компетентностный потенциал обучающегося, который формирует нормативный компетентностный комплекс. Опираясь на исследования Е.В. Руденского [10], мы рассматриваем предложенный им нормативный комплекс, который выступает основной целью образования в целом и освоения иностранного языка в частности. К формируемым в процессе обучения компетентностям с применением описываемого метода относятся: рефлексивная, эмоциональная, самооценки, психологическая, аксиологическая, социальная, социально-коммуникативная, психотехническая, социально-психологическая адаптации, социально-психологическая, психологическая, социально-культурная и социально-когнитивная компетентности. Формирование социально-личностных компетентностей способно обеспечить выпускнику конкурентные преимущества, являющиеся результатом образования и освоения конкретной образовательной программы, наряду с формированием предлагаемых Федеральными государственными стандартами компетенций, формирующихся в процессе освоения курсов дисциплин по иностранным языкам.

*Суть метода кинофикации* заключается в том, что обучающийся становится создателем новой реальности в форме кино, в которой роль преподавателя сужается до инструктора, формулирующего задачу (кейс). Описываемый метод относится к активным, т.к. требует максимальной автономности в выполнении творческого задания. Производство учебного фильма инициирует создателей кинопродукта на освоение новых компетенций (как части компетентности), которые в дальнейшем обогащают уже имеющиеся компетентности. Проявление субъектности обучающегося в этой деятельности выдвигается на первый план, позволяя культивировать ее в неограниченном пространстве создания кинофильма. Мы рассматриваем *субъектные качества личности* как «условие реализации задач конструктивной социализации в образовательном процессе» [7], а именно: (1) выражения личной причастности к событиям и фактам личной жизни; (2) развития социального мышления, которое выражается в способности к проблематизации; (3) поддержки стремления к самоактуализации как выражения социальной зрелости; (4) формирования комплекса компетентностей.

*Стадии применения метода.* Работа по созданию видео состоит из пяти последовательных стадий: (1) постановка задачи, (2) работа над идеей и содержанием фильма (написание сценария, подбор музыкального сопровождения итд); (3) съемка и озвучивание видео; (4) сдача кинопродукта; (5) рефлексия и (само)оценка.

На первой стадии преподавателем ставится общая задача и определяются тема и условия представления готового задания. Например, предлагается создать видеопроduct длительностью от 5 минут без ограничений по жанру и способу реализации на определенную тему будущей профессиональной специализации. В процессе создания видео необходимо самостоятельно написать оригинальный сценарий. При производстве фильма у учащихся нет ограничений по способу выбора техники. Если это мультипликационное кино, – то здесь работают куклы из всевозможных материалов (пластилин, картон, цветная бумага, ткани, тени, песок, трава, ветки и т.п.). Если это живое кино, где роли исполняются актерами, то в число исполнителей можно привлечь других обучающихся, а также иных лиц, которых создатели сочтут уместными для исполнения задуманного сценария. Фильм можно создать из готовых мультфильмов или художественных фильмов путем нарезки кадров и дальнейшей их озвучки соответственно сценарию. Также приемлем способ диафильма, который состоит из упорядоченных изображений соответственно сценарию. Кроме того, эти картинки могут быть нарисованы самими учащимися и выстроены в ряд, а затем озвучены. Таким образом, урок иностранного языка превращается в киностудию современного молодежного кино. На создателей ложится ответственность по рождению идеи, сценария, подбора актеров и декораций, режиссерская работа, составление английского текста, его озвучивание и подбор музыкального сопровождения.

От преподавателя требуется умение технически создать фильм. Он должен владеть программами, позволяющими работать с кадром, звуком и субтитрами, программами монтажа. Для этого можно провести отдельное занятие или пригласить специалиста в области компьютерных и медиа- технологий.

Опыт работе в вузе и реализации апробируемого метода на протяжении семи лет в вузах показывает, что стремление современного студенчества к использованию IT-технологий настолько велико, что не составляет большого труда увлечь их деятельностью по созданию фильмов: студенты с азартом осваивают новую реальность в кадре, поэтому английский язык для них становится выходом из зоны комплекса учебных трудностей и превращается в средство удовлетворенности собственной деятельностью. Студенты достаточно легко справляются со всеми этапами создания фильма от идеи до презентации фильма и его озвучивания перед своими одноклассниками. У студентов остается возможность консультироваться у педагога по иностранному языку, создавая текст, работая с лексикой и произношением, а также привлекать электронные ресурсы.

Поскольку фильм длится от 5 минут (рекомендуется), то работа по написанию и отработке текста предстает значительная. Опыт показывает, что учащиеся ее осваивают независимо от уровня владения языком, почти самостоятельно, что дает импульс для дальнейшего изучения с дополнительным оптимизмом. При этом формируются как устная, так и письменная речь, осваивается работа с онлайн-словарем, который помогает не только решать трудности с пополнением активного словаря, но и обеспечивает правильное произношение слов. Поэтому метод кинофикации можно отнести к активно-процессуальным методам обучения. При этом в процессе создания учебного кино используется драматургический подход (не просто театрализация) – с полноценным сюжетом, завязкой, кульминацией. От метода театрализации присутствует распределение ролей, актерская игра, разрешение конфликта и др., при этом требуется и социально-психологическая и социально-когнитивная, и психологическая компетенции для слаженной и продуктивной работы в команде. Разные по стилю и жанру фильмы могут включать отработку диалоговой и прямой речи, озвучивание автора, героев и повествователя с разных позиций (социально-психологическая адаптация).

В конечном итоге фильм может быть представлен в четырех вариантах:

1. Полный озвученный на английском языке фильм с музыкой и речью актеров.
2. Вариант (п. 1) с русскими субтитрами для зрителей, которые не знают английского языка и хотят посмотреть фильм, как бы это могло происходить в любом кинозале.
3. Вариант (п. 1) с приглушенной речью актеров. При этом во время демонстрации фильма озвучка производится синхронно самими создателями фильма. Такая форма демонстрации фильма требует от обучающихся абсолютного знания текста, актерского мастерства, умения работать в команде, музыкальности.
4. Вариант (п. 1), но приглушенный для демонстрации фильма в холлах и коридорах учебных заведений, с английскими субтитрами.

На стадии 4 презентация готового фильма на итоговом занятии может происходить в вариантах 1 или 3 в зависимости от учебной цели.

В результате работы по созданию создания фильма возникает возможность продемонстрировать как учащиеся, включенные в процесс не просто пассивного восприятия, а психофизического действия, одновременно начинают включать английскую активную речь, демонстрируя ее в фильме и на контрольном занятии, или лучше сказать, на сдаче фильма.

На итоговом занятии-презентации студенты не просто произносят текст сценария, они готовят анонс, в котором представляют сценариста, режиссера, композитора, художника, оператора и актеров. Они должны кратко рассказать о трудностях и особенностях рождения фильма. По окончании фильма создатели проводят мини пресс-конференцию на иностранном языке, в которой отвечают на вопросы из аудитории. Подобное аналитическое интервью или пресс-конференция позволяет осмыслить значимость проделанного, увидеть перспективы и услышать пожелания (стадия 5). Таким образом, на стадии презентации фильма тренируется и спонтанность речи на уже проработанном усвоенном лексическом и грамматическом материале, при этом значительно снижается психологический дискомфорт говорящего и одновременно происходит вовлечение аудитории в процесс живого взаимодействия (социально психологическая компетенция), основного на значимом для присутствующих на занятии контенте и форме. Такая презентация фильма, кроме всего, позволяет научить учащихся размышлять по поводу проделанной работы, что формирует рефлексивную компетенцию целеполагания действий, а также самостоятельно выстраивать свою деятельность в рамках поставленных целей и предложенных способов (психологическая и социально-психологическая компетенции).

В дальнейшем можно организовать внутривузовский или городской фестиваль детского или студенческого кино, отправлять работы на всероссийские и международные фестивали и конкурсы.

Реализуется главная задача учебной дисциплины – сформировать иноязычную компетентность в форме активного языка через подключение учащихся в действие в качестве автономного создателя видеопroduкции, но при этом развивается целый комплекс компетенций и компетентностей, так как создание фильма – это многопрофильная деятельность, это – чистый конструктивизм. Под социальным конструктивизмом, идея которого принадлежит Л.С. Выготскому, мы понимаем социально-психологическую теорию, в которой «социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов рассматривается как совокупность мыслей, идей и ценностей и не сводится к материальным условиям <...> а социальные нормы, значения элементов социальной действительности не постигаются в пассивном восприятии, но конструируются в процессе социальной интеракции» [7]. Пассивное освоение учебного материала идет гораздо медленнее, чем это происходит через включенное действие при создании фильма, которое в свою очередь является частью большего процесса, где есть место активным эмоциям, которые стимулируют познание, запоминание и использование в спонтанной речи моделей иностранного языка. Именно здесь сочетается когнитивный и ситуативный подходы. Когнитивная активность приводит к изменению мозга в физиологическом и ментальном смысле, образуя новые нейронные связи. Ситуативный подход на стадии презентации позволяет формулировать высказывание соответственно ситуации. Через социальный конструктивизм возникает возможность найти способы конструирования новой реальности. Эта реальность возникает в создании новых подходов, идей, объектов, опыта, способов понимания, восприятия как материальных, так и ментальных ценностей. Действительность конструируется самими актерами при помощи социальных интеракций и сознания человека. Это прямой путь к культивированию субъектности личности и ее самодетерминированности, к расширению ее компетентностного потенциала, что позволяет ей социально адаптироваться через наработанный компетентностный потенциал, который постоянно находится в динамике, т.к. тоже подвержен конструированию через трансформацию отдельных компетенций.

**Выводы.** Метод кинофикации, основанный на конструктивизме, позволяет для решения учебных задач перейти на конструктивные рельсы, а именно помимо формирования лингвистических и коммуникативных компетенций предлагает действенный способ преодоления виктимологических барьеров в процессе творческой работы, обеспечивающей полноценную адаптацию личности обучающегося. Метод также трудно переоценить в деле формирования мотивации, так как создание фильма и возможность лично-значимого участия выступают как интенсивный аттракт в обучении и не требуют больших усилий от преподавателя по формированию увлеченности содержанием, так как видео само по себе обладает огромной притягательной силой для учащихся, не зависимо от уровня их подготовки по иностранному языку. Использование описываемого метода может стать триггером как в начале пути освоения, так и в дальнейшем, на любом этапе. Осознавая себя в качестве творцов будущего фильма, учащиеся не испытывают ни чувства усталости, ни проблем с незнанием необходимого лексического массива. Главное – точно прояснить основную алгоритм действий, который в дальнейшем может подвергаться изменениям в результате рефлексии и в соответствии с возникающими творческими задачами.

Работа с фильмом обеспечивает неограниченные позитивные эмоциональные переживания, ослабляя давление программных требований. Хорошую услугу этот метод оказывает особенно в тех случаях, когда обучающиеся не демонстрируют крепких знаний и умений, и вследствие чего у них отсутствует всякий интерес к изучаемому предмету. В этой ситуации метод кинофикации можно рассматривать и использовать как прорывной, как выход их академического аутизма и переход на конструктивное взаимодействие учащегося с учебным материалом. В использовании данного метода освоения иностранного языка реализуется идея интерактивности, которая относится к разряду культурно-генетической терапии социальных проблем. Включается механизм интеракции и полноценный процесс идентификации развивающейся личности. Через механизм идентификации и происходит культивирование личности и как результат, усвоение иностранного языка, его лексики, грамматики и фонетики, самостоятельная работа с произношением, приобретаются навыки более глубокой работы с электронными словарями, освоение технической стороны, работа в команде.

Методу кинофикации присуща автономная, развивающая, безграничная компонента, исходящая из самой сути деятельности – создание кино. Поэтому использование его на регулярной основе позволяет решать целый ряд академических и психологических задач современного образования по формированию необходимых компетенций и компетентностей, преодолению социально-психологических сложностей адаптации личности наряду с безусловно позитивным влиянием на процессы освоения иностранного языка.

#### **Литература:**

1. Bobkina J., Domínguez Romero E. Exploring the perceived benefits of self-produced videos for developing oracy skills in digital media environments // *Computer Assisted Language Learning*, 2020. – 0(0). – P. 1-23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1802294>
2. Gromik N.A. Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study // *Computers and Education*, 2012. – 58(1). – P. 223-230. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.013>
3. Hung S.T.A., Huang, H.T.D. Video blogging and English presentation performance: A pilot study // *Psychological Reports*, 2015. – 117(2). – P. 614-630. <https://doi.org/10.2466/11.PR.0.117c20z6>
4. Mahardika I.G. N.A.W., Widiati U., Bhasomi Y. Camera Roll, Action! Non-specialist Undergraduate English Learners' Perceptions of Using Video Production in Learning English // *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2021. – 18(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol18/iss3/08>
5. Mekheimer, M.A.A. The impact of using videos on whole language learning in EFL context // *Arab World English Journal*, 2011. – 2(2). – P. 5-39.
6. Park Y., Jung, E. Exploring the use of video-clips for motivation building in a secondary school EFL setting // *English Language Teaching*, 2016. – 9(10). – P. 81. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p81>
7. Raskin J.D. Constructivist theories / J.C. Thomas & D.L. Segal // *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*, 2001. – Vol. 1: Personality and everyday functioning. – P. 212-229.
8. Toohey K., Dagenais D., Schulze E. Second language learners making video in three contexts // *Language and Literacy*, 2012. – 14(2). – P. 75. <https://doi.org/10.20360/g2s59r>
9. Yanti P.G., Mulyono H. Incorporating a smartphone video in a theatrical activity to promote an authentic language learning environment in a lower secondary school classroom // *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. – 2020. – 14(01), 141. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i01.11499>

УДК 376.36(045)

**кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна**  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);  
**магистрант Паначева Анна Игоревна**  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕФИЦИТА КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности логопедической работы, направленной на преодоление дефицита коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Представлен анализ результатов эмпирического исследования по изучению особенностей коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Освещается апробированная программа коррекционно-развивающей работы, направленная на преодоление дефицита коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, дефицит коммуникации, логопедическая работа, расстройства аутистического спектра.

*Annotation.* The article examines the features of speech therapy work aimed at overcoming the communication deficit in preschoolers with autism spectrum disorders. The analysis of the results of an empirical study on the study of the characteristics of communication in preschoolers with autism spectrum disorders is presented. The approved program of correctional and developmental work aimed at overcoming the communication deficit in preschoolers with autism spectrum disorders is covered.

*Keyword:* preschool age, lack of communication, speech therapy work, autism spectrum disorders.

*Работа выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований по теме «Проектирование коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра» (руководитель – Е.В. Золоткова)*

**Введение.** У детей с аутистическими проявлениями наблюдаются тяжелые нарушения социального взаимодействия. У них не развита волевая регуляция, они не умеют участвовать в коммуникации. Детям характерен замедленный темп психического развития, невозможность реализации их внутреннего потенциала. Большинство исследователей, такие как Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др., рассматривают аутизм, как социально-коммуникативное расстройство.

Введение таких детей в социум особенно трудно, преодоление эмоционального дискомфорта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. В связи с этим, на современном этапе развития психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, являются актуальными вопросы педагогической практики в разработке новых, научно обоснованных, эффективных коррекционно-развивающих технологий по преодолению дефицита коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Изложение основного материала статьи.** В многочисленных исследованиях аутизм рассматривается как состояние, характеризующееся активным отстранением от внешнего мира, снижением потребности в коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми, стереотипностью поведения, нарушением или задержкой коммуникативных функций речи. Отчего нарушение общения является доминирующим во всем развитии и поведении детей данной категории (Е.Р. Баенская, М.М. Либлин, О.С. Никольская, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.).

У ребенка с расстройством аутистического спектра наблюдается аномальное развитие эмоционально-волевой сферы, связанное с наличием первичного дефекта – органического поражения коры головного мозга. Он приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений, осложняющихся аутистическими проявлениями.

По мнению М.М. Либлинг мотивационная сфера детей с аутизмом снижена. Они не чувствуют потребности в общении, а также не умеют ориентироваться в коммуникативных ситуациях. Все это усложняется расстройством поведения и повышенной эмоциональной истощаемостью.

Частым компонентом нарушения является, как правило, трудности взаимодействия с окружающим миром, даже с самыми близкими родственниками, а также невозможность выражения собственных эмоций. Вследствие чего данное нарушение является индивидуальным и многогранным. К каждому человеку с расстройством аутистического спектра требуется индивидуальный подход [4, с. 32].

Коммуникативные возможности детей с аутизмом сильно ограничены, что со временем сильно отражается в его самостановлении и реализации себя в жизни. Занятия в игровой форме помогут ребенку совершенствоваться как речевую деятельность, так и личностную сферу [5, с. 88].

Вопросами определения аутизма в области медицины в нашей стране занимались такие ученые, как С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев. Среди представителей психолого-педагогического направления, изучающих детский аутизм, следует назвать В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг.

В настоящее время существуют различные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра: прикладной поведенческий анализ, описанный С.С. Морозовой; методические разработки по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра, разработанные Л.Г. Нурисовой; система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (Лори А. Фрост и Энди Бонди) и др.



Наибольшее распространение получили три психолого-педагогических подхода коррекции расстройств аутистического спектра: поведенческий подход, ТЕАССН-подход, эмоционально-уровневый подход. Поведенческий подход или прикладной анализ поведения («Applied Behavior Analysis» – «АВА») впервые был использован доктором Иваром Ловаасом (Ivar Lovaas) и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе.

ТЕАССН-подход был разработан в Университете Северной Каролины, США и является самым распространенным в мире. Цель: создание условий для достижения самостоятельности и высокого качества жизни ребенка и его семьи.

Эмоционально-уровневый подход в отличие от двух предыдущих, является разработкой отечественных ученых – сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг). Цель: коррекция эмоциональной сферы, эмоциональное тонизирование ребенка.

При обучении в школе владение умениями строить и понимать связанные высказывания становится наиболее важным. Это объясняется тем, что без достаточно развитой коммуникативной стороны речи процесс успешного овладения учебным материалом становится крайне затруднен.

Определение особенностей коммуникативного взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра предполагает проведение исследования.

С целью изучения особенностей коммуникативного взаимодействия дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие дети дошкольного возраста, в количестве 15 человек с диагнозом расстройство аутистического спектра.

Дошкольникам с расстройствами аутистического спектра были предложены четыре серии экспериментальных заданий. Первая экспериментальная серия была нацелена на выявление особенностей коммуникативных навыков. Вторая серия констатирующего эксперимента исследовала уровень сформированности базовых коммуникативных функций. Третья серия констатирующего эксперимента выявляла уровень сформированности социоэмоциональных навыков. Четвертая экспериментальная серия была нацелена на оценку уровня сформированности диалоговых навыков.

На основании результатов проведенного исследования были условно выделены три уровня сформированности у ребенка с расстройствами аутистического спектра коммуникативных возможностей.

Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков ребенка – развернутый и подробный ответ, достаточная уровень сформированности коммуникативных навыков. Этот уровень предполагал, что дети самостоятельно выполняли все предложенные задания, им не требовалась помощь со стороны экспериментатора. Ответы детей отличались точностью следования инструкции, дополнительных объяснений не требовалось. На данном уровне не оказалось испытуемых.

Средний уровень предполагал, что дети справлялись с заданиями, но требовалась мотивация со стороны экспериментатора. На данном уровне дети допускали негрубые ошибки при выполнении заданий, которые позволяли говорить о том, что у ребенка сформированы коммуникативные навыки, но они затрудняются при самостоятельном выполнении заданий. На данном уровне оказалось 40 % дошкольников.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков – ребенок не идет на контакт. Задания экспериментатора не выполняет даже с помощью. На данном уровне дети допускали грубые ошибки при выполнении заданий. Помощь экспериментатора не принимали, часто агрессивно реагировали. На данном этапе оказалось 60 % детей.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что для ребенка с расстройствами аутистического спектра характерно замедленное формирование умения вести диалог. Испытуемые с трудом входили в контакт, не смогли ясно и последовательно выражать свои мысли, построить общение с учетом ситуации. Дошкольники с расстройствами аутистического спектра с трудом осваивают навыки коммуникативного взаимодействия.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и выполнения специальной логопедической работы, направленной на преодоление коммуникативного дефицита у данной категории детей, обучение поддержке адекватного диалога со сверстниками и взрослыми с учетом ситуации.

Логопедическая работа с дошкольниками с аутизмом была ориентирована на развитие эмоциональной сферы; развитие разговорных навыков; развитие навыков групповой работы. Формирование коммуникативной стороны речи будет более успешна, если она основана на непосредственной ситуации взаимодействия.

Работа с детьми с расстройствами аутистического спектра должна носить комплексный характер, который заключается в совместной помощи ребенку как специалистами образовательной организации (психолог, логопед, дефектолог, учителя), так и родителями ребенка.

Для достижения более высоких результатов обучения занятия необходимо проводить в игровой форме.

**Первый этап работы** направлен на такие способы общения, как обращение к ребенку по имени при общении, визуальный контакт. Атмосфера доверия, установленная на первом этапе, является предпосылкой и условием успешности педагогической работы на всех дальнейших этапах. Нами используется стратегию «Имя». Детям с расстройством аутистического спектра предполагается придумать себе имя, которым его будут называть на протяжении всего времени. Просим ребенка объяснить почему он выбрал именно это имя. Эта игра может дать дополнительную информацию о самооценке дошкольника.

**Второй этап работы** включает использование игровых ситуаций, позволяющих ребенку выражать свои потребности и желания, а также адекватно воспринимать потребности и желания других детей. На каждом уроке детям предлагается рассказать о себе, своих чувствах и высказать собственное мнение. В то же время он учится слушать других, ждать своей очереди.

**Третий этап** – завершающий. В начале работы на данном этапе проводятся специальные упражнения на преодоление эмоционального дискомфорта ребенка, понимание эмоций, как своих, так и окружающих, на умение выражать свои эмоции как вербально, так и невербально – используя мимику, жесты, в движении, в творчестве.

Все занятия проводятся в игровой форме, что позволяет детям данной категории детей познавать себя и окружающих. Дети с агрессивным поведением учатся контролировать свой гнев, вербализировать свое состояние. В игровой форме у детей с агрессивным поведением развивается способность слушать и слышать

собеседника, не перебивать его, доброжелательно предлагать свои варианты решений выхода из проблемных ситуаций, обсуждать и принимать правила игры.

В ходе работы над преодолением дефицита коммуникации основной формой работы мы использовали индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми. Работа организовывалась в рамках реализации коррекционно-развивающей программы по преодолению дефицита коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, с учетом его индивидуальных особенностей и способностей, а также речь и умственное развитие. Так, специально разработанные и выбранные виды деятельности включали опытно-экспериментальную работу над эмоциональной сферой; развитие разговорных навыков; развитие навыков работы в группе. Применение этой методологической разработки в целом способствовало формированию у дошкольников с аутизмом навыки построения адекватного диалога с учетом коммуникативных ситуаций.

В заключение следует подчеркнуть, что обучение детей с расстройствами аутистического спектра участию в общении помогает поддерживать соответствующий темп умственного развития, который соответствует их способностям и возможностям, реализации их внутреннего потенциала и эффективной социализации. При этом достижение положительных результатов достигается за счет проведения целостной, системной, комплексной работы, основанной на тесном взаимодействии всех специалистов образовательной организации и родителей.

#### **Выводы:**

1. Аутизм характеризуется активным отстранением от внешнего мира, замкнутостью, недостаточностью коммуникативной активности.
2. Большинство детей с ранним детским аутизмом не различают эмоциональные состояния сверстников, с трудом идут на контакт. У них нарушено чувство самосохранения, волевая регуляция практически не развита.
3. Работа с детьми данной категории детей должна носить комплексный характер, который заключается в совместной помощи ребенку как специалистами образовательной организации (психолог, логопед, дефектолог, учителя), так и родителями ребенка. Также занятия необходимо строить, охватывая все сферы его деятельности.
4. У ребенка с расстройством аутистического спектра наблюдается аномальное развитие эмоционально-волевой сферы, связанное с наличием первичного дефекта – органического поражения коры головного мозга. Он приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений, осложняющихся аутистическими проявлениями.

#### **Литература:**

1. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления = EngagingAutism [Электронный ресурс] / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2015. – 51 с.
2. Золоткова, Е.В. Теоретические и практико-ориентированные основы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е.В. Золоткова, И.В. Цыплякова // Методология, теория и практика обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования: монография / под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – С. 6-46.
3. Морозова, С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии [Электронный ресурс] / С.С. Морозова. – URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>.
4. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, – М.: Теревинф, 2015. – 288 с.
5. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : методические разработки [Электронный ресурс] / Л.Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2015. – 138 с.
6. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [Электронный ресурс]: методическое пособие / О.С. Рудик. – М.: Владос, 2015. – 190 с.
7. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. / Г.В. Чиркина. – М.: Аркти, 2011. – 122 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, учитель Федянцева Ольга Олеговна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород), МБОУ «Школа №101 имени Е.Е. Дейч» (г. Нижний Новгород)

### **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЛАНДШАФТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ**

*Аннотация* Актуальность проблемы исследования определяется современными мировоззренческими представлениями, которые характеризуются потребительскими ценностями, отсутствием восприятия своей местности как лично значимой территории. Значительным потенциалом в решении данной проблемы обладает географическое образование в целом и географическое краеведение в частности. Его содержание способствует формированию целостного образа территории как основы для улучшения личностных качеств и качества вмещающего ландшафта, на реализацию данного потенциала направлено исследование. В статье представлена методическая система формирования образа ландшафта во внеурочной деятельности по географическому краеведению на двух уровнях – теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень представлен ведущими мировоззренческими идеями и культурно-экологическим подходом. Методический уровень раскрывает единство целевого, содержательного, процессуального,

технологического и результативно-оценочного компонентов. В русле методической системе разработан внеурочный курс для обучающихся «Копилка образов Нижегородской области», который внедрен в образовательную практику школы.

*Ключевые слова* устойчивое развитие, ценностные основы картина мира, ландшафт, образ ландшафта, внеурочная деятельность, краеведение, географическое образование.

*Annotation.* The relevance of the research problem is determined by modern worldview concepts, which are characterized by consumer values, the lack of perception of their locality as a personally significant territory. Geographical education in general and geographical local history in particular has a significant potential in solving this problem. Its content contributes to the formation of a holistic image of the territory as a basis for improving personal qualities and the qualities of the surrounding landscape, the research is aimed at realizing this potential. The article presents a methodological system for the formation of the image of the landscape in extracurricular activities in geographical local history at two levels-theoretical and methodological and methodological. The theoretical and methodological level is represented by leading ideological ideas and a cultural and ecological approach. The methodological level reveals the unity of the target, content, procedural, technological and performance-evaluation components. In line with the methodological system, an extracurricular course for students "Piggy Bank of images of the Nizhny Novgorod region" has been developed, which is introduced into the educational practice of the school.

*Keywords:* sustainable development, value bases worldview, landscape, landscape image, extracurricular activities, local history, geographical education.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00749  
Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной  
жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»*

**Введение.** Современное представление о мировой действительности у подрастающего поколения характеризуется фрагментарностью и бездуховностью. Это подтверждается все возрастающими проблемами социального, экологического и экономического характера. В ведущих исследованиях отмечается, что причина этого – глобальный мировоззренческий кризис, деструктивность ценностных основ картины мира как реального социоприродного окружения человека (Н.Н. Моисеев, Н.М. Мамедов, В.И. Вернадский). Это подчеркивает важность формирования ценностных ориентаций представлений о территории, где человек родился и живет, основанных на культурно-экологических идеях [9, 12].

География как наука и образовательная область обладает значительным потенциалом в решении данной проблемы, раскрывая семантические значения природы и культуры местности. В страноведческих и регионоведческих исследованиях (Я.Г. Машбиц, Н.С. Мироненко) подчеркивается необходимость формирования образа как визитной карточки территории, отражающих их уникальность, неповторимость, выявляя те объекты природы, культуры, которые составляют ее «лицо» [10, 11]. В исследованиях Д.Н. Замятина, О.А. Лавреновой отмечается идеологическая и междисциплинарная направленность географического образа как части картины мира человека, географический образ – это продукт культурного осмысления ландшафта [5, 8].

В психологических исследованиях образ – это субъективное осмысленное отражение действительности, является частью общей картины мира человека, где ценностная основа создает мировоззренческую направленность. Образное познание своей местности, наряду с логическим способствует субъектному отношению к природе, так как формируется целостное представление о ландшафте как системе, раскрывается его значимость, осознаются смыслы, которые становятся внутренним достоянием личности [13, 15, 16].

Известно, что ближайшее окружение личности имеет наибольшую значимость, следовательно, возможности географического краеведения в решении поставленной проблемы значительны [14]. Как показал анализ образовательной практики, учителя отмечают важность и востребованность формирования образа родного края у школьников, в то же время как учащиеся так же проявляют большой интерес к данному вопросу. В результате возникает ряд противоречий, определивших проблему исследования:

- между социальным заказом системе образования, связанным с формированием картины мира, основанной на культурно-экологических ценностях;
- между значительным потенциалом географического и геоэкологического краеведения в формировании образа ландшафтов и недостаточной разработке данной проблемы в соответствующей теории и методике.

В связи с этим, определена цель исследования – разработать методику формирования образа ландшафта во внеурочной деятельности школьников по географическому краеведению.

**Изложение основного материала статьи.** Методика формирования образа ландшафта во внеурочной деятельности школьников по географическому краеведению разрабатывалась на двух уровнях – теоретико-методологическом методическом.

Теоретико-методологический уровень включает идеи устойчивого развития, идеи ценности малой родины, культурно-экологический подход.

Идея устойчивого развития – представляет собой модель развития будущего, при которой необходимо обеспечить баланс между решением социальных и экономических проблем, данная идея, они составляет мировоззренческую основу картины мира личности [9, 12].

Идея ценности малой родины заключается в изучении своего ближайшего окружения, формировании субъективного отношения к окружающей среде, отражает значимость территории, в пределах которой живет человек [4, 6].

Культурно-экологический подход предполагает ориентацию на установление сотворческих отношений человека и природы в ландшафте как единственно возможного условия гармоничного, конструктивного развития ландшафта региона и формирования культурных ландшафтов. В педагогическом отношении предполагает формирование эмоционально-окрашенного образа культурного ландшафта, основанного на экологических ценностях [14].

Методический уровень методической системы формирования образа ландшафта своего края разрабатывался в единстве целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент направлена на формирование образа ландшафта родного края средствами школьного геоэкологического кружка «Копилка образов Нижегородского края».

Содержательный компонент методической системы представлен познавательным, аксиологическим, деятельностным, личностным аспектами.

Познавательный аспект отражает когнитивную составляющую образа, геоэкологические и географические знания, информацию о знаковых местах, культурных ландшафтах, отражает глубину, осознанность и обобщенность образа родного края. Представлен содержанием о географическом положении, особенностях природы, культуры, культурных символов, историю герба, легенды, связанные с родным краем.

Аксиологический аспект включает содержание о ценностях малой родины, значимости родного края для личности, предполагает изучение знаковых персон – ученых, деятелей искусства и их вклад в развитие региона, духовно-нравственного слоя культурного ландшафта. Предполагает изучение семантики ландшафта, топонимов родного края. [8, 15].

Деятельностный аспект содержания предполагает изучения методов и способов чувственного познания, отражение природы и культуры родного края в объектах искусства, архитектуре, в литературных произведениях, изучение их как объектов, представляющих субъективно-окрашенный образ родного края, «пропущенный» через внутренний мир конкретной личности. Данный компонент содержания представляет собой результат соотнесения теоретических и практических знаний с личным опытом учащихся по познавательному, ценностному и практическому освоению родного края.

Личностный аспект раскрывается в осознании себя как части образа родного края определение своего места в нем, предполагает изучение родного края через историю развития своей семьи, составление родословной.

Технологический компонент методической системы представлен модульной, игровой, проектной технологией, инфографическими методами. Выбор технологий, методов и приемов обусловлен возрастными особенностями учащихся, взаимосвязью различных учебных дисциплин, преемственностью различных видов деятельности и т.д.

Модульная технология отражает идеи целостности, выступает основой структурирования и системной организации программы кружка. Данная система включает следующие блоки: теоретический, практический и ценностный.

Игровая технология выступает как инструмент передачи эмоционального восприятия, переживания, ценности образа родного края. Реализация данной технологии предполагает организацию ролевых игр (круглые столы, «вживание» в образ персоны).

Инфографические методы представлены созданием рисунков, ментальных карт, графических схем, которые составляются в процессе изучения курса, формируя образы ландшафтов, ментальные карты с помощью символов, знаков, отражая целостность, системную организацию и единство объектов ландшафта. Учащиеся формируют образные обозначения, наделяя их метафорическими смыслами, что является одним из критериев сформированности образа родного края. Составление ментальных карт, графических схем, кластеров, лент времени осуществляется с помощью применения цифровых технологий и использования таких инструментов как Padlet, Miro, Mindmeister, Xmind, TimelineJS и подобных им.

Проектная деятельность создание итогового проекта и использование проектов для диагностики сформированности образа. Позволяет генерировать различные виды деятельности (эмоциональную, познавательную, творческую) с целью создания целостного образа ландшафта родного края.

Процессуальный компонент определяет последовательность формирования образа ландшафта родного края. Процесс формирования образа состоит из трех этапов – перцептивный, семантический, формирующий (Артемова Е.Ю., Зинченко В.П., Леонтьев С.Д., Петухов В.В., Смирнов А.С.)

Первый этап – перцептивный, на этом этапе происходит зарождение образа, на основе эмоционально окрашенного восприятия объектов, явлений ландшафта. Этому этапу соответствует первый и второй разделы программы школьного кружка «Копилка образов Нижегородского края»: «История развития образа Нижегородской области», (темы «Моя малая Родина», «Я и моя семья на карте Нижегородской области»), «Нижегородские богатства» (темы: «Наш край в искусстве», «Знаковые персоны Нижегородского края», «Природное и культурное наследие»).

Второй этап – семантический, предполагает формирование личностного смысла ландшафтов родного края. На данном этапе происходит осознание ценности и значения объекта, метафоризация образа. Данный этап реализуется в разделах: «Образ природы» (темы «Земля Нижегородская», «Царицы-реки»), «Я вижу свой край» («Дом, в котором я живу. Нижний Новгород 2.0»).

Третий этап – формирующий, предполагает осмысление, анализ, соединение всех ранее полученных данных. Создание целостной картины, ядра образа ландшафта своего края, как сложного субъективного изображения жизненного мира человека. Завершающий этап формирования образа родного края. В содержании данный этап соответствует завершающему разделу «Моделируем образ будущего своей местности».

Диагностика сформированности образа ландшафта во внеурочной деятельности школьников по географическому краеведению осуществлялась в соответствии с критериями восприятия образа родного края (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Артемова, В.П. Серкин) и его целостности (Г.Н. Каропа, Н.И. Чуприкова).

Целостность образа диагностировалась в соответствии с уровнями: первый уровень – первичной целостности (уровень фактов, отдельных признаков); второй уровень – дифференциации (систематизация фактов, осознание причинно-следственных связей); третий уровень – единство и целостность (обобщение, систематизация, целостность образа) [7, 13, 15, 16].

В качестве инструментария диагностики был разработано задание, предполагающее написание эссе, посвященное описанию представления об одном из ландшафтов своего края. Анализ содержания эссе позволял определить уровни целостности образа. Если школьники описывают только ландшафт – это соответствует уровню первичной целостности. Если в эссе отражены взаимосвязи, причинно-следственные связи между культурой, природными и географическими объектами – это соответствует уровню дифференциации образа. Представлена единая целостность культурного ландшафта, его целостное восприятие, истории, легенды, сказания отражено свое место в данном ландшафте – это соответствует уровню единства и целостности.

Диагностика восприятия образа осуществлялась в соответствии с уровнями: перцептивный (образование новой структуры образа мира), семантический (определение, раскрытие значения взаимоотношений и взаимосвязей и многогранный отношений между объектами образа мира), формирующий (формирование ядра образа мира представлений о картине мира, как о сложном субъективном изображении жизненного мира человека).

Для диагностики восприятия образа мира разработаны диагностический проект, направленный на создание модели культурного ландшафта своего микрорайона. Предлагалось на выбор несколько форм представления результатов проекта: рисунок, ментальная карта (с пояснением расположения тех или иных объектов, значений, смыслов), макет, отражающий образ будущего микрорайона и себя в нем. Выбор и выполнение определенной формы проекта оценивалось. Выполнение и оформление рисунка соответствует первому – перцептивному уровню. Выполнение майнд-карт, ментальных карт соответствует второму – семантическому уровню. Выполнение макета с символическим и метафорическим указанием своего места в образе соответствует третьему – формирующему уровню.

Разработанная методическая система формирования образа родного края и программа курса внеурочной деятельности «Копилка образов Нижегородского края» прошла апробацию в школах Нижегородской области и способствовала формированию образа родного края, что подтвердили данные педагогического эксперимента.

**Выводы.** В результате проведения исследования установлено, что условием решения глобальных проблем человечества является смена мировоззренческой основы, переориентация всех сфер жизни в направлении устойчивого развития. Приоритетная роль в решении данной задачи принадлежит образованию, выполняющего опережающую функцию. Географии как науке и школьной дисциплине принадлежит приоритет в формировании картины мира человека, это позволяет использовать ее как содержательную основу для формирования личностно значимого, эмоционально окрашенного образа окружающей социоприродной действительности. В данном контексте разработана методическая система формирования образа ландшафта своего края при изучении географического краеведения. Реализация методической системы осуществлена средствами кружка «Копилка образов Нижегородского края», которые бы внедрен в систему внеурочной деятельности общеобразовательной школы. Результаты диагностики сформированности образа ландшафта своего края позволила судить об эффективности разработанной методики. По завершению изучения курса в восприятии образа 60% обучающихся показали высший, формирующий уровень, уровень единства и целостности образа показали 78% обучающихся, относительно 45% и 32% учащихся на констатирующем этапе диагностики соответственно.

#### **Литература:**

1. Артемьева Е.Ю., Ковалев Г.А., Семилет Н.В. Изображение как инструмент измерения межличностных отношений // Вопросы психологии. 1988. – № 6. – С. 120-126.
2. Вороховов А.В. Персоналистическая концепция субъективности в философском наследии И.А. Ильина / Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – №3. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1124>.
3. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике / Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – № 2. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1088/781>.
4. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем. Учебно-методическое пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2018. – 176 с.
5. Замятин Д.Н. Искусство как сопостранственность: постмодерн, пространство и онтология воображения // Человек: образ и сущность. – 2017. – № 3-4(30-31). – С. 77-83.
6. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.
7. Каропа Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения. Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22, Вып. 6 (170). – С. 107-116.
8. Лавренова О.А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII – начала XX вв. (геокультурный аспект). – М.: Институт Наследия, 1998. – 128 с.
9. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 2 (10). – С. 6.
10. Машбиц Я.Г. Комплексное страноведение. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1998. – 238 с.
11. Мироненко, Н.С. Страноведение: Теория и методы: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по геогр. специальностям / Н.С. Мироненко. – М.: Аспект пресс, 2001. – 267 с.
12. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСА, 1996. – 192 с.
13. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 30-51.
14. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «БЛАГОВЕСТ», 2019 г. – 220 с.
15. Психология субъективной семантики: истоки и развитие // Под общей редакцией: И. Б. Ханина, Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011.
16. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1997 – 480 с.

УДК 371; 614.8

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности Ибрагимова Эвелина Энверовна

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

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Аннотация.* Профилактика травматизма в образовательных учреждениях – неотъемлемая часть безопасности жизнедеятельности детей и подростков, что обуславливает актуальность данного вопроса. Статические данные свидетельствуют о высоком уровне травматизации обучающихся, причем существуют выраженные гендерные (наиболее часто травматизации подвергаются мальчики) и возрастные отличия (уровень травматизации детей младшего школьного возраста выше, чем в других возрастных группах). Данные факты необходимо учитывать при организации и проведении мероприятий по профилактике детского травматизма, являющихся комплексной работой родителей, педагогов, администрации школ. Ключевая роль в данном вопросе принадлежит учителю основ безопасности жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* травмы, травматизм, обучающиеся, профилактика, безопасность жизнедеятельности.

*Annotation.* Prevention of injuries in educational institutions is an integral part of the safety of children and adolescents, which determines the relevance of this issue. Static data indicate a high level of traumatization of schoolchildren's, with pronounced gender (boys are the most frequently traumatized) and age differences (the level of traumatization of children of primary school age is higher than in other age groups). These facts should be taken into account in the organization and conduct of activities for the prevention of child injuries, which are a comprehensive work of parents, teachers, school administration. The key role in this issue belongs to the teacher of the basics of life safety.

*Keywords:* traumas, traumatism, students, prevention, safety of vital activity.

**Введение.** Проблема безопасности и безопасной жизнедеятельности в настоящее время приобрела особую актуальность, так как опасные чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера приобретают глобальные масштабы. Риск нанесения ущерба здоровью и даже жизни людей, оказавшихся в зоне чрезвычайных ситуаций очень высок, что подтверждается высоким уровнем травматизации. В зависимости от вида травмирующего фактора, травмы могут быть механическими, термическими (ожоги, обморожения), химическими, также различают баротравмы, электротравмы и комбинированные повреждения [1]. Следовательно, травматизм – это серьезная социально-экономическая и медико-биологическая проблема современного социума и государства в целом, так как приводит в большинстве случаев к инвалидности и смертности. Следует отметить, что наиболее уязвимой категорией являются дети и подростки, поэтому организация и проведение профилактических мероприятий по предотвращению травматизма в образовательных учреждениях является основной целью администрации, педагогов и медицинского персонала образовательных организаций.

Цель данной работы заключается в обосновании необходимости формирования навыков безопасного поведения учащихся образовательных учреждений как важной составляющей профилактики травматизма.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно статистическим данным, показатель травматизма у лиц мужского пола значительно выше, чем у женщин и превышает его в 1,5-1,8 раза. Отличительной особенностью травматизации мужчин является более выраженная степень тяжести (размозжения, травматические ампутации и травмы внутренних органов), почти в 2 раза чаще – внутричерепные травмы с переломами костей черепа, переломы позвоночного столба [2, 3]. Аналогичная ситуация имеет место и среди детского населения, где показатели травматизма у мальчиков значительно выше (61,8% всех травм). В частности, показатель травматизма у мальчиков составляет 139,0%, у девочек – 90,3% соответственно. Отличительной особенностью травматизации мальчиков является большая степень тяжести, чем у девочек, так как они чаще получают открытые раны и повреждения кровеносных сосудов, переломы костей черепа, травмы глаза и глазницы, переломы костей верхних и нижних конечностей [2]. Анализ структуры травматизма выявляет значимое преобладание бытовых и уличных травм у детей и подростков, которые суммарно определяют более 80% всех случаев. На третьем месте, хотя и с большим отставанием, идут травмы, полученные в школе (9%). Четвертое и пятое места занимают спортивные (4%) и транспортные (3%) травмы [3].

Следовательно, травматизм детского населения – это актуальная проблема, требующая разработки и принятия профилактических мер, направленных на его снижение (или предотвращение). В данном контексте особое значение приобретают воспитательные подходы со стороны взрослых (родителей, педагогов), направленные на формирование у детей и подростков идеологии личной безопасной жизнедеятельности, ответственного отношения к своему здоровью, а также здоровью и безопасности окружающих. В этой связи важное профилактическое значение имеют меры по предупреждению несчастных случаев и травм детей и подростков. Следует отметить, что показатели травматизма среди детей разного возраста распределяются крайне неравномерно. Так, многочисленные данные свидетельствуют, что наиболее уязвимой возрастной группой являются дети младшего школьного возраста [2-4]. Этот факт вполне очевиден и предсказуем, так как дети младшего школьного возраста не в состоянии оценить реальную угрозу для жизни и здоровья многочисленных рисков, окружающих их. Кроме этого следует отметить «самостоятельность» детей, начинающих посещать школу и часто оказывающихся на улице без присмотра взрослых, что увеличивает возможность их травматизации. Поэтому уже в начальной школе необходимо проводить работу с детьми, направленную на формирование безопасного поведения, так как «...травма – это не только результат небезопасных условий быта, на улице, на производстве, это еще в очень большой степени – результат определенного поведения, которое может материализоваться в травме в любых условиях» [3]. В данный возрастной период есть высокий шанс переориентации личностных качеств обучающихся, так как в большинстве случаев при совершении опасных поступков у них практически отсутствуют представления о реальном уровне опасности в различных жизненных ситуациях. Этот факт обуславливает важность

проведения с детьми воспитательной и просветительской работы, отражающейся в проведении различных мероприятий, посвященных профилактике травматизма и формированию здорового образа жизни (викторины, соревнования, ролевые и интерактивные игры, оформление классных уголков по профилактике травматизма и т.д.) и способствующих формированию навыков безопасного поведения. Данные мероприятия должны проводиться не только в рамках просветительской и воспитательной работы, но и внеурочной деятельности, в соответствии с требованиями законодательных и иных нормативно-правовых актов в области обеспечения безопасности образовательного учреждения.

Формирование навыков безопасного поведения учащихся осуществляется в рамках изучения школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности», введенного в образовательный процесс с 1991 г., поэтому главной задачей учителей ОБЖ является обеспечение учащихся специальными знаниями, умениями и навыками выживания в экстремальных жизненных ситуациях, а так же правилами адекватного поведения и внутренней психологической готовности к оказанию первой помощи. Важной задачей общеобразовательных организаций является формирование личности безопасного типа, поэтому учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» включен в число обязательных для изучения. Освоение теоретических знаний по ОБЖ способствует формированию базового уровня культуры безопасной жизнедеятельности, обеспечивающей учащихся необходимыми практическими навыками распознавания угроз и опасностей различного характера и правилами поведения при них.

У большинства родителей сформирован стойкий стереотип о том, что воспитательная и просветительская работа с детьми – прерогатива образовательной организации, однако такая работа окажется недостаточно эффективной, так как только во взаимодействии педагогов и родителей может быть достигнут наибольший результат по профилактике детского и подросткового травматизма [5]. Поэтому родители должны четко осознавать важность своей роли в первичной профилактике травматизма детей. Работа в данном направлении должна проводиться в формировании навыков безопасного поведения на дорогах, в быту, в образовательном учреждении путем обучения детей правилам дорожного движения и поведения на дороге, улице, правилам поведения в школе, а также правилам электрической и пожарной безопасности. Итогом данной работы может стать значительное снижение уровня травматизации детей.

Время нахождения детей в образовательном учреждении – период ответственности администрации и педагогов за их безопасность, так как образовательное учреждение несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения во время образовательного процесса (Закон РФ «Об образовании» (ст. 32, п. 22)), поэтому профилактические мероприятия по предотвращению травм приобретают первостепенное значение и все усилия должны быть направлены на формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся. Достигнуть этого можно путем организации и проведения различных мероприятий и форм взаимодействия с родителями, педагогами и обучающимися. Работа с педагогами заключается в неукоснительном соблюдении правил охраны труда и техники безопасности в образовательном учреждении, а также умении оказывать первую доврачебную помощь при чрезвычайном происшествии (в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступившими в силу с 01.09.2016), профессиональным стандартом «Социальный работник», утвержденным приказом Минтруда России от 18.11.2013 № 677Н).

В свою очередь, работа с родителями направлена на формирование информационного контента по профилактике травматизма детей, путем проведения родительских собраний, встреч со специалистами здравоохранения, сотрудниками ГИБДД, МЧС.

Работа с обучающимися направлена на:

1. проведение с ними инструктажа по технике безопасности во время занятий и на переменах,
2. организацию и проведение тематических классных часов,
3. организацию и проведение встреч с сотрудниками ГИБДД, МЧС, медиками,
4. подготовку и оформление стендов и стенгазет по профилактике травматизма,
5. проведение конкурсов и соревнований по знанию ПДД и правил поведения на дорогах,
6. демонстрацию видеофильмов по профилактике травматизма среди детей и подростков,
7. организацию и проведение мероприятий по действиям в чрезвычайных ситуациях,
8. проведение внеурочных мероприятий по основам безопасности жизнедеятельности (конкурсы, викторины, брейн-ринги).

Эффективность перечисленных мероприятий по профилактике травматизма среди детей и подростков напрямую связана с возрастом обучающихся, поэтому в каждой возрастной группе есть определенная специфика, пренебрегать которой нельзя. Младшая возрастная группа характеризуется повышенной активностью, являющейся одной из основных причин детского травматизма. В этой связи избыточную энергию детей необходимо «направлять» в сторону спорта, физической активности путем организации подвижных игр.

У обучающихся среднего и старшего школьного возраста как правило сформирован понятийный аппарат об элементарных мерах профилактики травматизма. В этой возрастной группе необходима организация спортивных, культурно-массовых мероприятий, на подготовку к которым подросток должен выделять время, свободное от занятий, а не тратить его бесцельно и впустую. Такой подход тоже будет способствовать снижению риска травматизации.

Важно привлекать старшеклассников к проведению мероприятий по профилактике травматизма [6], проводимым с младшими школьниками, что будет способствовать формированию чувства ответственности перед ними, а у младших школьников – стремлению быть похожими на старших товарищей и следовать их примеру.

В образовательном учреждении основным координатором всех перечисленных мероприятий должен выступать педагог-организатор основ безопасности жизнедеятельности. Именно от его организаторских способностей и профессиональных компетенций во многом будет зависеть профилактика травматизма. Если педагоги, родители, администрация проводят беседы или разного рода мероприятия в соответствии с определенными графиками или датами, то учитель ОБЖ осуществляет данную работу планово и систематически практически на каждом занятии. В этой связи подготовке специалистов данного профиля необходимо уделять особое внимание. Именно эта цель легла в основу подготовки бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» и магистров «Управление в области безопасности жизнедеятельности» в

Крымском инженерно-педагогическом университете имени Февзи Якубова, так как зачастую преподавание этой важной и актуальной в настоящее время дисциплины осуществляется преподавателями других профилей подготовки или специалистами, не имеющими педагогического образования.

Подготовка бакалавров и магистров в области безопасности нацелена на формирование культуры безопасной жизнедеятельности обучающихся, в которой одним из важных компонентов является ориентация детей и подростков на здоровый образ жизни, поддержание высокого уровня здоровья, а, следовательно, и профилактику травматизма. Охрана здоровья детей – одна из основных профессионально-специализированных компетенций бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» и магистров программы «Управление в области безопасности жизнедеятельности», которая подразумевает не только ориентацию на здоровый образ жизни, но и умение в критической ситуации оказать первую доврачебную помощь пострадавшему. Оказание первой помощи направлено на спасение охраняемых законом интересов – жизни или здоровья пострадавшего человека, являющихся высшей ценностью (ст. 2 Конституции РФ). В данном контексте подготовка бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» подразумевает формирование теоретических знаний и практических навыков по оказанию первой помощи.

**Выводы.** Таким образом, резюмируя выше изложенное, можно прийти к следующим выводам:

Показатель травматизации детей и подростков достаточно высокий, причем тяжесть повреждения зависит от возраста и пола: наиболее уязвимой является группа младших школьников; мальчики травмируются чаще и тяжелее девочек.

Профилактика травматизма – серьезная комплексная работа, эффективность которой определяется взаимодействием родителей, педагогов, администрации школ, сотрудников здравоохранения, ГИБДД и МЧС. Именно такой подход будет способствовать формированию у обучающихся осознанного и ответственного отношения к личной безопасной жизнедеятельности и сохранению здоровья, а также бережного отношения к здоровью окружающих.

Учитель основ безопасности жизнедеятельности выполняет ключевую роль в профилактике детского травматизма, а также умении оказывать первую помощь в случае травмирования детей. Данный факт ставит перед вузами, выпускающими бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» и магистров данного направления, важную задачу – осуществлять качественную подготовку педагогов от уровня которой будет зависеть здоровье и даже жизнь обучающихся.

#### **Литература:**

1. Популярная медицинская энциклопедия / В. Покровский. – 1991. – 688 с.
2. Андреева Т.М. Травматизм в Российской Федерации на основе данных статистики / Т.М. Андреева // Социальные аспекты здоровья населения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/234/30/lang.ru/>.
3. Щетинин С.А. Анализ частоты и последствий травматизма в России / С.А. Щетинин, С.А. Щетинин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17871>.
4. Приешкина А.Н., Жуков С.Р. Профилактика детского травматизма в школе / А.Н. Приешкина, С.Р. Жуков // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – Том 10. – № 2. – 2016. – С. 55-62.
5. Даниленко О.В. Формирование устойчивой мотивации к здоровому образу жизни в процессе подготовки бакалавров педагогического образования / О.В. Даниленко, И.Н. Корнева, Я.Г. Тихонова // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия: сб. науч. трудов по материалам X Международной научно-практ. конференции (Россия, г. Новосибирск, 17-18.04.2015 г.) // Международный научный институт «Educatio» – Ежемесячный научный журнал. – 2015. – № 3 (10). – С. 147-149.
6. Цыганков С.Н. Охрана труда в школе. Система работы руководителя. / С.Н. Цыганков. – М.: Учитель, 2007. – 303 с.

**Педагогика**

**УДК 811.111:[378.4:61]**

**кандидат педагогических наук, доцент Игнатъева Татьяна Станиславовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);  
**старший преподаватель Мясникова Ирина Алексеевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Аннотация.* Актуальность данного исследования заключается в том, что практическое владение иностранным языком выпускниками медицинских вузов в условиях расширения международных контактов становится одним из значимых факторов их профессионального и личностного саморазвития. В связи с этим целью данного исследования является выявление коммуникативных потребностей специалиста-медика при использовании иностранного языка, которые следует учитывать при разработке методики обучения иноязычному профессионально-деловому общению студентов медицинских вузов. Анализ результатов исследования позволил авторам сделать вывод, что весь процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе должен быть профессионально ориентирован, подчиняться основной профессиональной деятельности будущего специалиста-медика, способствовать решению профессиональных задач.

*Ключевые слова:* английский язык, специалист-медик, студент-медик, коммуникативные потребности, профессионально-деловое общение, информационно-коммуникационные технологии.

*Annotation.* The relevance of the study lies in the fact that the practical knowledge of a foreign language by medical graduates in the context of the international contacts expansion is becoming one of the significant factors of their professional and personal self-development. In this regard, the purpose of this study is identifying the medical specialist's communication needs while using a foreign language, which should be taken into account when



developing a methodology for teaching medical students professional business communication in foreign language. The analysis of the study results allowed the authors to conclude that the entire process of teaching a foreign language in a higher medical school should be professionally oriented, obey the main professional activity of a medical specialist, and contribute to the solution of professional problems.

*Keywords:* English language, a medical specialist, a medical student, communication needs, professional and business communication, information and communication technologies.

**Введение.** Уровень развития современного общества предъявляет новые высокие требования к специалистам в практически любой из сфер жизнедеятельности. Одним из таких требований является владение иностранным языком в качестве инструмента профессиональной коммуникации. Медицина не является исключением: в данной области владение иностранным языком является не только преимуществом, но скорее обязательным условием для своего профессионального развития и продвижения по карьерной лестнице. Но многие исследователи, такие как И.С. Гаврилина, И.Ю. Марковина и др. отмечают, что медицинские профессионалы испытывают значительные затруднения при обработке высокопрофессиональных данных, предоставляемых зарубежными источниками, а также в общении с коллегами при решении медицинских проблем [2; 9].

В этих условиях профессионально-ориентированное обучение становится приоритетным направлением обновления высшего образования. Нам близка точка зрения Левандровской Н.В., которая считает, что на сегодняшний день профессионально-ориентированный, коммуникативный и компетентностный подходы в обучении иностранному языку существенны для всех направлений высшего образования [7]. Но не стоит забывать, что методика преподавания английского языка будущим специалистам имеет свои особенности, обусловленные необходимостью отбора материала в соответствии со специализацией обучающихся [5]. Одновременно с этим учитывается специфика профессиональной сферы, а именно терминология, лексико-грамматические и синтаксические особенности дискурса, особенности ситуаций речевого общения. Это находит отражение в том, что обучение строится в соответствии с конкретными профессионально-значимыми целями и задачами, на основе тематически и грамматически отобранного материала, отражающего современные профессиональные (в нашем случае медицинские) проблемы и способы их практического решения, а также ситуации возможного коммуникативного взаимодействия с иноязычными представителями [3].

Итак, повысить качество подготовки будущего специалиста-медика в части владения иностранным языком – это значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят ему использовать иностранный язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний, как средство профессионального общения [6].

Это предполагает решение ряда задач, в частности: выявление коммуникативных потребностей специалиста-медика при использовании иностранного языка; определение видов, сфер, тем, типичных ситуаций иноязычного общения специалистов; определение номенклатуры коммуникативных задач, обеспечивающих реализацию коммуникативного намерения специалиста; конкретизацию речевого и языкового материала, необходимого для реализации коммуникативных намерений специалиста.

**Изложение основного материала статьи.** Для решения этих задач было проведено исследование, в ходе которого был использован комплекс методов: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, анкетирование с использованием разработанной анкеты; методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных результатов анкетирования. Анкетирование проводилось среди специалистов-медиков разных категорий, работающих в медицинских учреждениях города Чебоксары Чувашской республики. Всего было опрошено 100 специалистов-медиков.

В ходе исследования нашей целью было определить коммуникативные потребности специалиста-медика при использовании иностранного языка, а именно: уровни владения языком согласно самооценке информантов разных категорий; мнения специалистов-медиков о необходимости усовершенствования уровня владения иностранным языком; сферы общения, в которых специалистам-медикам приходится использовать иностранный язык; потребности специалистов-медиков в усовершенствовании формы работы в процессе чтения; виды устного общения специалистов-медиков.

Просуммируем в общих чертах результаты проведенного анкетирования:

1. Большинство опрошенных специалистов-медиков разных категорий считают необходимым владение, а также усовершенствование уровня владения иностранным языком в целях его использования как средства информационной деятельности, средства систематического пополнения профессиональных знаний, средства общения (90% всех опрошенных). Однако, судя по результатам анкетирования, отношение медиков разных категорий к значимости иностранного языка для их профессиональной деятельности различно: в меньшей степени отмечена необходимость владения иностранным языком врачами поликлиник.

2. Наиболее распространенной является учебно-профессиональная сфера общения на иностранном языке (75% опрошенных); в значительной меньшей степени, тем не менее, довольно часто специалисты-медики используют иностранный язык в культурных и бытовых сферах общения (соответственно 50% и 35%). Мало используется иностранный язык в сфере общественно-политического общения (2%).

3. На вопрос о том, с какой целью специалисту-медику необходим иностранный язык, каковы его коммуникативные потребности, то есть, к каким формам общения на иностранном языке ему приходится чаще всего обращаться – к непосредственному общению (говорению и восприятию речи на слух) или к опосредованному общению (чтению) – были получены следующие ответы: 87% использует иностранный язык при чтении специальной литературы; 5% – для участия в симпозиумах, конференциях и других международных встречах; 3% специалистов готовится к кратковременным или долгосрочным зарубежным командировкам; 5% приходится работать с иностранными коллегами.

4. При обращении к профессионально-ориентированному чтению специалист-медик сталкивается с различными жанрами, видами читаемой литературы: в первую очередь, с периодическими изданиями (71%), довольно часто с монографиями и описанием лекарственных препаратов (32%) и значительно реже с остальными видами литературы – с научной документацией, описанием оборудования, с патентами, зарубежной корреспонденцией и др. Целью обращения к специальной литературе, как указывают информанты, в большинстве случаев является поиск конкретных способов, методик решения задачи, а также потребность удовлетворить интерес к новому.

5. Отмечается тенденция к росту коммуникативных потребностей специалиста-медика в устных формах общения. Видами устного общения специалистов-медиков являются: совместная профессиональная деятельность, подготовка научных выступлений, участие в дискуссии. Основной сферой устного общения является официально-деловая сфера: обмен опытом работы (17%), ознакомление с конкретными методиками (12%), встречи, представления, приветствия (9%), знакомство с клиникой (5%) и т.п.

Анализ результатов анкетирования специалистов-медиков позволяет сделать следующие выводы:

1. Так как коммуникативные потребности специалиста при использовании иностранного языка носят в первую очередь прагматический характер, весь процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе должен быть профессионально ориентирован, подчиняться основной профессиональной деятельности специалиста-медика, способствовать решению профессиональных задач.

2. Учитывая коммуникативные потребности специалиста-медика, основной целью обучения иностранному языку в медицинском вузе следует считать обучение профессионально-ориентированному чтению, формирование умения извлекать необходимую информацию из научного текста в зависимости от коммуникативной задачи студента-медика, овладение умением «гибкого чтения», то есть умения обращаться к разным видам чтения: от поиска нужной информации до его тотального прочтения, а порой и полного перевода.

При отборе речевого материала для чтения следует учитывать специфику разных жанров, видов научных медицинских текстов, к которым приходится обращаться студенту-медику – периодика, монография, рефераты, описание новых лекарственных препаратов и др.

3. В связи с возрастанием значимости устных форм общения для студента-медика (говорение, аудирование), обучение устной речи следует рассматривать как вторую цель обучения иностранным языкам. Основываясь на коммуникативных потребностях будущих специалистов-медиков, целесообразно при обучении устным формам общения исходить из ситуативно-тематической организации учебного материала, то есть обучать устной речи на моделях типовых ситуаций, характерных для соответствующих сфер, ситуаций реального общения.

4. Учитывая взаимосвязь целей и содержания обучения, представляется необходимым при обучении профессионально-ориентированному общению:

– выделить коммуникативные минимумы, включающие темы, типовые тексты для чтения, учебные ситуации устного общения, приближенные к реальным жизненным ситуациям, в первую очередь, профессионального общения;

– на основании статистического и содержательного анализа устных и письменных форм общения выделить языковые минимумы (языковые средства), присущие разным видам, сферам общения, обеспечивающие реализацию коммуникативного намерения специалист-медика.

Основной целью авторов является разработка курса английского языка с целью интенсификации процесса обучения студентов медицинских вузов коммуникативной тактике профессионально-делового общения на иностранном языке с учетом коммуникативных потребностей специалиста-медика.

Под обучением будущих специалистов-медиков устной иноязычной профессиональной речи на основе управляемого общения мы понимаем такое обучение, при котором контролируется усвоение обучаемыми иноязычного материала на каждом этапе обучения и когда учебный материал подается в зависимости от характера предыдущего.

Для эффективного обучения студентов-медиков устной иноязычной профессиональной речи на основе управляемого общения необходимо: 1) чтобы содержание устного общения соответствовало учебному материалу, закрепленному в программе обучения; 2) организовать деятельность обучаемых таким образом, чтобы существовала реальная возможность создания общих коммуникативных текстовых диалогов на разных уровнях его деятельности; 3) обеспечить условия постоянной и многообразной вариативности использования иноязычного речевого материала в соответствии с меняющимися и потенциально возможными условиями и обстоятельствами; 4) создать возможности для закрепления в устном общении умений и навыков, психолингвистически достоверных, подготовленной и спонтанной речи; 5) освоить в речи различные приемы техники устного общения (в единстве воздействия, реакции и контакта) в соответствии с имеющимися условиями деятельности [8].

С целью обучения будущих специалистов-медиков профессионально-деловому общению авторами ведется разработка курса «English for Medical Students». Описываемый нами курс разрабатывается с учетом функциональных и психологических особенностей данного контингента обучаемых, специфики их будущей трудовой деятельности, а также конкретно поставленных целей и задач.

Курс рассчитан на продвинутый этап обучения и состоит из трех этапов, каждый из которых имеет определенное количество часов.

Первый этап развивает элементарную профессиональную диалогическую речь и подготавливает будущих врачей к беседам на профессиональные темы первой необходимости, связанные со сбором анамнеза, осмотра больных. Первому этапу обучения придается особое значение, так как здесь закладывается фундамент для дальнейшего овладения речью для нужд профессионального общения.

На втором этапе обучения совершенствуются навыки, заложенные на первом этапе, расширяется и усложняется тематика профессиональных бесед, и получают начало развития навыки устной иноязычной профессиональной речи, с помощью которых обучающиеся способны решать специальные профессиональные проблемы: условия возникновения различных заболеваний и ведущих симптомов, своевременное установление диагноза заболевания и назначение соответствующего лечения.

Задачи третьего этапа – активизация иноязычного обучения, автоматизация полученных знаний и умение выбирать языковые средства адекватно заданной теме и ситуации. Вся работа на данном этапе направлена на овладение профессиональной деятельностью на изучаемом иностранном языке: опрос больных, ознакомление с историями болезней вновь поступивших больных, проведение клинических конференций, наиболее трудные для диагностики случаи, летальные случаи и т.д. На этом этапе мы также уделяли внимание формированию медицинской терминологической компетенции.

Намеченная трехступенчатая система обучения будущих специалистов-медиков позволяет последовательно и целенаправленно включать изучаемые языковые явления в сферу речевого общения, органически связывая изучаемый иностранный язык с задачами речевого общения медицинских работников.

Все этапы обучения отражает профессионально-тематическая целостность учебных материалов, обусловленная логической последовательностью их частей.

Для реализации курса в изложенной последовательности авторами были созданы методические разработки, в которых материал организован в форме тематических профессиональных диалогов. Данный курс по обучению будущих специалистов-медиков профессионально-деловому общению организуется на материале ситуаций их будущей практической деятельности, которые дают материал для введения речевых моделей, оформленных в виде речевых образцов-предложений. Диалогическая речь специалистов-медиков представляет собой отдельные функционально связанные высказывания, порождаемые структурной спецификой диалога в единстве с деятельностью речевого общения. Разговорные иноязычные образцы, представленные в диалогах, отражают связь между намерениями специалистов-медиков и формами их языковой реализации в общих ситуациях естественного профессионального общения, выделенных на основе проведенного анкетирования.

Предлагаемая авторами методика обучения студентов медицинских вузов профессионально-деловому общению состоит из следующих этапов работы: 1) этап предъявляемого иноязычного образца профессионального общения в единстве ситуации общения, текста-диалога и структуры взаимодействия вспомогательных коммуникативных средств; 2) этап обработки иноязычного языкового материала; 3) этап работы над структурой речевого высказывания с использованием подстановочных речевых блоков; 4) этап организации естественного общения в процессе решения медиками их профессиональных проблем.

Принцип коммуникативной направленности обучения будущих специалистов-медиков иноязычному профессионально-деловому общению обеспечивается системой ситуативных упражнений и реализуется тем, что все речевые действия студентов включаются в их реальную будущую профессиональную деятельность. Сущность коммуникативных упражнений ситуативного характера состоит в том, что чтобы посредством определенных стимулов побудить обучающихся к речевым действиям.

Заключительные этапы в данной методической системе обучения является свободное речевое общение в процессе последовательной реализации мотивов, заложенных в многосторонней деятельности специалистов-медиков.

Предлагаемый комплекс упражнений в данной методике – это совокупность условий, имитирующих реальное профессионально-речевое общение специалистов-медиков, предречевые и речевые задания решают следующие задачи: обеспечивают стратегическую направленность высказываний говорящих; предполагают реализацию тех отношений участников коммуникации, которые существуют в реальном профессиональном общении медиков, обеспечивая тем самым естественную мотивированность высказываний; воспитывают речевую активность обучаемых, максимально мобилизуя их знание, опыт, воображение; помогают преодолеть «психологический барьер» в речевой коммуникации обучающихся; обеспечивают вербальное и структурное разнообразие речевого материала; предоставляют возможность максимально комбинировать речевой материал.

Упражнения данного комплекса в полной мере направлены на «программирование коммуникативной речевой деятельности» будущих специалистов-медиков, с помощью которой осуществляется общение, выполняя свою универсальную функцию.

Ситуация с коронавирусом оказала влияние на все сферы жизни, от экономики до частной жизни. Не является исключением и система высшего образования. Поэтому авторы в дальнейшем планируют реализовать разработанный им курс для студентов-медиков в форме электронного обучения, с помощью дистанционных технологий.

Проанализировав ряд работ отечественных исследователей, посвященных особенностям обучения иностранным языкам с применением дистанционных технологий, авторы пришли к выводу, что при разработке методики важно учитывать следующие возможности, возникающие при применении дистанционных технологий: удобство в силу возможности хранения и систематизации учебного материала и возможность его редактирования в зависимости от потребностей; более широкие коммуникативные возможности, т.к. предоставляется возможность общения обучающихся не только друг с другом и преподавателем, но и с коллегами из-за рубежа; сохранение контроля над процессом обучения со стороны преподавателя для проверки знаний и анализа перспектив дальнейшего изучения материала; определение времени, темпа и скорости изучения материала самим обучающимся [1; 4; 10].

**Выводы.** Полученные в ходе исследования результаты применяются при реализации авторами курсов для студентов медицинского факультета ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»: «Разговорный английский язык для студентов-медиков», «Clinical Terminology for Medical Students», «Talking Dentistry for Medical Students». Результаты данного исследования также нашли свое отражение в последних статьях авторов.

Применение дистанционных технологий в процессе обучения стало неотъемлемой частью обучения в ВУЗе в целом, та же тенденция прослеживается в профессионально ориентированном преподавании иностранного языка. Одновременно не следует забывать, что образовательный процесс должен быть выстроен методически правильно, т.е. важно не утратить положительные и давно обоснованные преимущества традиционных методов обучения. При создании обучающей программы с использованием дистанционных технологий следует руководствоваться ее основной целью – удобство и доступность получения новых знаний через непосредственное общение всех участников образовательного процесса.

При этом весь процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе должен быть максимально приближен к модели реальной профессиональной деятельности специалистов-медиков при использовании иностранного языка как средства их информационной деятельности и как средства профессионального общения, т.е. необходимо учитывать их коммуникативные потребности.

#### **Литература:**

1. Воевода Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110-114.
2. Гаврилина И.С. Обучение иностранным языкам в медицинских вузах в современной России // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 12. – С. 66.
3. Герасименко С.Л. Коммуникативная культура врача: проблемы и опыт формирования в медицинском вузе // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 206-213.
4. Демкин В. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 127-129.

5. Ефремова Е.Ф. Специфика иноязычной подготовки студентов медицинского вуза // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 94-98.
6. Капланова А.Ш., Игнатъева Т.С. К вопросу о преподавании иностранных языков на медицинском факультете ЧГУ // Проблемы этнолингводидактики в поликультурной среде. – 2004. – С. 266-272.
7. Левандровская Н.В. Основные направления и методы в обучении авиационному английскому языку (ААЯ) как языку для специальных целей (LSP) // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 18. – С. 167-170.
8. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Вышэйш. шк. – 1998. – С. 522.
9. Марковина И.Ю. Новые возможности профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста медицинского профиля // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. Москва, ФГБОУ ВО МГЛУ. – 2016. – С. 85-92.
10. Митрофанова К.А. Электронное обучение для преподавания гуманитарных дисциплин в медицинском вузе // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 9 (75). – С. 12-18.

Педагогика

УДК:378

**преподаватель кафедры специально-технической подготовки, капитан полиции Каноква Ляна Юрьевна**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ**

*Аннотация.* В ходе обучения курсантов и слушателей учебных заведений МВД, важное значение, наряду с формированием профессиональных навыков и умений, играет проведение правильного воспитательного процесса. В структуре воспитательного процесса сотрудника полиции ведущее место должно быть отведено формированию у него глубокого чувства патриотизма. Данное чувство должно формироваться под влиянием изучения традиций народа, его богатой истории, истории подвигов представителей его народа. В статье главное внимание уделено значению воспитания патриотических чувств у будущих сотрудников полиции как основы их мировоззрения и создания для них правильной картины мира. Автор подчеркивает, что сотрудник полиции должен не только профессионально выполнять свои обязанности, но понимать, что он является представителем исполнительной власти в глазах общества и от его поведения зависит отношение граждан к государственной власти в целом. Важнейшей основой формирования патриотических чувств у курсантов и слушателей автор считает их воспитание с помощью изучения истории России.

*Ключевые слова:* воспитание, обучение, патриотизм, сотрудник полиции, гражданин, нравственность, мораль, государство, правопорядок.

*Annotation.* In the course of training cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs, it is important, along with the formation of professional skills and abilities, to conduct the correct educational process. In the structure of the educational process of a police officer, the leading place should be given to the formation of a deep sense of patriotism in him. This feeling should be formed under the influence of studying the traditions of the people, its rich history, the history of the exploits of the representatives of its people. The article focuses on the importance of educating patriotic feelings in future police officers as the basis of their worldview and creating a correct picture of the world for them. The author emphasizes that a police officer should not only perform his duties professionally, but also understand that he is a representative of the executive power in the eyes of society and the attitude of citizens to the state power as a whole depends on his behavior. The most important basis for the formation of patriotic feelings among cadets and students, the author considers their education through the study of the history of Russia.

*Keywords:* education, training, patriotism, police officer, citizen, morality, morality, state, law and order.

**Введение.** В каждом учебном заведении есть свои традиции и приемы воспитания. Курсанты и слушатели учебных заведений МВД также много лет обучаются на основе передачи опыта предыдущих поколений, традиций народа. Наряду с традиционными методами обучения и воспитания, они должны изучить специфику своей работы и стать профессионалами своего дела.

В деле воспитания будущих специалистов, по какой-бы ни было профессии идет обучение, всегда необходимым его компонентом является формирование чувства патриотизма как основы любви к своей стране [1]. В связи с этим, выработка оптимальных и эффективных путей воспитания будущих сотрудников полиции в атмосфере любви к Родине является одним из главных вопросов их обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Сотрудники полиции, как часть российского общества испытывают на себе все те же негативные моменты, что и все россияне. Политические и экономические изменения в России отразились на самой системе воспитания и подготовки сотрудников полиции России. После распада СССР, патриотизм начал восприниматься, как пережиток социализма и все достижения великих советских педагогов в данном направлении были признаны не актуальными [2].

Новая власть не смогла создать альтернативу советской идеологии. Вопросам патриотического воспитания перестали уделять должное внимание. Отсутствие государственной идеологии, отсутствие оптимальных путей подготовки специалистов, осознающих значение культур и традиций своей Родины, ее роль в мировой истории неизбежно сказалось на представителях молодого поколения, воспитывающихся в данных условиях.

Та же ситуация наблюдалась и при обучении курсантов и слушателей учебных заведений МВД России. Депатриотизация сотрудников органов внутренних дел неизбежно сказалась на их отношении к своей работе и своей стране. Престижность профессии сотрудника полиции, военного пошла резко вниз [3]. Молодежь отказывалась под разными предлогами служить стране. Главной заветной мечтой любого гражданина России стала эмиграция в США и Европу.

Постепенно власть начала осознавать значимость патриотического воспитания для общества и государства и важность его как механизма консолидации всех слоев общества, объединяет страну под лозунгом ценностных установок любви к своей стране и ее наследию.

В стране начинают приниматься различные программы, направленные на патриотическое воспитание молодого поколения. Начинаются полномасштабные научные исследования, направленные на выработку новой идеологии для России, которая может сплотить общество перед лицом внешних и внутренних угроз [4].

Обучение молодежи в правильном созидательном направлении всегда считалось приоритетной задачей, так как именно молодое поколение является главным двигателем всех преобразований в обществе и государстве. Она как наиболее мобильная часть общества определяет все гражданское сознание социума [5]. Курсанты и слушатели учебных заведений МВД России как часть молодежи России также подпали под влияние деструктивных настроений общества. Ситуация требовала применения срочных мер по исправлению их идеологических нигилистических установок.

В данной ситуации, главной проблемой являлась выработка программы воспитания сотрудников полиции, которая позволит донести до них значимость уважительного отношения к традициям и культуре своей страны.

История доказала, что если народ не способен воспитать у своего молодого поколения патриотических чувств, он обречен на беды. Патриотизм, как часть воспитательной функции, должен был оказать большое влияние на психолого-педагогическую подготовку сотрудников полиции и назревшая необходимость разработки программ патриотического воспитания, как части их нравственного воспитания, не вызвала сомнений [6].

Сложность выработки оптимальной программы патриотического воспитания курсантов и слушателей учебных заведений МВД состоит в том, что современное общество в целом дезориентировано экономическими, политическими, социальными и идеологическими проблемами. Духовность всего общества переживает спад, социальное расслоение и на защищенность людей порождают психологические проблемы и недоверие к органам власти [7].

На патриотическое воспитание слушателей и курсантов оказывают негативное влияние следующие факторы:

1. низкий уровень морально-нравственного воспитания граждан;
2. изменение ценностных ориентиров молодежи;
3. нестабильность ситуации в стране под влияние многочисленных кризисов;
4. религиозные разногласия;
5. правовой нигилизм;
6. низкая правовая культура;
7. отсутствие материального благополучия и т.д.

Важной проблемой всех молодых людей в России, в том числе и сотрудников полиции, является кризис идентичности личности. Проблема состоит в том, что гражданам России в условиях не прекращающихся кризисов трудно идентифицировать себя и реализовать свой потенциал. Социально-экономическая модель общества, функционировавшая в советский период, была разрушена [8]. В новой России молодежь не может найти условий для самовыражения. Низкая оплата труда, высокий уровень безработицы, отсутствие четких морально-нравственных установок, глобализация, маргинальность общества не добавляет им оптимизма.

Очень важно суметь донести до курсантов и слушателей важность патриотизма, его воспитательный смысл, его значение. Становление по лицейского невозможно без привития ему навыков и умений профессиональной деятельности и целостной картины мира. Основой любого мировоззрения являются следующие элементы системы:

1. идеал;
2. воля;
3. чувства;
4. эмоции;
5. вера;
6. убеждения.

У слушателей и курсантов учебных заведений МВД в силу их возраста, картина мира только начинает формироваться. Здесь очень важно правильно построить учебный и воспитательный процесс в котором отразятся все важнейшие методики подготовки профессионалов, уважающих свою страну, гордящихся ее наследием и готовых защитить ее в любой момент ценой собственной жизни.

У большинства ученых-педагогов не вызывает сомнений необходимость формирования патриотических качеств у сотрудников полиции [9]. Споры возникают относительно методов формирования подобных чувств.

Хотя каждый гражданин России должен быть воспитан в духе патриотизма, для сотрудников полиции это является еще более значимым качеством в процессе их воспитания и последующей профессиональной деятельности.

Очень много споров возникает о самой системе воспитания курсантов и слушателей МВД, какие направления должны быть приоритетными, а какие вторичными. Без сомнения, их подготовка должна отличаться в силу особенностей профессиональной деятельности. Сотрудник органов внутренних дел не только должен знать азы своей профессии, но и иметь предрасположенность к подобной работе. Служба в правоохранительных органах является одной из самых значимых профессий для государства. Сотрудник МВД должен понимать, что он не просто работает, он служит на благо общества и государства, несет большую моральную ответственность за облик сотрудника полиции перед народом [10]. Он каждый день в силу своей профессии должен проявлять отвагу, самопожертвование, и терпимое отношение ко всем гражданам и их недостаткам.

Сотрудник полиции должен отличаться глубокими познаниями во всех сферах жизни общества. Особенно значима подготовка сотрудников МВД в традициях своего народа, на примерах мужества лучших героев России, на примерах великих побед нашей страны. Именно подобное патриотическое воспитание должно стать основой всего воспитательного процесса подготовки курсантов и слушателей учебных заведений МВД, которые завтра будут представлять государственную власть перед народом. Именно их

воспитание и умение помочь в критической ситуации, сочувствие будут способствовать созданию положительного портрета представителя органов исполнительной власти. Он не должен ограничиваться выполнением своих служебных обязанностей.

У сотрудника органов внутренних дел, как бы наивно это не звучало, всегда должна присутствовать уверенность, что он несет добро, которое всегда будет побеждать зло. Он не должен осуждать преступников, унижать их, презрительно к ним относиться. Он должен понимать, что каждый человек может оступиться и судить их необходимо по букве закона не только ради справедливого наказания, но и для исправления преступников и правонарушителей.

Подобные положительные качества невозможно привить безразличным, космополитичным людям. Для подобного воспитания основой может стать лишь формирование патриотических чувств посредством воспитания на основе любви к Родине и ее гражданам.

Каждый гражданин России, решивший служить в органах внутренних дел должен воспринимать свою работу не как возможность материального обогащения, а как возможность помочь людям, поддерживать в стране правопорядок.

**Выводы.** В духовно-нравственной установке сотрудника полиции патриотизм должен стать основой его отношения к стране и ее народу. Присяга сотрудника органов внутренних дел должна быть для него не просто формальностью, а клятвой сопоставимой с клятвой Гиппократ для врачей.

До курсантов и слушателей учебных заведений МВД России необходимо донести мысль о том, что история его предков, менталитет его народа, опыт прошлых поколений помогут ощутить ему свое предназначение и место в мире.

Сотрудник полиции должен всегда гордиться тем, что он гражданин России, часть великого многонационального народа, показавшему всем миру многовековую стойкость в борьбе с захватчиками в многочисленных войнах.

#### **Литература:**

1. Зуева О.В., Кобылкин Р.А. Отношение к патриотизму сотрудников полиции (на примере курсантов Волгоградской Академии МВД России) Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2014. – № 14-2. – С. 109-113.

2. Платонов Д.А., Деметьев В.Л. Формирование специализированных качеств сотрудников полиции у курсантов образовательных организаций МВД России. // Вестник экономической безопасности. – 2020. – № 6. – С. 320-324.

3. Сальников Е.В., Леонова И.А. Патриотизм в системе формирования мировоззрения сотрудника полиции в процессе профессионального обучения (профессиональной подготовки). // Социально-политические науки. – 2018. – № 5. – С. 115-119.

4. Васкина Е.А., Каримова Т.С. Выполнение стратегии развития воспитания в Российской Федерации для формирования позитивного образа сотрудника полиции. // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. – 2021. – № 1 (11). – С. 138-143.

5. Бубнова Ю.Г. К вопросу о формировании патриотизма у сотрудников уголовно-исполнительной системы. // Заметки ученого. – 2021. – № 4-1. – С. 623-626.

6. Горячева О.Н., Миннегалиев Р.Т. Влияние общественного мнения на формирование имиджа сотрудника полиции. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 23. – С. 96-98.

7. Журавлёв С.С. Изучение истории как один из факторов формирования патриотизма у будущих сотрудников ОВД. // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. – 2019. – № 5-3. – С. 225-227.

8. Морозов В.А., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Государственно-правовые аспекты формирования лично-профессионального отношения сотрудника полиции. // Алтайский юридический вестник. – 2016. – № 2 (14). – С. 45-48.

9. Ширшов И.Е. Формирование положительного образа сотрудника полиции как одно из приоритетных направлений деятельности МВД России. // Отечественная юриспруденция. – 2018. – № 7 (32). – С. 113-115.

10. Декерт Д.В. Имидж сотрудника полиции России: структура и способы формирования. // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. – 2018. – № 2 (11). – С. 10-14.

**Педагогика**

**УДК 371**

**ассистент кафедры изобразительного искусства, методики**

**преподавания и дизайна Капунова Маргарита Ивановна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье анализируется проблема использования дистанционных образовательных технологий для организации самостоятельной работы студентов. Рассмотрены теоретические основы дистанционного обучения, его средства, методы, формы и методы организации самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения. В данной статье анализируется деятельность педагогов, использующих ИКТ для управления учебным процессом.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, учебный процесс, дистанционное образование, студенты.

*Annotation.* This article analyzes the problem of using distance learning technologies for organizing independent work of students. The theoretical foundations of distance learning, its means, methods, forms and methods of organizing independent work of students in the process of distance learning are considered. This article analyzes the activities of teachers who use ICT to manage the educational process.

*Keywords:* independent work, educational process, distance education, students.

**Введение.** Актуальность исследования педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов ВУЗов в системе дистанционного обучения подтверждается тем, что в современном обществе повышаются требования к участникам системы общественных отношений и в результате реализуются специальные национальные проекты с новыми нормами и формами оформления документов во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому нынешние квалификационные требования к будущим специалистам достаточно высоки.

**Изложение основного материала статьи.** Новое тысячелетие характеризуется растущей мощью информационных и коммуникационных технологий. Научное знание становится детерминантами стратегического потенциала общества. Во многих исследованиях учитываются особенности изменений и их влияние на образование.

Формирование информационного общества требует фундаментальных изменений как в сфере производства, так и в коммерческой деятельности людей и в сфере общества в целом. Это требует серьезных структурных реформ в образовательных системах крупнейших сил мира.

Сегодня основа международного высшего образования основана на совершенно новых принципах. Основные позиции основаны на так называемом принципе социального участия. ЮНЕСКО предложила глобальную концепцию "образования для всех", которая независимо от социально-экономических факторов, определяющих условия жизни, признает право каждого гражданина на качественное образование. Каждый потребитель в сфере образования теперь имеет право предъявлять свои собственные требования к форме и содержанию образовательного процесса и влиять на выбор образовательной информации и ресурсов. В высших учебных заведениях особое внимание уделяется интересам студентов, которые нуждаются в определенном уровне знаний. Обучение постепенно становится частью экономического пространства, системы, разработанной в основном с учетом интересов потребителей. Конечно, ориентация современной системы образования на потребителя зависит от развития инновационных и коммуникационных технологий [11].

Основная цель создания профессиональной системы образования – создание образовательной среды, способной создавать и оказывать комплексные образовательные услуги, а также создание механизмов реализации таких услуг для всех категорий населения России. Эта служба образования отличается многими преимуществами: базовая ориентация образования за счет использования передовых информационных технологий; дистанционное видение образовательного процесса; ориентация в решении образовательных потребностей и профессиональных задач; открытость образовательной среды.

В последние годы, в частности, в связи с подписанием Болонской конвенции и присоединением России к международному образовательному сообществу, возрастает роль подходов, основанных на компетенции, в подготовке специалистов, позволяющих перейти от "парадигмы знаний" к систематической форме деятельности.

В этой связи особое значение в современной образовательной практике имеют формы и методы работы, способствующие самостоятельности и творчеству обучающихся.

Использование дистанционных методов обучения эффективно при работе со студентами разного уровня образования. Типы задач для самостоятельной работы разнообразны – разработка курса, диффузные задачи и заметки. Очень эффективной мотивацией для саморазвития может быть отказ от лекций по формулированию сложных проблем проектирования курса в начале семестра. Чтобы понять необходимость изучения основных общих тем в начале обучения уже может возникнуть задача опубликовать статью в первый год, уделив больше внимания теме "профессиональная презентация". При решении сложной задачи студенты проявляют социальный характер, общаются друг с другом после занятий. Дистанционная технология позволяет студентам общаться с педагогом по мере необходимости. В системе высшего образования учебная программа fbes третьего поколения использует разумный подход в виде модели обучения, основанной на компетенциях. Цель обучения – не только накопить сумму знаний, умений и умений, но и подготовиться к практической деятельности. В идеальной модели студенты должны иметь возможность построить личный курс обучения для общего курса опыта [7].

Совсем недавно термин "нетрадиционное обучение" использовался для защиты традиционных методов работы, но современные системы высшего образования требуют использования различных упреждающих методов обучения. Если студентов научить самостоятельно находить, анализировать и применять информацию, необходимую для приобретения новых знаний, это будет повышение квалификации и один из навыков, необходимых для того, чтобы современные сотрудники вуза были уверены в себе и конкурентоспособны на рынке труда.

Система дистанционного обучения как инновационная система позволяет использовать широкий спектр традиционных и новых информационных технологий. По результатам исследований вуза только 40% студентов самостоятельно работают с различными источниками информации, в то время как около 60% студентов выполняют различные образовательные задачи для решения дополнительных учебных задач и полных домашних заданий с независимыми преподавателями. В результате значительно возросла роль педагогической поддержки обучающихся [4].

Термин "педагогическая поддержка" показывает научный анализ литературы, особый аспект педагогической деятельности, выработанный принципами педагогической личности. Для использования понятия "педагогическая поддержка", понимаемого как постоянная деятельность педагога по предотвращению проблем, студенты, выполняющие все виды самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения, считают, что это не только помощь педагога, но и общая ситуация, связанная с независимой работой, чтобы избежать трудностей в процессе решения педагогических ситуаций.

Особенно важна педагогическая поддержка самостоятельной работы студентов вузов на дистанционном обучении. Из-за растущего использования персональных компьютеров в качестве образовательных инструментов и разнообразия образовательных услуг, предоставляемых в Интернете, существует возможность сочетать образование с другими видами деятельности, такими как "образование, электронные учебные модули" [14].

Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий дает мощный импульс новому этапу в развитии дистанционного обучения. Эта форма образования имеет давнюю историю и

неразрывно связана с историей развития коммуникационных и информационных технологий. Первое упоминание о непрерывном образовании с производства относится к разработке метода отправки инструкций, информации, тестов и других учебных материалов студентам с помощью почтовой связи и получения от них вопросов и выполненных заданий. Автором этого нововведения, появившегося более 130 лет назад, является Ч. Туссен – профессор французского языка в Берлинском университете.

Новый этап в развитии дистанционного образования позволяет говорить о его новом формате, интегрирующем существующие системы очного и дистанционного образования. Прежде всего, это новые технологии и образовательные возможности, которые способствуют стремительному развитию системы дистанционного образования в последние годы. В Европе дистанционное образование широко развивалось в начале 1970-х годов и было связано с созданием ряда открытых университетов (университетов дистанционного образования) [10].

Внедрение компьютерных технологий позволило широко использовать дистанционное образование в рамках концепции непрерывного образования. В феврале 2012 года были приняты поправки в закон "Об образовании Российской Федерации" об использовании электронного обучения и технологий дистанционного обучения. Форма удаленного доступа к информации в определенной степени была создана на основе дистанционного образования. Дистанционное образование более демократично и предполагает реализацию принципа самостоятельного приобретения знаний. Дистанционное образование основано на таких принципах, как гибкость, модульность, параллелизм, дистанционное обучение, качественные характеристики, прибыльность и коммуникабельность [13].

Дистанционное образование основано на самостоятельном обучении, поэтому весь учебный процесс должен быть сосредоточен на управлении и организации самостоятельной работы студентов над учебными материалами и должен контролировать только часы курса.

Основная цель дистанционного обучения, при выбранном направлении, включающем общую теорию и специальные знания, с помощью технических средств, удаленно стирается у студентов, в то же время, следует отметить, что эта форма обучения не может быть использована во всех областях. При выборе направления дистанционного образования следует руководствоваться постановлением Правительства Российской Федерации "Перечень утвержденных направлений частного и профессионального образования, которые не допускают получения высшего профессионального образования в форме дистанционного образования или дистанционного образования".

Национальные образовательные стандарты последних поколений предусматривают сокращение доли общего времени экзаменов и увеличение бюджета времени для самостоятельной занятости. Когда речь заходит о дистанционном образовании, эта тенденция более выражена, поэтому эффективное дистанционное образование невозможно без обучения студентов навыкам самостоятельного обучения и подготовки к самообразованию.

Независимость в обучении как черта личности, которая однажды сформировалась, становится доминирующей. Факторы успеха в учебной и профессиональной деятельности, независимость следует понимать как самостоятельность, в которой основой для ее реализации становятся более высокие проявления ранее достигнутого уровня развития. Одним из факторов формирования самостоятельности является самостоятельная работа, которая является необходимым условием успешного процесса самообразования в будущем [11].

Самостоятельная работа обучающихся понимается как форма педагогической деятельности, в которой под контролем педагога осуществляется процесс восприятия и развития навыков посредством сознательных умственных и физических действий репродуктивных и творческих студентов, а также проводятся необходимые корректировки цели, организации, содержания и результатов их работы. Педагоги получают статус консультантов, которые планируют, организуют, оценивают и контролируют независимую деятельность студентов. В то же время педагогическая поддержка направлена на развитие личности студента и выявление его навыков в процессе педагогического взаимодействия. Основными элементами педагогической поддержки являются создание творческой образовательной среды и совместная творческая деятельность педагога и студентов. Поэтому педагоги всегда должны уметь создавать ситуацию, которая побуждает студентов к самостоятельным творческим занятиям. Своевременная, но ненавязчивая педагогическая поддержка является ключом к успеху обучающихся в самостоятельном решении задач [4].

Основное различие между самостоятельной работой и самообразованием заключается в том, что самостоятельная работа считается основной задачей деконструкции. Самообразование – это добровольная деятельность, направленная на приобретение знаний в процессе самостоятельной работы без помощи педагога, и если у студента нет первого опыта познавательной деятельности, то необходимость и успех развития эмоционального и самообразования напрямую зависят от степени независимости. Чтобы максимизировать потенциал студентов для самостоятельной работы и улучшить их подготовку к самообразованию, необходимо создать такие условия в независимо работающих организациях, где эти два вида деятельности связаны с личностью, главным образом с мотивационной сферой, когнитивной и творческой деятельностью.

Когда дело доходит до дистанционного обучения, мотивационная составляющая очень сильна, потому что выбор этой формы обучения означает понимание необходимости уже много работать. Успешная познавательная и творческая деятельность невозможна без хорошо организованной самостоятельной работы, в которой педагоги планируют и организуют обучение студентов, советуют им в изучении материалов, контролируют образование студентов.

Одним из условий, определяющих эффективность самостоятельной работы, является знание того, как она работает. Основываясь на пятикомпонентной структуре деятельности Н.В. Кузьминой, навыки самостоятельной работы обучающихся можно разделить на пять блоков: гностический, проективный, конструктивный, организационный и коммуникативный [3, с. 16].

Гностические навыки включают навыки, связанные с процессом обучения и усвоением учебных материалов. Модуль проектирования включает в себя навыки постановки целей и постановки целей для самостоятельной деятельности. Конструктивные навыки – это способность определять содержание, логику и порядок различных самостоятельных образовательных работ. Организационный модуль включает в себя возможность реализации целей и планов, установленных при планировании образовательных мероприятий. Это возможность организовать свое время, рабочее место, полученную информацию, организовать



самостоятельную деятельность, чтобы приобретенные навыки могли использоваться во время будущей профессиональной деятельности [3]. Коммуникативные навыки – это способность человека строить и практиковать коммуникативные отношения в самостоятельной рабочей среде. Например, способность разрабатывать и выражать оценочные суждения, обсуждать их, устно публиковать "живые" разговоры на экранах и использовать символы общения, характерные для интернета во время вебинаров, создавать системы отношений с удаленными партнерами, координаторами и другими слушателями.

**Выводы.** Таким образом, принципами организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения являются: принципы взаимодействия, принципы персонализации, принципы признания, принципы правил обучения, принципы зависимости от базовых навыков, принципы опережающего обучения, принципы обратной связи, принципы внешнего контроля и самоконтроля. В условиях дистанционного обучения сущность педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов ВУЗа заключается в установлении комплекса методов и средств, позволяющих студентам ВУЗа достичь максимально возможной эффективности самостоятельной работы, а также реализовать педагогические аспекты, а именно: формирование положительного познавательного статуса студентов; развитие личностных качеств, прежде всего активности, настойчивости, целеустремленности в процессе познавательной работы. Педагогическими условиями, направленными на достижение эффективности педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения, являются: условия, учитывающие индивидуальные особенности студента, условия повышения квалификации, условия свободного выбора средств обучения, условия получения информации о принятии курса, условия самоконтроля и самооценки.

#### **Литература:**

1. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2018. – 59 с.
2. Каримов К.А. Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов / К.А. Каримов, К.Т. Уматалиева // Молодой ученый. – 2017. – № 11. – С. 487-489.
3. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н.В. Кузьминой. – М., 2017. – С. 7-52.
4. Ломовцева Н.В. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию информационно-образовательной среды в своей деятельности // Н.В. Ломовцева, Е.В. Чубаркова, А.А. Карасик // Образование и наука. – 2018. – № 3. – С. 111-120.
5. Милованова Г. В. Исследование готовности к осуществлению самостоятельной учебной деятельности студентов вуза в условиях интеграции образования / Г.В. Милованова, И.В. Харитонова // Интеграция образования. – 2018. – № 3. – С. 33-38.
6. Милованова Г.В. Самостоятельная работа и самообразование – важные условия успешной профессиональной деятельности / Г.В. Милованова // Вестн. Мордов. ун-та. – 2019. – № 2. – С. 151-156.
7. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / А.Е. Карпухина, С.А. Беляков, В.С. Вахштайн [и др.]. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 340 с.
8. Парахонский А.П., Венглинская Е.А. Позитивные и негативные проявления дистанционного обучения // Международный журнал экспериментального образования. – №3, 2018
9. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 2017. – 354 с.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2016. – 416 с.
11. Устюгова В.Н. Работа студента в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. – Казань: ТГГПУ, 2019. – 59 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение» с квалификацией (степенью) «бакалавр». – Министерство образования и науки Российской Федерации. 22.12.2009 № 781.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр». – Министерство образования и науки Российской Федерации. 17.01.2011 № 46.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010200 «Математика и компьютерные науки» с квалификацией (степенью) «бакалавр». – Министерство образования и науки Российской Федерации. 16.04.2010 № 374.

**Педагогика**

**УДК 76026**

**магистрант Карачевский Евгений Геннадьевич**

Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

**кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич**

Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

### **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛЕПКЕ (НА ПРИМЕРЕ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)**

*Аннотация.* В статье говорится о необходимости внедрения компьютерных технологий (в частности, векторной графики) в работу на занятиях лепкой. Автор подчеркивает важность данного метода в активизации познавательно-творческой деятельности учащихся младшего школьного возраста, являющегося стимулятором в дальнейшем освоении проектирования и работы с исходным пластическим материалом. Повсеместное внедрение компьютерных технологий в учебный процесс, включение информационной среды в процесс развития школьников обуславливает применение представленной программы.

*Ключевые слова:* активизация, познавательно-творческая деятельность, лепка, пластические, керамические массы, векторная графика.

*Annotation.* The article talks about the need to introduce computer technologies (in particular, vector graphics) in the work at modeling lessons. The author emphasizes the importance of this method in enhancing the cognitive and creative activity of primary schoolchildren, which is a stimulant in the further development of design and work with the original plastic material. The widespread introduction of computer technologies in the educational process, the inclusion of the information environment in the development of schoolchildren determines the application of the presented program.

*Keywords:* activation, cognitive and creative activity, modeling, plastic, ceramic masses, vector graphics.

**Введение.** В современной педагогической науке развитие художественно-творческих способностей учащихся остается актуальной проблемой обучения и воспитания. Сегодня ведущее значение в развитии личности приобретают такие виды деятельности, которые предъявляют повышенные требования к интеллектуальным свойствам человека, его способности креативно мыслить, обеспечивают возможности для непрерывного образования в течение всей жизни.

Решающее значение в эстетическом развитии личности принадлежит искусству. Научные концепции, разработанные советскими и российскими учеными, педагогами искусства (Н.С. Боголюбов, Д.Б. Кабалецкий, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, Д.С. Лихачев, Б.М. Неменский, В.А. Разумный, Н.Н. Ростовцев и др.), способствовали проникновению искусства во все сферы образования [7].

Скульптура, как неотъемлемый компонент триады изобразительных искусств, имеет особое значение в деле эстетического развития учащихся. Художественная лепка выступает здесь как подготовительный этап в формировании личности юного художника. Лепка – самый осязаемый вид художественного творчества. Учащийся не только зрительно воспринимает то, что создал, но и трогает, берет в руки и по мере необходимости изменяет. Занятия лепкой помогают ребенку ощущать и создавать формы, воспитывают художественный вкус, учат видеть и создавать прекрасное в окружающей нас жизни и в искусстве. Воспроизводя тот или иной предмет с натуры, по памяти или по рисунку (эскизу), дети знакомятся с его формой, развивают мышление, мелкую моторику, что, в свою очередь, способствует развитию речи, наблюдательности, фантазии [6]. Работая в керамической или скульптурной студии, воспитанники разного возраста знакомятся с различными техниками изготовления поделок, картин с помощью пластических материалов, керамических масс и глины, получают знания по основам изобразительной грамоты и рисунка, истории искусств, декоративно - прикладному искусству, основам дизайна.

На рубеже XIX-XX столетий вышло одно из первых учебных пособий по лепке (Э. Лантери, «Лепка»). В свое время этот курс получил признание со стороны художников, в том числе и великого скульптора О. Родена. Сегодня этот классический труд, переведенный на русский язык в 1963 г., по-прежнему представляет интерес для педагогов искусства скульптуры.

Проблемы, раскрывающие специфику керамики, ее воспитательные возможности, отражены в трудах многих отечественных специалистов. Например, в работах Л.Ф. Акуновой содержатся сведения о керамическом производстве, истории развития художественной керамики, в них подробно описаны приемы и способы декорирования изделий. Н.С. Боголюбов разрабатывал методическое руководство для руководителей кружков общеобразовательных школ и внешкольных учреждений, где занятиям лепкой отведено свое место [3].

В деятельности керамической студии особое значение придается культуре труда учащихся. В это понятие входит: содержание в порядке рабочего места, экономия материалов и времени, планирование творческого пути и правильное обращение с инструментами, соблюдение правил безопасной работы [4].

**Изложение основного материала статьи.** Развитие и становление личности юного художника происходит в тесной взаимосвязи теории и практики. Успешное взаимодействие теоретических основ, применение современных компьютерных технологий, моделирования и работы с пластическим материалом заметно активизируют познавательную – творческую деятельность учащихся. На занятиях в студии керамики ребенок активно включен в процесс получения знаний и умений, приобретает необходимые навыки не только лепки. Использование педагогом-художником разнообразных современных технических и педагогических методов активно развивает в учениках необходимые для художника компетенции, в том числе умение интегрировать классику и авангард, раскрывает в них потенциал проектной деятельности.

Занятия лепкой в керамической студии направлены на развитие креативных, интеллектуальных и художественных способностей учащихся. Они непосредственно связаны с изучением творчества народных умельцев той территории, где они живут. Кроме того, такие уроки создают условия для самореализации ученика в творчестве, знакомят его профессиями не только художественного профиля, но и теми, где важно наличие абстрактного и пространственного мышления.

По определению Д.Б. Эльконина, младшие школьники от 7 до 11 лет активно взаимодействуют со значимыми взрослыми извне (педагогами, воспитателями, и т.д.). Ведущей деятельностью в этом возрасте является интеллектуальная и непосредственно учебная активность (обучение самому процессу и общим методам познания) [8]. Следовательно, активизация познавательно-творческого процесса должна проходить интегрированно, то есть с применением ролевых игр, театральных постановок, экскурсий, и др. [2]. В этом ключе основную роль играет профессионализм педагога как художника, организатора и психолога.

Согласно концепции возрастной периодизации Л.С. Выготского в этот период особенно явно прослеживается формирование личности, изменяется мотивация, целеполагание, развиваются творческие способности.

Процесс обучения и воспитания сложен и динамичен, включает в себя *физиологический, психологический, педагогический* подходы. Основываясь на зоне ближайшего развития воспитанников, педагогу важно планировать включение в учебные планы применение легко усваиваемых детьми младшего школьного возраста доступных компьютерных программ, проектов. Раскрывая методику и приемы создания скульптурных форм, необходимо учитывать возрастные и физиологические особенности детей. Физиологический подход основывается на выявлении взаимовлиянии умственной и мышечной работы. Синтез педагогического и технологического процесса лепки предполагает работу с приготовлением материала, набора керамической, пластической массы, ее обработки и создания скульптурных форм. Это требует от учащегося определенных физических усилий и морально-волевых качеств [4].

Психологический подход основывался на том, что умственная деятельность, проявляющаяся в таких психических процессах, как внимание, память, мышление, воображение, активизируется не только на занятиях, но и во внеурочном общении педагога с детьми и детьми между собой.

Педагогический подход к вопросам взаимосвязи умственного и физического развития исходит из традиционного представления о том, что неотъемлемой составляющей образовательного процесса является передача конкретных знаний и умений, усвоение которых и должно обеспечить формирование умственных действий, лежащих в основе развития ребёнка. Наглядными пособиями при работе с пластическими и керамическими массами, выступают натурные образцы, копии античных скульптур из гипса, иллюстрации, рисунки, дающие возможность учащимся обобщенно представить те предметы и явления, которые отражены в изучаемом учебном материале.

Важно то, что работа над созданием скульптуры происходит либо с натуры, либо по памяти или представлению. Большое значение на занятиях придается изучению особенностей скульптурной композиции, которая имеет свою специфику. Объемная скульптура малых форм (высотой до 30 см) обозревается с разных сторон и имеет множество точек зрения, что непременно должно учитываться юным скульптором или керамистом. Специалисты отмечают данный аспект как задачу повышенной трудности в процессе моделирования формы. Н.М. Бабурина говорит о скульптуре малых форм так: «Этот жанр позволяет скульптору свободно общаться с пластикой, разнообразить пластический язык, сочетать образность с декоративностью, выразительность силуэта, форму с цветом. Небольшой размер позволяет создавать целые сюиты, серии, ансамбли, решать самые сложные композиции, причем решать оперативно и своевременно» [1].

Неотъемлемой разновидностью скульптуры малых форм является игрушка, декоративные предметы и предметы утилитарного предназначения. Каждая творческая работа, выполненная автором, в конечном итоге несет в себе некоторую практическую функцию, являясь движущей силой для дальнейшего творчества. Примером служат народные промыслы: абашевские дудки, дымковская игрушка, каргопольские «бобки», скопинская игрушка и свистулька, филимоновская игрушка – свистулька. Современные мастера Гжели создают сложные скульптурные композиции: сувениры, бытовые изделия (квасники, чесночники, подвечники, бутылки, и др.), а также панно, светильники, часы, электросамовары.

В современном контексте активизации познавательно-творческого процесса применение компьютерных технологий, моделирования для составления картинку изучаемого предмета, его описания и проектирования эскиза является актуальным. Использование гаджетов, ставшее сегодня неотъемлемой частью жизни общества, постепенно входит в практику учебного процесса, в том числе – лепки. Включение векторной графики в активизацию познавательно-творческой деятельности происходит поэтапно, при этом обогащается и словарно-лексическая терминология. Векторная графика – способ представления объектов и изображений в компьютерной графике, основанный на математическом описании элементарных геометрических объектов, обычно называемых примитивами, таких как: точки, линии и ломаные линии, сплайны, кривые Безье, безигон, круги и окружности и эллипсы, многоугольники.

Векторные операции разнообразны не только в конструировании объекта, но и в решении цветовой палитры. Видоизменение цвета, тона, отношений граней и плоскостей, перспективы развивает у воспитанников чувства целостности и завершенности композиции. С помощью редактора учащиеся придумывают и создают образ изделия, моделируют, стилизуют его. Векторные графические редакторы позволяют вращать, перемещать, отражать, растягивать, скашивать, выполнять основные аффинные преобразования над объектами, изменять порядок и комбинировать примитивы в более сложные объекты. Векторная графика идеальна для эскизов отдельных форм, объемов, простых или составных, композиций. Богатая цветовая палитра привлекает своими возможностями разнообразных растровых решений.

Основными редакторами векторной графики являются: Corel DRAW, Adobe Animate, Adobe Illustrator.

Программа Corel DRAW дает возможность создавать уникальные шаблоны, наброски, моделирует объекты, поддерживается операционными системами Windows, MAC, OS. Программа Adobe Animate может использоваться для создания векторной графики и анимации с последующей публикацией в телевизионных программах, онлайн-видео, веб-приложениях, видеоиграх. Преимущество программы Adobe Illustrator – не только создавать изображения на основе различных образов, но и редактировать их.

Созданию объемных форм из пластического материала, таких как глина, скульптурный пластилин, воск, полимерная глина, предшествует разработка набросков и эскизов, выполненная традиционным способом. Но современные технологии приводят нас к новому опыту и знанию. Например, с помощью векторной графики можно создать картинку или анимацию изменения структуры кристаллической решетки материала в связи с меняющимся температурным процессом при обжиге пластической массы.

Фигуру, вылепленную в материале, таком как глина или скульптурный пластилин, с помощью векторной графики можно изменить, создать ряд изображений, позволяющих видеть фигуру в динамике, движении. Исходный персонаж, образ или фигура останется как наглядный образец, а технологии приведут к созданию множества разнообразных растровых изображений.

Эти приемы стимулируют, развивают творческий потенциал, активизируют мыслительные процессы, укрепляют потребность к трудовой деятельности, корректируют двигательные функции, увлекают своей многогранностью и вариативностью. Ребенок увлечен и готовит себя к освоению не только художественного труда скульптора, дизайнера, но и может принять участие в создании анимации, написанию отдельных фрагментов в изучении компьютерных программ.

Дополнительная развивающая программа керамического отделения «Глинка» изостудии «Жар-Птица» (г. Амурск), имеющая художественную направленность, является рабочей программой педагога-художника, автора данной статьи. Она создана на основе программы «Керамика» допущенной Министерством образования и науки Российской Федерации 2004 г. (автор Лепинг А.Ю.).

Основной целью программы является раскрытие творческих способностей детей посредством изучения ими ведущих принципов изобразительного и декоративного искусства и освоения основных приемов изготовления керамики, применение современных технологий, инструментов и приспособлений.

Программа решает следующие задачи:

- приобщение учащихся к мировой художественной культуре, расширение их эстетического кругозора;
- развитие художественно вкуса, чувства стиля;
- знакомство с различными жанрами декоративно-прикладного искусства;

- знакомство с различными способами работы с глиной (лепка из целого куска глины, лепка из пласта, лепка из жгутов);
- воспитание бережного отношения к культурному наследию, и окружающей среде;
- воспитание гуманного отношения к людям, уважения к их труду, творчеству художника.

Педагогическая целесообразность:

- При освоении содержания программы обучающиеся овладевают знаниями, умениями, навыками в области скульптуры, усвоением приемов изготовления различных видов художественной керамики, формированием образного, композиционно-пространственного, фактурного мышления.
- Программа предусматривает изучение ярких и самобытных проявлений художественной мысли разных народов в различные исторические эпохи. Программа дает ключ к более глубокому пониманию красоты, воспитывает чуткого зрителя, приобщает детей к духовным ценностям.

Отличительные особенности программы:

- Основываясь на принципах и последовательности обучения, организация работы изостудии предусматривает проведение теоретических занятий по изобразительному искусству, истории искусства керамики, а также самостоятельное и коллективное творчество учащихся на практических занятиях.
- В программу включено освоение компьютерной графики как способ моделирования и передачи пластической формы в растровом изображении, перемещение и движение в анимационном формате.

Дидактические средства:

- визуальные (зрительные); аудиальные (слуховые);
- аудиовизуальные (зрительно-слуховые);
- компьютерные программы, редакторы.

Срок реализации программы. Программа рассчитана на 2 года. Общая продолжительность обучения составляет 200 часов.

Режим занятий: двухчасовые занятия по 45 мин два раза в неделю с перерывом 10 минут на перемену.

Возраст обучающихся с 9-14 лет, наполняемость группы в соответствии с нормами СанПиНа 8-10 человек.

Формы занятий – групповые, индивидуальные.

Планируемые результаты освоения программы:

Личностные: развития художественного вкуса, чувства стиля, творческих способностей.

По окончании учебного двухгодичного курса выпускникам рекомендуется продолжить совершенствование своих знаний и умений в МБУДО «Детская художественная школа» Амурского муниципального района.

**Выводы.** Таким образом, применение новых технических, компьютерных разработок в сочетании с традиционными способами лепки, содействуют активизации познавательно-творческого процесса в ходе занятий, возникновению новых идей и вариантов их реализации.

Возрастное развитие и возрастная периодизация, описанная в трудах В.С. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Ф. Каптерева, в наши дни прослеживается в стремительном освоении школьниками новых компьютерных программ и технологий. Задача художника-педагога заключается в грамотном и профессиональном подходе к их изучению и использованию, позволяющем направить творчество юных художников студии как на создание художественных изделий, так на раскрытие безграничных возможностей искусства. Ведь только эта сфера человеческой деятельности позволяет ему мыслить, чувствовать и создавать руками небывалые вещи.

Литература:

1. Бабурина Н.М. Скульптура малых форм. Издательство «Советский художник». – М.: 1981. – 246 с.
2. Баландин В.А. Использование подвижных игр для развития познавательных процессов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Учебное пособие. – Краснодар, 1999. – 104 с.
3. Боголюбов Н.С. Лепка на занятиях в школьном кружке. – Москва. – «Просвещение», 1979. – 143 с.
4. Виноградов М.И. Руководство по физиологии труда. – М., 1969. – 164 с.
5. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО. – 1999.
6. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Издательский центр «Академия»; 1999. – 386 с.
7. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе. – М.: 2006. – 176 с.
8. Источник: <http://ypsiholog.ru/psihologicheskij-vozzrast-po-elkoninu/>

**Педагогика**

**УДК 371.8**

**доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна**

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

**кандидат педагогических наук Губарева Марина Александровна**

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

**директор Воронина Ирина Александровна**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 129» (г. Нижний Новгород)

**МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению методики организации дискуссий на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Повышенное внимание к данной проблеме в педагогической науке обусловлено низким уровнем развития вербальной коммуникации среди обучающихся. Проведен анализ работ, посвященных диалоговым формам взаимодействия в образовании в области безопасности

жизнедеятельности. Разработана и реализована методическая система организации дискуссий на уроках основ безопасности жизнедеятельности, представляющая собой коммуникативный цикл. Приведены конкретные варианты реализации разработанной методики.

*Ключевые слова:* основы безопасности жизнедеятельности, учебная дискуссия, методическая система, коммуникативный цикл.

*Annotation.* The article is devoted to the consideration of the method of organizing discussions in the lessons of the basics of life safety. The increased attention to this problem in pedagogical science is due to the low level of development of verbal communication among students. Analysis of works on dialogue forms of interaction in life safety education was carried out. A methodological system for organizing discussions on the lessons of the basics of life safety, which is a communicative cycle, has been developed and implemented. Specific versions of the developed method implementation are given.

*Keywords:* fundamentals of life safety, educational discussion, methodological system, communication cycle.

**Введение.** Модернизация современного образования в контексте его гуманизации, активное развитие институтов демократического общества актуализировали задачу полноценного существования личности. Важнейшей формой свободной реализации личности выступают диалогические отношения субъекта с другими людьми, природой, обществом, культурой. Диалогичность человеческого миропонимания основана на отношении к другому (человеку, природе) как самоценному. В контексте образования в области безопасности жизнедеятельности обращает на себя тот факт, что его содержание априори проблемное, и, следовательно, процесс принятия решений при обеспечении безопасности характеризуется плюрализмом мнений и дискуссионностью.

Раскрытию значения диалога, его инвариантных характеристик и форм проявления способствовали работы философов М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубура, Г.Я. Буяш, С.Б. Крымского, М.С. Кагана, Г.М. Кучинского и других [1, 3].

Ориентация современного образования на личность обучающихся, повсеместное развитие виртуальной реальности, резкое уменьшение количества и качества «живого общения» детей и подростков актуализирует проблему их диалогического взаимодействия, делая ее значимой, так как в условиях диалога и дискуссии, как форме его проявления, происходит саморазвитие личности, стимулируются личностные проявления обучающихся на выбор, принятие безопасных решений, их оценку.

**Изложение основного материала статьи.** Представляемая проблема исследования сложна и многоаспектна. На современном этапе диалог и форму его проявления – дискуссию рассматривают как форму оптимизации учебного процесса (Б.А. Ерунова, С.Ю. Курганов, Т.К. Мухина), как метод изучения учебных дисциплин (Г.Г. Ершов, С.Ф. Минакова, А.К. Соловьева), как способ активизации проблемного обучения (Н.В. Борисова, В.А. Вербицкий). В обозначенных педагогических исследованиях акцентируется внимание на процессуальные характеристики диалога, но не учитывается система ценностей личностей, вступающих в дискуссию.

Вторым направлением в развитии проблемы диалогического взаимодействия обучающихся являются исследования, рассматривающие дискуссию в качестве содержательного и процессуального компонента личностно-ориентированного образования. В этой связи примечательны попытки рассматривать дискуссию как ситуацию, обеспечивающую личностное саморазвитие школьников (Т.Н. Мальковская, А.А. Шибаева), как способ, «запускающий» личностное развитие человека (С.П. Братченко, А.Б. Добрович, Г.А. Ковалев, К. Роджерс) и являющийся источником его личностного опыта.

Исследования Е.В. Бондаревской, Б.М. Неменского, В.В. Серикова, И.Я. Якиманской раскрывают значимость дискуссии в контексте личностно-ориентированного подхода [4]. Исследования С.В. Беловой, В.В. Николиной рассматривают дискуссию в русле усвоения опыта эмоционально-ценностного отношения обучающихся к действительности, как средство актуализации важнейших функций личности [2, 11].

Однако, как показывает практика обучения основам безопасности жизнедеятельности, лишь 20% учителей систематически используют приемы организации диалогического взаимодействия обучающихся. Не смотря на построение учебного процесса в контексте системно-деятельностного подхода и нацеленность на развитие у школьников универсальных учебных действий, среди которых особое значение уделяется коммуникативным их видам, монологические формы организации деятельности обучающихся и педагогов в обучении основам безопасности жизнедеятельности продолжают преобладать. С целью изменения сложившейся педагогической ситуации разработана и реализуется методическая система организации учебных дискуссий на уроках основ безопасности жизнедеятельности в средней школе.

Предложенная нами методическая система строилась на классических принципах педагогической науки и включает теоретический и прикладной уровни. Теоретический уровень методической системы организации учебных дискуссий на уроках основ безопасности жизнедеятельности в средней школе базируется на идеологии педагогического прагматизма (Т. Браммельд, У. Джеймс, Дж. Дьюи, Ч. Пирс) и неопрагматизма (Э. Келли, А. Кольберг, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Хук); на идеях гуманизации (Ш.А. Амонашвили, К.А. Абульханова-Славская, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, М.В. Иванов, В.С. Леднев, А.М. Новиков, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, А.И. Субетто, Е.Н. Шиянов) и цикличности (Л.А. Зорина, М.А. Картавых, А.Е. Марон, П.И. Пидкасистый, А.П. Тряпицына) образования.

Согласно теоретическим положениям педагогического прагматизма и неопрагматизма процесс освоения обучающимися средней школы основ безопасности жизнедеятельности ориентирован не только на их подготовку к будущей самостоятельной жизни, а на обеспечение безопасности в настоящем. Это обстоятельство связано с тем, что каждый из учащихся постоянно выступает непосредственным участником различных отношений в интегральных системах «человек – общество – природа – техносфера» здесь и сейчас». При этом обратим внимание на тот факт, что, зачастую, поиск правильного решения происходит во время диалога и дискуссии.

Определение идеологии педагогического прагматизма и неопрагматизма в качестве ведущей в процессе освоения обучающимися коммуникативных универсальных учебных действий обусловило выбор ключевых подходов, реализуемых в рассматриваемой системе: культурологический (Е.В. Бондаревская, Л.Н. Горина, Г.С. Камерилова, Л.А. Михайлов, В.Н. Мошкин) и системно-деятельностный подходы (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин). Предложенные подходы

реализуются через ряд принципов: проблемности, плюралистичности мнений обучающихся, интерактивности, уважительного отношения к мнению других участников дискуссии.

Раскрытые выше теоретические основания системы организации учебных дискуссий по основам безопасности жизнедеятельности реализуются на прикладном ее уровне, образованном сочетанием пяти компонентов: целевой компонент – содержательный компонент – процессуально-технологический компонент – рефлексивно-диагностический компонент.

Целевой компонент ориентирован на развитие у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий и, соответственно, достижение ими предметных, метапредметных и личностных результатов образования в области безопасности жизнедеятельности.

Содержательный компонент охватывает весь программный материал курса основ безопасности жизнедеятельности соответствует основным его содержательным линиям, рассматривающим обеспечение безопасности личности, общества и государства; основы первой помощи и здорового образа жизни; военную безопасность государства. Так же в методической системе содержательный компонент рассматривается в контексте структуры дискуссии, определенной в работах В.В. Николиной [11]. Соответственно следует говорить о мотивационном, познавательном, операционно-коммуникативном и эмоционально-ценностном элементах дискуссии.

Мотивационный элемент учебной дискуссии по основам безопасности жизнедеятельности подразумевает особый настрой и желание обучающихся вступить в обсуждение вопросов обеспечения безопасности личности, общества, государства; проблематики здорового образа жизни и военной безопасности нашей страны.

Познавательный элемент учебной дискуссии по основам безопасности жизнедеятельности отражает ее предмет и включает систему знаний эмпирического (факты и представления школьников о предмете спора), абстрактно-концептуального (тезаурус дискуссии) и теоретического (законы и закономерности, причинно-следственные связи при обеспечении безопасности) характера.

Операционно-коммуникативный элемент дискуссии образован непосредственными коммуникативными действиями школьников при ведении дискуссии. Включают в себя высказывание субъектной позиции о предмете спора, аргументированные суждения, корректное поведение, подразумевающее следование культуре ведения дискуссии, умение слушать собеседника, толерантно относиться к мнению других.

Эмоционально-оценочный элемент дискуссии подразумевает эмоциональную окраску ведения диалога, высказывание оценочных суждений, позволяющих определить на сколько адекватны предлагаемые варианты решений для обеспечения безопасности, сохранения жизни, здоровья, окружающей среды и материальных ценностей.

В современной дидактике теоретически обоснована и внедрена в образовательную практику широкая палитра методов и приемов, способствующая развитию коммуникативной компетентности обучающихся. Рассмотрим их особенности, «преломив через призму» образования в области безопасности жизнедеятельности.

Отличие учебной дискуссии в образовании в области безопасности жизнедеятельности от других ее видов состоит в том, что новизна ее проблематики имеет отношение только к участвующим в дискуссии, т. е. решение проблемы обеспечения безопасности уже найдено в научных исследованиях, но его только предстоит найти обучающимся в данной ситуации.

В процессе дискуссионного рассмотрения проблем обеспечения безопасности обучающиеся осваивают способы продуктивного взаимодействия с другими участниками обсуждения, принимая во внимание и уважая позицию оппонента, находя точки соприкосновения, путем соотнесения и согласования своей позиции с позициями других участников дискуссии.

Процессуально-технологический компонент методической системы учебных дискуссий в образовании в области безопасности жизнедеятельности представляет собой коммуникативный цикл и в полной мере отражает все его черты и «вписывается» в четыре фазы: проблемно-инициативную, проблемно-поисковую, проблемно-творческую и рефлексивную [6, 8].

Проблемно-инициативная фаза представляет собой первый шаг в коммуникативном цикле, вводит участников в дискуссию. Сопровождается мотивацией обучающихся к обсуждению; определением личностной значимости рассматриваемой проблемы обеспечения безопасности.

Введение участников в дискуссию осуществляется с помощью предъявления проблемной ситуации, связанной с обеспечением безопасности или оказанием первой помощи; демонстрации видеосюжета об опасном явлении или чрезвычайной ситуации природного, техногенного или социального характера; демонстрации материалов (статей, документов); анализа противоречивых высказываний, содержащих альтернативные точки зрения на обсуждаемую проблему безопасности.

Проблемно-поисковая фаза дискуссии связана с информационно-познавательной, когнитивной деятельностью обучающихся с обязательной коммуникацией. Предполагается знакомство субъектов деятельности и общения с информацией по безопасности жизнедеятельности, составляющей предметное поле дискуссии, в процессе индивидуальной или коллективной работы, определение собственной позиции или точки зрения группы по рассматриваемому вопросу, формулирование аргументов.

Проблемно-творческая фаза характеризуется публичным представлением вариантов решения проблемы обеспечения личной или общественно-государственной безопасности, оказания первой помощи пострадавшим с обязательной аргументацией высказанной точки зрения; оппонированием; формулированием и обсуждением варианта наиболее рационального решения обозначенной проблемы.

Рефлексивная фаза сопровождается осмыслением субъектами деятельности и общения позитивного собственного и группового вклада в общий результат дискуссии, совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы и в достижении целей; корректности примененных способов коммуникативного взаимодействия.

В образовательной практике для развития коммуникативных универсальных учебных действий личности в области безопасности жизнедеятельности получили распространение эвристическая (сократовская) беседа, «круглый стол», дебаты, панельная дискуссия, «жужжащие группы», «снежный ком», «мозговой штурм», «аквариум», «лабиринт», «эстафета», «попс-формула», групповая работа с иллюстративным материалом, «свободно плавающая дискуссия» и другие [5, 9, 10, 12]. Рассмотрим варианты организации учебных дискуссий в курсе основ безопасности жизнедеятельности средней школы.

При изучении проблематики обеспечения военной безопасности Российской Федерации в качестве мотивационного элемента и вводной части ко всему разделу предлагается эвристическая беседа, диалог в которой будет строиться вокруг обсуждения латинского «крылатого» выражения: «Хочешь мира – готовься к войне!». Обучающимся в этом случае предлагается высказать свои суждения относительно правомерности данного высказывания. Они должны обосновать свою личностную позицию. Значительный вклад в повышение интерактивности работы внесут конкретные исторические примеры из сферы мировой политики, а также современное состояние вооруженных сил разных стран. Подчеркнем, что для того, чтобы беседа была продуктивной и интересной требуется серьезная подготовка со стороны обучающихся и довольно-таки широкий их кругозор. Впоследствии в качестве рефлексии обучающимся предлагается написать эссе на выше обозначенную тему, в котором отразить свою окончательную субъектную позицию относительно обороноспособности и военного потенциала нашей страны.

Принципиальное значение при рассмотрении вопросов экологической безопасности приобретают вопросы обеспечения высокого качества жизни людей на урбанизированных территориях, где проживает в настоящее время практически  $\frac{3}{4}$  населения России. Естественно, что состояние окружающей среды в городах напрямую влияет на здоровье, а, соответственно, и на безопасность людей. В контексте рассматриваемой тематики предлагается проведение круглого стола «Экологические проблемы современного мегаполиса и безопасность жизнедеятельности», где обучающиеся предлагают различные варианты решения проблем обеспечения экологической безопасности. При рассмотрении отдельно взятых вопросов обучающимся других групп предлагается вступать в полемику с выступающими, задавать им вопросы, организуя диалог. Данная форма проведения дискуссии требует значительной подготовки.

Сложной для организации является дискуссия в формате дебатов, поскольку в этом варианте представляется возможным наличие только двух точек зрения: «за» и «против». В случае рассмотрения вопросов, касающихся организации службы по призыву и по контракту, школьникам предстоит занять четкую гражданскую позицию, которая, во многом, обозначает их жизненное кредо. В данном случае «противоборствующие» группы должны привести серьезные аргументы относительно того, нужна ли российским Вооруженным силам срочная служба, или следует всю Армию России перевести на контрактную основу. Скорее всего однозначного ответа мы не получим и по «закону жанра» каждая сторона останется при своем мнении. Сторонники контрактной службы будут приводить прагматичный и позитивный опыт пограничных войск ФСБ России и воздушно-десантных войск, где в настоящее время весь личный состав этих воинских подразделений являются служащими по контракту. Так же в качестве аргумента приводится позиция героя фильма «Офицеры»: «Есть такая профессия – Родину защищать!», а соответственно любая профессиональная деятельность качественно выполняется специалистами, чей труд соответствующим образом оплачивается, более мотивированными, чем солдаты, проходящие службу по призыву.

Сторона, отстаивающая противоположную позицию, относительно необходимости сохранения срочной службы по призыву, приводит патриотические доводы, относительно долга каждого гражданина по защите своего Отечества, о моральной стороне службы и ее воспитательных моментах.

Интересной формой организации учебной дискуссии на уроках основ безопасности жизнедеятельности является форум. Нами предлагаются следующие темы для проведения форумов: Политика импортозамещения – путь к национальной безопасности России? За атомной энергетикой будущее! Представленные тематики являются чрезвычайно актуальными.

Находясь в условиях жесточайшего санкционного давления, наша страна вынуждена вводить ответные меры, предусматривающие ограничение ввоза в Россию целого ряда продовольственных и промышленных товаров, вводя и реализуя политику импортозамещения. Обучающимся предлагается высказать свои позиции относительно того, ведет ли такая политика к повышению национальной безопасности России. Оправданы ли все эти меры. Или следовало бы не обращать внимание на санкции и продолжать ввозить из-за рубежа продовольствие и товары широкого потребления?

Необычной для современного образования в области безопасности жизнедеятельности является организация дискуссионного обсуждения в формате симпозиума. В качестве примера мы рассматриваем актуальный тренд, получивший в США название «BLM» – «Black Lives Matter» («Жизни «черных» имеют значение»). Учащимся предлагается высказать свое мнение относительно того, можно ли считать это движение экстремистским? А также свое отношение к необходимости российским гражданам и гражданам других стран преклонять колени в знак солидарности в представленном общественном движении, рассмотрев это на примерах поведения спортсменов и судей.

Рефлексивно-диагностический компонент методической системы учебных дискуссий по основам безопасности жизнедеятельности подразумевает осмысление изученного содержания, своего участия в дискуссии и личностного вклада в обсуждении содержания, достижения результата, а также уровня освоения коммуникативных универсальных учебных действий.

На основе работ В.П. Беспалько, М.А. Картавых нами определены и обоснованы существенные характеристики уровней освоения обучающимися коммуникативных универсальных учебных действий в процессе дискуссионной деятельности: высокий, средний, низкий [7].

**Выводы.** Предложенные варианты применения методической системы организации учебных дискуссий по основам безопасности жизнедеятельности в средней школе проходят апробацию в общеобразовательных организациях. Результаты систематически проводимой педагогической диагностики свидетельствуют о целесообразности выбранных педагогических оснований.

#### **Литература:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Белова. – Волгоград. гос. пед. унт. – Волгоград, 1995. – 18 с.
3. Библер В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии, 1989. – № 6. – С. 31-42.
4. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2002. – 47 с.

5. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – № 2; URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-6>

6. Камерилова Г.С., Картавых М.А., Прохорова И.В. Коммуникативная компетентность личности в области безопасности жизнедеятельности: монография. – М.: Флинта; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 212 с.

7. Картавых М.А. Профессионально-экологическая компетентность и ее уровневая дифференциация // Человек и образование. – 2010. – № 2 (23). – С. 32-35.

8. Картавых М.А., Воронина И.А., Аракелян А.А. Развитие гражданской идентичности обучающихся в условиях внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 129-133.

9. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016.

10. Кисляков П.А., Меерсон А.-Л.С., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – № 2; URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-11>

11. Никольна В.В. Динамические изменения в мире и их влияние на жизненное самоопределение молодежи // Жизненное самоопределение детей и молодежи в современном обществе: Сб. материалов конференции. – Н. Новгород, 2009. – С. 5-11.

12. Филатова О.М., Картавых М.А. Экологическая безопасность: научно-педагогический контекст // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 4. – С. 838-840.

Педагогика

УДК 376.43

**кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна**

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

**студент Зуданова Анастасия Александровна**

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

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* Статья отражает актуальную проблему организации учебного процесса в коррекционных школах с позиции здоровьесберегающей деятельности учителя-дефектолога. Одновременно с этим сформулированы исчерпывающие выводы о результатах экспериментов, проведенных в данном исследовании. В контексте данной работы мы попытались дать собственную формулировку понятиям «здоровьесберегающая деятельность учителя», «гигиеническая обоснованность» и «профилактическая направленность».

*Ключевые слова:* здоровьесберегающая деятельность учителя, гигиеническая обоснованность, профилактическая направленность, умственно отсталые обучающиеся.

*Annotation.* The article reflects the actual problem of the organization of the educational process in correctional schools from the point of view of the health-saving activity of the teacher-defectologist. At the same time, comprehensive conclusions about the results of the experiments conducted in this study are formulated. In the context of this work, we tried to give our own formulation of the concepts of "health-saving activity of the teacher", "hygienic validity" and "preventive orientation".

*Keywords:* health-preserving activity of the teacher, hygienic justification, preventive orientation, mentally retarded students.

**Введение.** На сегодняшний день медицинская и биологическая науки дают нам возможность познакомиться с обширным материалом, который позволяет ориентироваться в оценивании влияния обучения на здоровье детей. Эти данные необходимы не столько для медицинских работников, сколько для осмысливания педагогическим составом. Проблема изучения здоровьесберегающей деятельности учителя не оставалась без внимания многих ученых, ее исследованиями занимались В.Ф. Базарный, М.М. Безруких, Н.К. Смирнов, Г.Ф. Понкратенко, М.В. Антропова и другие.

На данный момент обсуждение проблемы реализации здоровьесберегающей деятельности не стало менее востребованным. В настоящее время учеными еще недостаточно изучен вопрос об условиях, необходимых для эффективного осуществления функции сохранения и укрепления здоровья детей образовательными учреждениями, реализации идей здоровьесберегающей педагогики.

**Изложение основного материала статьи.** Проведенное исследование обосновано тенденцией зависимости состояния здоровья обучающихся от школьных факторов риска, которая четко обозначена в гигиенических исследованиях последних лет. Гигиена психофизиологического здоровья школьников, обеспечение оптимального функционального состояния их организма без явлений перенапряжения нервной системы и переутомления, в первую очередь, определены рациональной организацией учебной деятельности.

У детей с умственной отсталостью обнаруживается большой пласт проблем психофизического развития. Русский язык – это трудоемкий учебный предмет, который требует немалых затрат – энергетических, физических, умственных, поэтому с физиологической точки зрения он интересен нам. Прогрессивный рост разнообразных форм и видов проявления нарушения работы на уроках вызывает трудности в усвоении знаний, умений и навыков обучающимися. Необходимым становится разрабатывать и совершенствовать



комплексные, научно обоснованные системы, предназначенные для профилактических работ коррекции образовательно процесса в коррекционных школах с позиции здоровьесберегающей деятельности учителя.

Проблемой данной статьи является разработка и апробация цикла уроков русского языка с описанием здоровьесберегающей деятельности учителя на основе теоретико-прикладного изучения гигиенической обоснованности и профилактической направленности процесса обучения умственно отсталых школьников. Мы рассматриваем здоровьесберегающую деятельность учителя как важнейший ресурс в организации гигиенической обоснованности и профилактической направленности уроков русского языка при обучении умственно отсталых младших школьников. Критерии реализации здоровьесберегающей деятельности учителя. По данным теоретического анализа научной и методической литературы по рассматриваемой проблеме, мы сформулировали и ввели термин «здоровьесберегающая деятельность учителя», которая рассматривается нами как деятельность учителя, направленная на поддержание и укрепление психического и физического здоровья, а также формирование представлений у обучающихся о здоровом образе жизни. Кроме того, она включает знания об индивидуальных и возрастных особенностях обучающихся. С учетом данной трактовки термина мы выделяем ведущие критерии, с помощью которых учитель может в полном объеме обеспечить эффективное усвоение знаний, умений и навыков обучающимися.

Первым критерием мы отмечаем гигиеническую обоснованность, под которой подразумеваем соответствие образовательного процесса, состояния учебного помещения и учебного режима требованиям СанПиН. А также к этому параметру относится возраст, психофизиологические особенности, включая индивидуальные образовательные потребности ребенка (ученики с дополнительными нарушениями, дети с инвалидностью, хроническими заболеваниями и другие). Вторым критерий реализации здоровьесберегающей деятельности учителя – профилактическая направленность уроков, определенная нами как систематическое включение в урок специальных профилактических приемов увеличения двигательной активности, снижения уровня эмоционального напряжения обучающихся.

Для реализации программы констатирующего этапа, целью которого является изучение особенностей организации и содержания здоровьесберегающей деятельности учителя при обучении умственно отсталых младших школьников русскому языку, были использованы следующий комплекс методов: Google-опрос, беседа, наблюдение, методика М.В. Когана.

Младший школьный возраст характеризуется перестройкой организма на интенсивный рост и развитие. Быстрый скачкообразный темп роста и развития ребёнка приводит к несоответствию между структурой и функцией органов и систем, поэтому организм становится чрезвычайно чувствительным к неблагоприятным факторам внешней среды, к которым можно отнести ограничения двигательной активности, статические нагрузки, связанные с учебной деятельностью. Именно этим обусловлено ведущее место в учебном процессе школы реализации здоровьесберегающей деятельности учителя. Поэтому в нашем исследовании приняли умственно отсталые обучающиеся 3-4 классов, осваивающие учебную программу попервому варианту.

Экспериментальное исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) школы г.о. г. Выкса и ГКОУ «Школа №107» Нижнего Новгорода. Всего было обследовано 38 учеников третьих и четвертых классов. Также в исследовании принимали 58 учителей, принявших участие в Google-опросе, и 8 учителей, с которыми провели беседу.

Для оценки состояния умственной работоспособности школьников мы используем методику М.В. Когана, так как для эффективного измерения уровня умственной работоспособности и подробного изучения ее динамики важно использовать методику, которая позволит зарегистрировать количество и качество выполненной работы за определенный промежуток времени.

На I этапе школьникам предлагалось пересчитать вслух карточки геометрических фигур. II и III этапы направлены на установление уровня сформированности навыка у обучающихся с интеллектуальными нарушениями распределения внимания по двум признакам: счет и сортировка по таким основаниям, как цвет и форма. II этап методики предполагает работу с геометрическими фигурами, где задачей ученика является одновременно пересчитать карточки и разложить их по цвету.

Трудности, возникающие при выполнении III этапа методики, заключаются в продолжении выполнения предыдущей инструкции, то есть ориентация на цветовой признак, и снова потеря счета. Это свидетельствует о том, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью испытывают недостатки переключения внимания, в том числе и сложности его распределения при усложнении условий предлагаемого задания. IV этап подразумевает оценку возможностей обучающихся пораспределению внимания одновременно по трем признакам: цвет, форма, счет. Процесс выполнения этого этапа методики показал, что у учеников с умственной отсталостью, наоборот, происходит снижение темпа выполнения инструкции, дети забывают о счете или же неверно проговаривают порядок чисел. Темповые характеристики выполнения методики не нормируются, а анализируются индивидуально для каждого ребенка.

Исходя из данных методики, мы выявили, что умственно отсталые обучающиеся 3 «Б» класса испытывают наиболее низкий уровень умственной работоспособности. Это ярко выражено на 3 и 4 этапах методики, где предусмотрена концентрация внимания по трем признакам одновременно: дифференцировка по цвету и форме, а также удержание счета.

Мы посчитали среднее время, затраченное на выполнение всех 4 этапов обучающимися 3-4 классов и получили следующие данные: 3 «А» класс – 1 минута 12 секунд (72,9 секунды), 3 «Б» – 1 минута 24 секунды (84,3 секунды), 4 «А» – 1 минута 12 секунд (72,7 секунды) и 4 «Б» класс – 1 минута 5 секунд (60,5 секунд).

Рассмотрим данные полученные с помощью проведения Google-опроса. Данный метод использовался нами с целью изучения основных характеристик здоровьесберегающей деятельности учителя. Наиболее расхожие результаты получились при ответе на вопрос, касающийся форм здоровьесберегающей деятельности учителя, преимущественно используемых на уроках русского языка. Здесь мы можем отметить, что наибольшее количество учителей отдают в своей работе преимущество проведению физминуток, второе место занимает пальчиковая гимнастика. Такой выбор мы объясняем тем, что при осуществлении данных форм, у учеников происходит снижение уровня напряжения, которое вызвано неподвижным состоянием. Соответственно одновременно реализуется еще один прием здоровьесбережения – смена видов деятельности. Так как одним из основных показателей коррекционно-развивающей образовательной среды является уровень психологического комфорта обучающихся, то в онлайн-опросе включен вопрос о приемах поддержания психологического комфорта на уроках. Здесь продемонстрированы вариативные ответы.

Предпочтение большинства учителей отдано ориентации на успех, но при этом оценка учителя, по данным ответов, не влияет на эмоциональное состояние обучающихся.

Следующий используемый нами метод – беседа, данные которой дополняют и конкретизируют результаты, полученные с помощью опросника электронного формата. Сразу отметим, что многие вопросы вызвали трудности у учителей и ставили их в замешательство. Беседа с педагогами показала, что учителя начальных классов, проводя урок, не совсем понимают, что значит применение на уроке здоровьесберегающей деятельности, или же имеют однобокое представление о создании условий для здоровьесбережения умственно отсталых обучающихся. Ряд учителей-дефектологов убежден, что проводя на уроках физминутку, они реализовывают здоровьесберегающую деятельность учителя.

Проявилась некая тенденция при ответах на вопрос об имеющихся в арсенале учреждения, но не всегда используемые средства и инструменты на уроках русского языка с целью поддержания здоровья умственно отсталых школьников. Учителя объясняют данное явление тем, что не хватает времени на сам образовательный процесс в объяснении и закреплении большого количества учебного материала. Обучающиеся легко отвлекаются от хода урока, медленно включаются в работу, достаточно сложно удерживать их внимание. Педагогам важнее заполнить пробелы в знаниях и не отвлекаться на отдых. Одна из учителей представила версию о том, что не всегда учителя понимают функциональное назначение и важность какого-либо средства. Выбор однообразных методов и средств здоровьесберегающей деятельности учителя педагоги ответили, что процесс подготовки к уроку очень трудоемок, поэтому не хватает времени и ресурсов подготавливать новые задания. Также их мнение обосновано тем, что проверенные методы и приемы эффективны и доступны обучающимся с интеллектуальными нарушениями.

В ходе экспериментального исследования были выявлены такие параметры как: низкий уровень компетентности педагогов коррекционной школы в области знаний о здоровьесберегающей деятельности учителя на уроках русского языка; несоблюдение учителями-дефектологами принципов здоровьесберегающей направленности при проведении уроков русского языка; низкий уровень умственной работоспособности умственно отсталых обучающихся.

Для устранения выявленных нами противоречий в проведенном нами эксперименте, необходима реализация профилактических мер, которые должны обеспечиваться педагогом в ходе его ежедневной практической деятельности. Формирующий этап предполагает осуществление системного подхода к реализации здоровьесберегающей деятельности учителя при организации уроков младших школьников с умственной отсталостью. По нашему мнению, образовательный процесс необходимо структурировать таким образом, чтобы данный комплекс дополнял традиционную форму уроков русского языка в коррекционной школе и включал признаки характерные для здоровьесбережения.

Целию формирующего этапа является разработка цикла уроков русского языка для умственно отсталых обучающихся с позиции здоровьесберегающей деятельности учителя. Мы создали алгоритм составления уроков русского языка с учетом реализации здоровьесберегающей деятельности учителя, который включает два блока.

Первый блок подразумевает обстановку и гигиенические условия в классе необходимые для реализации здоровьесберегающей деятельности учителя. Момент наступления утомления обучающихся и снижения их учебной активности, как правило, определяется в ходе наблюдения по возрастанию двигательных и пассивных отвлечений у детей в процессе учебной работы. Поэтому ко второму блоку мы отнесли содержание здоровьесберегающей деятельности учителя.

Программа эксперимента на формирующем этапе направлена на работу со школьниками 3 класса, обучающихся по первому варианту. Выбор класса продиктован самыми низкими показателями при анализе методики В.М. Когана на оценивание состояния умственной работоспособности. Разработанный цикл уроков включает в себя 10 уроков русского языка. Реализация этих занятий проходила в течение двух месяцев. Уроки проводились по 2 раза в неделю, в соответствии со школьным расписанием и календарно-тематическим планированием. Продолжительность урока составляет 40 минут.

Для оценки эффективности разработанного нами цикла уроков русского языка с позиции здоровьесберегающей деятельности учителя мы разработали программу эксперимента на контрольном этапе. В нем приняли участие 11 детей с легкой умственной отсталостью, обучающихся по первому варианту (экспериментальная группа формирующего эксперимента). Для реализации поставленных задач использовалась та же диагностическая методика М.В. Когана, что и на этапе констатирующего эксперимента. Для эффективного измерения уровня умственной работоспособности и подробного изучения ее динамики важно использовать методику, которая позволит зарегистрировать количество и качество выполненной работы за определенный промежуток времени.

Как и на этапе констатирующего эксперимента при проведении методики М.В. Когана, обучающимся предлагалось выполнить задания, включающие 4 этапа. 1 этап заключается в пересчете геометрических фигур. 2 этап – в счете и сортировке по цветовому признаку. 3 этап предполагает счет и дифференцировку по геометрическим фигурам. На 4 этап нужно распределить формы в таблицу по двум основаниям с одновременным счетом.

По результатам эксперимента, проведенного на контрольном этапе, мы можем сделать вывод, что апробированный нами цикл уроков русского языка с позиции реализации здоровьесберегающей деятельности учителя подтвердили свою эффективность на практике. Данные констатирующего эксперимента демонстрируют достаточно длительное время, потраченное на выполнение всех этапов методики М.В. Когана, что в среднем составляло 1 минуту 24 секунды (84,3 секунды). Проведенные уроки повысили уровень умственной работоспособности обучающихся 3 класса с отклонениями в развитии, что наглядно мы можем наблюдать на графике. Повторное проведение методики на оценку функционального состояния учеников показало среднее время, которое составило 1 минуту 4 секунды (64,9 секунд). Мы видим, что время необходимое умственно отсталым обучающимся на выполнение четырех этапов сократилось на 23%. Также стоит отметить, что значительно сократилось количество допускаемых типичных ошибок при счете и дифференцировке геометрических фигур.

Также в исследовании на этапе контрольного эксперимента мы использовали метод беседы. Данный метод исследования направлен на взаимодействие с учителем, класс которого мы брали в состав экспериментальной группы. По мнению учителя в целом понимание сущности здоровьесберегающей деятельности сохранилось. Но нам удалось расширить представление о приемах и способах реализации

данного подхода на уроках русского языка. Новые методы и разнообразие форм взаимодействия с обучающимися учитель планирует использовать в ежедневной практике, а также самому добавлять новое и совершенствоваться в данном направлении. Педагог заметил, что обучающиеся стали с наибольшим интересом включаться в процесс урока, начали проявлять больше активности при устных ответах и выполнении письменных заданий. При этом, отмечает учитель, что проведение динамических пауз и различных видов гимнастик, действительно, не перевозбуждает обучающихся, а помогает им снять напряжение и не переутомляться, если их грамотно включать в ход урока.

**Выводы.** Таким образом, отметим, что контрольный эксперимент подтвердил эффективность серии уроков русского языка с реализацией здоровьесберегающей деятельности учителя. Данное утверждение подтвердили наиболее положительные результаты проведения методики М.В. Когана и беседа с педагогом. Это говорит о том, что регулярное осуществление здоровьесберегающей деятельности учителя улучшает психофизиологическое состояние обучающихся. У учеников возрастает интерес к образовательному процессу, происходит рост мотивационного компонента, а соответственно учебный материал усваивается школьниками легче.

Проведенное нами исследование позволило выявить ряд проблем в рассмотрении вопросов по реализации здоровьесберегающей деятельности учителя. В связи с такой систематизацией данных дальнейшую перспективу исследования мы видим в организации учебного процесса, который требует корректировки не только на уроках русского языка, но и других учебных предметах. Особенно это касается более рационального построения режима соблюдения структуры типу урока, повышения двигательной активности обучающихся, использования разнообразных методов и приемов с позиции здоровьесбережения.

#### **Литература:**

1. Айзман Р.И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – 5(26). – С. 72-82.
2. Антропова М.В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М., «Просвещение», 1967. – 251 с.
3. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
4. Безруких М.М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения. Сибирский педагогический журнал. 2012. – № 9. – С. 11-16.
5. Безруких М.М., Параничева Т.М., Макарова Л.В. Здоровье школьников с ограниченными возможностями здоровья // Нижегородское образование. – 2019. – №3. – С. 11-19.
6. Жуков О.Ф. Структура, содержание, методики оценки профессиональной готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». – 2009. – С. 381-387.
7. Казин Э.М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика. – 2009. – 346 с.
8. Понкратенко Г.Ф. Здоровьесберегающая педагогика как основа организации образовательного процесса в школе. Амурский научный вестник. – 2016. – № 2. – С. 167-177.
9. Мельникова Т.В. Гигиенические требования к урокам русского языка в первом классе. ГПОУ ТО "Тулеский педагогический колледж": методические рекомендации. – Тула. – 2018. – 5 с.
10. СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" (с изменениями на 22 мая 2019 года) Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12083577/>

**Педагогика**

#### **УДК 37**

**доцент кафедры продюсерства и музыкального образования,**

**кандидат филологических наук, доцент Кирдянова Елена Робертовна**

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

**студентка Семёнова Александра Сергеевна**

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

**студентка Савосина Арина Сергеевна**

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

#### **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА СТУДЕНТАМИ-ПРОДЮСЕРАМИ В ХОДЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ (III КУРС)**

*Аннотация.* В статье представлен опыт использования проектной деятельности в ходе практики студентов-продюсеров. Учитывая высокие требования к навыку создания проектов в современном медиапространстве, обосновывается, насколько важно выработать понятные технологические приёмы, уметь их гибко и творчески применять и трансформировать под конкретные задачи. Целью проведённой работы было производство учебного проекта полного цикла: от идеи до реализации. Предметом – применение знаний о процессе продюсирования в производственно-творческой ситуации. В соответствии с поставленной целью, следовало решить следующие задачи: создать со студентами рабочую творческую идею для проекта; изучить с ними педагогические технологии, которые можно использовать в работе с аудиторией; освоить способы активной коммуникации для реализации проекта; спланировать и реализовать проект; провести

презентацию проекта. В статье описывается процесс создания студентами учебного проекта, его обоснование и специфика.

*Ключевые слова:* продюсирование, проектирование, кинограмотность, творческая площадка.

*Annotation.* The article presents the experience of using project activities during the practice of production students. Taking into account the high requirements for the skill of creating projects in the modern media space, it is justified how important it is to develop clear technological techniques, be able to flexibly and creatively apply them and transform them for specific tasks. The purpose of the work was to produce a full-cycle training project: from idea to implementation. The subject is the application of knowledge about the production process in the production and creative situation. In accordance with the set goal, the following tasks should be solved: to create a working creative idea for the project with students; to study with them pedagogical technologies that can be used in working with the audience; to master the methods of active communication for the implementation of the project; to plan and implement the project; to conduct a presentation of the project. The article describes the process of creating an educational project by students, its rationale and specifics.

*Keywords:* production, design, film literature, creative platform.

**Введение.** Среди форм деятельности, которые способствуют приобретению профессиональных навыков продюсирования в процессе обучения, особое внимание уделяется проектированию. Именно такой род деятельности позволяет выработать такие качества, необходимые продюсеру, как: креативность, планирование, командная работа, делегирование полномочий, лидерство, формирование каналов связей с общественностью, презентация и др. В педагогическом руководстве таким учебным проектом важно было, с одной стороны, создать локально реализуемую идею, с другой стороны, сделать проект перспективным, продолжительным и развивающимся.

Руководителем практики, Кирдяновой Е.Р., была предложена перспективная идея создания в ближайшие 2-3 года студенческого продюсерского бюро на базе специальности «Продюсер телевизионных и радиопрограмм» мининского университета. Такая форма позволит создать объединить студентов разных курсов, сформировать инициативную и продуктивную производственную среду.

Обсуждение возможных перспектив выявило реалистичный взгляд на интересы, возможности и желания студентов. Поэтому было решено начать с создания площадки, на которой можно будет пробовать себя в разных формах деятельности, подготовить идеи, аудиторию и запустить проект, который выявит лидеров для будущего бюро. Таким образом, идея локализовалась в проект создания творческой площадки, где кинематограф и шире, медиа искусство, будет поводом для обсуждения, изучения и создания.

Методологической базой исследования стал метод проектов, сформулированный и разработанный ещё в начале 20 века в гуманистической педагогике Дж. Дьюи [4] и В.Х. Килпатриком [5, 13], и актуализировавшийся в современном образовательном и производственном дискурсе. Проектирование предполагает развивать инициативность, прорабатывать профессиональные знания на практике, перевозить знания и науку в навык и реализацию [6]. «Метод проектов – это таким образом организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата. В современной педагогике метод проектов применяется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования» [5].

**Изложение основного материала статьи.** Проектирование, как актуальный метод реализации разнообразных идей, в современной науке и практике анализируется с разных сторон: как элемент менеджмента отдельных отраслей экономики [9] как матрица для создания педагогического продукта [14], как компонент в прикладных исследованиях [11, 12] и психологии [3]. Для проработки содержательной и методической сторон проекта создания творческой площадки, привлекались разработки в области кинопедагогике и кинограмотности. В настоящий момент ЮНЕСКО созданы программы и методики, которые позволяют сформировать осознанного получателя всех форм медиа: интернет, телевидение, радио, кино, книги, газеты и т.д. [8]. Методика МИГ (медийной и информационной грамотности) решает вопросы последовательного воспитания личности, способной ориентироваться в современном медиа мире и регулировать процессы коммуникации с ним.

В проекте, который разрабатывался на творческо-производственной практике, внимание было сконцентрировано в киноискусстве. «Film literacy» (кинограмотность) включает в себя знание: истории кинематографа; законов кино эстетики; приёмов кинематографа; технологий создания фильмов; экономики кинопроизводства [2].

Формы, в которых может происходить обучение кинограмотности разнообразны:

1. Уроки, включённые в сетку учебных дисциплин;
2. Киноклубы, в которых происходят показы и дискуссии;
3. Медиа-студии, в которых учащиеся создают свои фильмы, ролики, программы;
4. Проведение школьных и студенческих фестивалей.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие кино/медиа образования является в данный момент перспективной областью образования школьников и студентов. Нижний Новгород имеет значительный потенциал с точки зрения медиа-индустрии. В нашем городе традиционно проходят съёмки крупных проектов, действует два кинофестиваля (Горький-Fest и фестиваль веб-сериалов), в городе несколько телевизионных каналов. Однако образование в сфере медиа пока не освоено системой Нижнего Новгорода.

Между тем, значимость этого направления связана с тем, что современное общество погружено в цифровые и медиа технологии, которые влияют на общественное мнение, управляют им, формируют сознание и вкусы. Педагогика (система образования) имеет возможность участвовать в этом процессе и взять на себя функции сопровождения процесса «смотрения», создания навыков и приёмов ориентирования в медиа.

Формирование думающего и творческого зрителя, который будет понимать механизмы визуального воздействия, способов коммуникации в медиа и виртуальном пространстве.

Очевидно, что для профессионального сопровождения такого рода деятельности нужны профессионалы. Программа подготовки продюсеров телевизионных и радиопрограмм готовит специалистов, которые обладают всеми необходимыми компетенциями и навыками, чтобы обеспечить систему образования Нижнего Новгорода для решения задач медиаобразования.

Целью создания творческой площадки «Киноуч» является содействие будущим специалистам в освоении новых медиа- и кино- педагогических технологий в работе с подрастающим поколением [1], объединение усилий по продвижению и внедрение кино- и медиа-технологий в обучающую среду.

Задачи:

1. Проведение мастер-классов и освоение на практике методов и технологий использования киноматериала в воспитании и обучении;

2. Создание условий для развития у обучающихся навыков рассуждать, критически и аналитически мыслить, воспринимая аудиовизуальный материал.

В настоящий момент проводятся:

– просмотры фильмов с обсуждениями в «Точке кипения» мининского университета;

– мастер-классы с абитуриентами;

– разработка курсовых проектов с аспектами кинопедагогике.

Перспективные направления:

– проведения мастер-классов и курсов повышения квалификации для преподавателей школ;

– проведение творческой кинопедагогической практики студентами-продюсерами;

– проведение лабораторий.

Значимость усилий по формированию осознанного и грамотного зрителя обусловлена преобладанием медийного пространства в жизни современного человека. В настоящее время просмотр фильмов является неотъемлемой частью досуга большинства людей. Система просмотра сильно упростилась: достаточно открыть интернет на своем телефоне или компьютере и выбрать понравившуюся картину. Молодое поколение, активно пользующиеся таким домашним кинотеатром, все чаще отдает предпочтение зарубежным картинам, а не российским. Уже на этапе поиска фильма на вечер, молодежь ищет желаемое среди зарубежного кинематографа, российский кинематограф, как правило, даже не рассматривается.

По данным опроса РИА Новости, проведенного исследовательским холдингом «Ромир», «пятая часть опрошенных молодых россиян (18%) негативно настроена к отечественным фильмам и редко (или никогда) смотрит их в кинотеатрах» [11]. Только в последние годы ситуация начала меняться, но говорить об её устойчивом изменении пока нельзя. «Как считают эксперты, это означает, что за последние 20 лет отечественное кино не смогло вырастить своего зрителя ни среди молодежи, ни среди людей среднего возраста. По-настоящему лояльными к бренду "сделано в России" остаются люди, выросшие на советских фильмах» [11]. Конечно, не только аудитория, но и само качество отечественных фильмов влияет на слабую конкурентоспособность отечественной продукции.

На отсутствие интереса к отечественному кинематографу, как советскому, так и современному, влияет несколько устоявшихся стереотипов:

1) Примитивная съемка и такое же визуальное решение на выходе (такой стереотип формируется от изначального просмотра низкосортного кино и знакомством с фильмами только в кинотеатре, на российских каналах, в учебных заведениях и рассказах от мам и пап) – с точки зрения молодого человека, родившегося в начале двухтысячных и позже, символом хорошего фильма является качество и современность съемки. Большинство уверено, что в российском кинематографе до сих пор все стоит на месте и найти в фильмах качественную операторскую и монтажную работу, «круглые» переходы и анимацию, профессиональный звук, хорошую музыку и другие современные и качественные вещи – просто невозможно.

2) Не захватывающий сюжет: еще на этапе просмотра трейлера фильма, картины не захватывают и не вызывают интерес, актеры не привлекают, тема фильма не кажется важной и актуальной.

3) Нет отклика на современные проблемы и волнующие темы – есть мнение, что сегодняшние режиссеры снимают фильмы рассчитанные, по их мнению, для всех и сразу, а главное, для проката в кинотеатрах. Самые излюбленные темы: война, спорт и мелодрамы об отношениях. Кажется, что нет глубины, решения поверхностные. Это постепенно надоедает и формирует отношение к российскому кинематографу, как слабому и проигрывающему западным образцам.

Учитывая описанную ситуацию, студенты-продюсеры определили для себя наиболее значимые и интересные направления работы на производственно-творческой практике и на предстоящий год.

В результате консультаций, серии мозговых штурмов, питчингов, было выработано общее решение и признано, что актуальным и важным на первом этапе развития проекта - создание такого пространства, в котором можно научить аудиторию качественному поиску и отбору российского кинематографа, а также правильно и осознанному смотрению. Рассказ и анализ хороших и значимых современных российских фильмов задаст аргументированную «планку» для дальнейшего самостоятельного выбора Приоритетной для проекта является молодёжная аудитория.

Таким образом, сложилась идея творческой площадки «Киноуч».

1. Позиционирование: творческое пространство, где в увлекательной интерактивной форме происходит обсуждение интересных и вызывающих дискуссии фильмах отечественного кинематографа, о том, где и как правильно искать кинофильмы, как отобрать для просмотра и как смотреть.

2. Целевая аудитория: люди, заинтересованные в кино и готовые делиться своими впечатлениями, мыслями, готовые к обратной связи. Рекомендуемый возраст посещения творческого пространства 16+ (ограничение выбрано на основе возрастного ценза предлагаемых фильмов).

3. Продвижение: Социальные сети (официальная группа и инстаграм Мининского университета, в киносообществах, создание своих аккаунтов), рекламные плакаты в холлах университета (и школ, по договоренности), дни открытых дверей, проведение мастер-классов.

4. Возможные форматы обучения:

- Вебинары и мастер-классы с использованием цифровых платформ и сервисов онлайн: zoom, Kahoot, Discord, Вконтакте, instagram);

- Офлайн: два раза в месяц в точки кипения Мининского университета.

- Выездные матер-класс в школы, что позволит привлекать абитуриентов на специальность продюсерство телевизионных и радиопрограмм НГПУ им. К. Минина.

5. Итогом участия в работе творческого пространства «Киноуч» станет освоение следующих навыков:

- Анализ выразительных средств кино;

- Умение грамотно высказывать и аргументировать позицию в дискуссиях на ту или иную тему;

- Подготовка и презентация своих проектов;

- Умение осознанно подбирать и смотреть кино;
- Владение обширной базой качественного отечественного кино;
- Освоение способов нахождения нестандартных решений в различных ситуациях.

#### 6. Приемы и методы преподавания:

- Поисковый;
- Аналитический;
- Интерактивные игры – формат, позволяющий в игровой форме изучать большое количество материала;

- Тесты и викторины;

• Сингапурская школа [7], как особый формат работы в команде. Включает в себя несколько игровых методов, направленных на умение оценивать себя и других, работать в команде и отстаивать свою точку зрения.

Для анализа, дискуссий и мастер классов были отобраны следующие российские фильмы: "Училка", реж. Алексей Петрухин; "Ученик", реж. Кирилл Серебренников, "Кислород", реж. Иван Вырыпаев, "Похороните меня за плинтусом", реж. Сергей Снежкин; "Остров", реж. Павел Лунгин, "Временные трудности", реж. Михаил Расходников, "Это не навсегда", реж. Алена Рубинштейн, Евгения Яцкина; "Светлячок", реж. Мария Кравченко; и др. Выбор был обусловлен разной возрастной категорией этих фильмов (от 12+ до 18+), остротой тем и оригинальностью творческого решения.

Завершающим этапом реализации стало открытие творческой площадки «Киноуч» в «Точке кипения» Мининского университета.

**Выводы.** Опыт проведения практики в форме создания проекта позволил достичь хороших результатов в осознании студентами сути проектирования. Была отработана технологическая последовательность и конкретные этапы и шаги генерирования творческих идей и их воплощения. Освоена командная и индивидуальная работа. В процессе реализации проекта студенты - продюсеры смогли увидеть и оценить свои сильные и слабые стороны. В группе определились лидеры. Были усовершенствованы навыки профессиональной коммуникации. Удачный опыт подготовил базу для развития проекта и перехода его в следующий этап.

#### Литература:

1. Ермакова, Е.В.; Nemova, O.A.; Shmeleva, N.V.; Kirdyanova, E.R.; Karpukova, A.A.; Kazantseva, G. Music in the life of youth: results of sociological survey AD ALTA-JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH / Volume: 10 Issue: 2 Pages: 74-77 Published: 2020
2. Глотов С. Кино в школы: Кинообразование на примере Финляндии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dtf.ru/flood/114853-kino-v-shkoly-kinoobrazovanie-na-primere-finlyandii>
3. Грачёв А.А. Психологическое проектирование в организационно-психологическом исследовании [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). – №59. – 2008. - С. 32-37
4. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. Берлин, 1992.
5. История и особенности «метода проектов» Джона Дьюи [Электронный ресурс] // Психопоиск. 16 декабря 2017 г. – Режим доступа: <https://psychosearch.ru/teoriya/vospitanie/478-istoriya-i-osobennosti-metoda-proektov-dzhon-duyi>
6. Килпатрик, Вильям Хэрд. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / В.Х. Килпатрик, проф. педагогики Учительск. колледжа Колумбийск. ун-та Пер. с 7-го нем. изд. Е.Н. Янжул С предисл. Н.В. Чехова. – Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
7. Кириллова С. Сингапурская методика дружит с ФГОС // Управление школой. Январь, 2014. – С. 34-39
8. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / К. Уилсон [и др.]; науч. ред. Н.И. Гендина, С.Г. Корконосенко; пер. Е. Малявская; Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Париж: ИИТО ЮНЕСКО, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf> (дата обращения: 24. 05. 2021).
9. Полковников, А.В. Управление проектами. Полный курс MBA [Текст] / А.В. Полковников, М.Ф. Дубовик. – М.: Олимп-Бизнес, 2013. – 552 с.
10. Российский зритель предпочитает зарубежное кино (ОПРОС) // NEWSru.com [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.newsru.com/cinema/25aug2011/zritel.html> (дата обращения: 25. 05.2021)
11. Стандровская Е.К. Теоретические основы управления проектами в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 186-190. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46047.htm>
12. Шапиро, В.Д. Управление проектами: Учебное пособие для студентов [Текст]/ И.И. Мазур, В.Д. Шапиро, Н.Г. Ольдерогге; Под общ.ред. И.И. Мазур. – М.: Омега-Л, 2014. – 960 с.
13. Корнетов Г.Б. Метод проектов У.Х. Кирлпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода. [Текст] // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – №5 (71). – С. 16-24.
14. Перевощикова Е.Н. Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта [Текст] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №1. – С. 3.

УДК 372.853

**кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна**

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

**студент Жидких Алина Андреевна**

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

**студент Винихина Александра Вячеславовна**

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЧАСТИЦАХ В КОНТЕКСТЕ СТЕРЖНЕВЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ**

*Аннотация.* В статье изложены особенности методики изучения вопросов физики элементарных частиц в контексте стержневых методологических идей: элементарности, дискретности, симметрии, сохранения. Обращается внимание, что условность термина «элементарная частица» может служить источником ложных ассоциаций, поэтому идея элементарности должна рассматриваться с исторической точки зрения. Приводятся результаты эмпирического исследования уровня сформированности представлений об элементарных частицах у выпускников школ.

*Ключевые слова:* методологические идеи физики, элементарные частицы, методика обучения физике в школе.

*Annotation.* The article describes the features of the technology of studying the problems of elementary particle physics in the context of the core methodological ideas: simplicity, discreteness, symmetry, conservation. Attention is drawn to the fact that the conventionality of the term "elementary particle" can serve as a source of false associations, so the idea of simplicity should be considered from a historical point of view. The results of an empirical study of the level of formation of ideas about elementary particles among school graduates are presented.

*Keywords:* methodological ideas of physics, elementary particles, methods of teaching physics at school.

**Введение.** Формирование методологических знаний – одна из задач обучения физике на всех этапах образования. Системный подход к её решению предполагает целенаправленную деятельность, направленную на достижение понимания учащимися фундаментальных идей физической науки: элементарности, дискретности, сохранения, симметрии, относительности, материального единства и целостности мира [4, 6]. Эти концепты пронизывают учебные курсы физики всех образовательных ступеней, имея статус узловых точек, вокруг которых формируется метапредметное ядро содержания естественнонаучного образования [9].

Понятие об элементарных частицах как объектах микромира, предельных для данного этапа познания структурных единицах материи, являются важной частью системы методологических знаний [2]. Физика элементарных частиц определяет основные черты современной физической картины мира, в этой области на наших глазах происходят как долгожданные, так и сенсационные открытия, широко освещаемые в средствах массовой информации. Однако, как свидетельствует статистика ЕГЭ по физике [1], а также результаты нашего собственного эмпирического исследования, приведенные ниже, вопросы физики элементарных частиц и связанные с ними мировоззренческие и методологические обобщения плохо знакомы учащимся.

Целью исследования, представляемого в статье, было определение особенностей методики изучения вопросов физики элементарных частиц в контексте стержневых методологических идей физики с учетом современного состояния научных знаний.

**Изложение основного материала статьи.**

1. Идея элементарности – одна из древнейших основополагающих идей естествознания, корни которой уходят еще в донаучные представления, прослеживаются в воззрениях античных мыслителей. Прилагательное «элементарный» имеет несколько значений: основной, простейший, начальный. В определенном смысле это антоним к слову «сложный». Под элементарными частицами прежде подразумевали предельные, несоставные единицы, из которых складывается материя. В процессе познания не раз возникали ситуации, когда у этих сущностей обнаруживалась внутренняя структура. Представление об атомах как о не разлагаемых на составные части первоначально вещества подверглось пересмотру на рубеже 19-20 веков (Дж. Дж. Томсон, Э. Резерфорд, Н. Бор). Последующая идентификация составных частей атомов – электронов и ядер, установление составного характера самих ядер в 30-е годы 20 века (В. Гейзенберг, Д. Иваненко) продолжило эту цепочку. К концу 60-х годов стало понятно, что у протона и нейтрона тоже есть внутренняя структура (кварковая модель М. Гелл-Мана и Дж. Цвейга).

Современный смысл древней идеи заключается в том, что структуру материи невозможно понять, исходя из принципа, что сколь угодно малая часть подобна целому [3]. Существует иерархия уровней элементарности, каждый характеризуется новыми свойствами. Это необходимо учесть при формировании методологических знаний у учащихся, разделив процесс на этапы, образующие логический ряд: макроскопическое тело как совокупность молекул - молекула, состоящая из атомов - атом, в составе которого электрон и ядро – ядро, состоящее из нуклонов – нуклоны как связанные состояния кварков. Кроме электрона, нуклонов и кварков к элементарным относят еще около 400 видов различных микрочастиц и далеко не все их них считаются бесструктурными. Термин «элементарная частица» относится именно к субъядерному уровню и нуждается в уточнении, чтобы у учащихся не возникло ошибочных представлений. О том, что они возможны говорят результаты опроса, которые будут изложены ниже.

Анализ определений, даваемых в научной литературе и учебниках для высшей школы, позволяет заключить, что термин «элементарная частица» условный, в нем отражается исторический аспект и сложившаяся традиция. Он появился в 30-х годах 20 века, когда известны были только четыре микрообъекта (электрон, фотон, протон и нейтрон), которые считались элементарными в первичном смысле. В курсе общей физики Д.В. Сивухина [8], элементарными частицами названа «большая групп мельчайших микрочастиц, не являющихся атомами и ядрами». Согласно авторам [10] частица считается элементарной, если выполняется одно из условий: при столкновениях частица распадается, а энергия связи любой из образовавшихся при этом

частиц намного меньше ее энергии покоя. Составные части частиц, не подчиняющихся этим условиям, называются субчастицами (кварки).

Во введении к разделу об элементарных частицах в учебниках [3,5] обсуждается критерий элементарности. Авторы приходят к выводу стабильность не может считаться таковым. Среди возможных вариантов: неспособность к самопроизвольным превращениям. В [5] без ссылки на источник приводится критерий данный авторитетными исследователями элементарных частиц (Гелл-Манн, Розенфельд, Чу): «Частица не является элементарной, если все ее свойства могут быть рассчитаны при условии, что она составная». Еще один вариант: «микрообъект, который в настоящее время на практике нельзя расщепить на части». В этом смысле элементарность протона, нейтрона и других адронов обоснована невозможностью наблюдать кварки в свободном состоянии («кварковый конфайнмент»).

Современное представление об элементарных частицах в корне отличается от идей атомистов доквантовой эры. Элементарные частицы – объекты микромира и подчиняются законам квантовой механики. Их местонахождение в данный момент времени определить точно невозможно, так как волновая функция позволяет лишь рассчитать вероятность. Элементарные частицы могут превращаться друг в друга (протон в нейтрон и наоборот, фотон – пару электрон-позитрон). Они обладают волновыми свойствами. В микромире размывается различие между волнами и частицами, там ярко проявляется корпускулярно-волновой дуализм.

Элементарность в традиционном смысле связывается с понятием фундаментальных частиц, для которых в настоящее время отсутствуют основания для описания их как составных. Для них иногда используются наименования «первичные», «истинно элементарные». Набор фундаментальных частиц, к которым в настоящее время относят 6 кварков, 6 лептонов, фотон, глюон, промежуточные векторные бозоны и скалярный бозон Хиггса, а также соответствующие античастицы) – одна из основополагающих компонент так называемой Стандартной модели – описательной теории системы элементарных частиц и взаимодействий, в которых они участвуют, которая к настоящему времени имеет достаточно много экспериментальных подтверждений и позиционируется как граница, отделяющая проверенные знания об элементарных частицах, от гипотез еще не имеющих достаточных подтверждений.

Таким образом, говоря об элементарности, нельзя понимать ее как простое деление крупных частей на мелкие. При этом что строго определить значение термина «элементарная частица» невозможно. Это собирательное обозначение для микрочастиц субатомного и субъядерного уровней структуры материи, обладающих способностью к рождению при столкновениях и взаимопревращению. Его понимание невозможно без учета исторического контекста, обозначенного выше, поэтому историзм как дидактический принцип и методический прием играет большую роль в формировании представления о том, что понимают под элементарной частицей.

2. При переходе на микроуровень идея элементарности смыкается с идеей дискретности, которая в физике элементарных частиц проявляется в нескольких аспектах:

- дискретность структуры материи, вещества и поля, что проявляется в факте существования фундаментальных частиц, в том числе частиц-переносчиков взаимодействий;

- квантование физических величин (энергии, импульса, момента импульса), описывающих свойства и состояния микрообъектов, которые могут в определенных условиях принимать значения из дискретного набора собственных значений (спектра).

Дискретность электрического заряда целесообразно обосновывать, используя представление об электроны, как фундаментальной частице-носителе наименьшего количества заряда, наблюдаемого в свободном состоянии. Элементарный заряд протона и других адронов – следствие их кварковой структуры и наличия заряда у кварков. Следующий шаг в формировании представлений о единстве непрерывного и дискретного в микромире связан с раскрытием роли фотонов как квантов электромагнитного взаимодействия. При обобщении и систематизации свойств элементарных частиц квантово-полевые представления распространяются на другие виды взаимодействий.

Строгое обоснование дискретности спектра энергии в школьном курсе невозможно, но оно хорошо демонстрируется формулой для энергии электрона в атоме водорода, которая выводится из постулатов Бора.

3. Идея сохранения. На микроуровне значительно возрастает роль законов сохранения, которые уже не вытекают из динамических уравнений, как в классической физике. В физике элементарных частиц законы сохранения иногда становятся единственным источником информации о процессах, служат основанием для систематизации и классификации частиц, используются для установления их характеристик, прогноза событий, происходящих при их взаимодействиях. При этом значительно расширяется перечень сохраняющихся величин и соответствующих законов. Выделяют универсальные законы сохранения, которые выполняются при любых взаимодействиях, и приближенные, которые в некоторых процессах могут нарушаться. В число универсальных входят как действующие не только в микромире законы сохранения энергии, импульса, момента импульса, электрического заряда, но и специфические для микромира законы сохранения барионного и лептонного заряда. Следует понимать, что сохранение массового числа в различных реакциях с участием элементарных частиц, обусловлено законом сохранения барионного заряда. Здесь уместно предложить учащимся схемы реакций, и вопросы к ним, например, «используя законы сохранения, определите какие взаимопревращения частиц возможны, а какие нет»; «определите неизвестную частицу, получив ее характеристики на основе законов сохранения» и т.д.

Роль законов сохранения в физике элементарных частиц можно подчеркнуть поучительными примерами из истории науки, связанными с открытием нейтрона Дж. Чедвиком и предсказанием существования нейтрино В. Паули. В качестве закрепления материала можно предложить учащимся задачи с историческим содержанием, предполагающие выполнение расчетов.

4. Идея сохранения в физике неотделима от идеи симметрии, которая приобретает особое значение в мире элементарных частиц. Сама идея корпускулярно-волнового дуализма есть воплощение симметрии, и есть исторические свидетельства того, что на нее опирался Л. Де Бройль, выдвигая свою гипотезу. Но помимо непрерывных пространственно-временных симметрий макромира (однородность пространства и времени, изохронность пространства), в микромире проявляются зарядовая, зеркальная симметрия, симметрия относительно обращения времени и относительно перестановки одинаковых частиц.

Симметрия относительно зарядового сопряжения означает существование античастиц, о существовании которых необходимо сообщить учащимся. Здесь же уместно обсудить вопрос, у всех ли частиц есть античастица-двойник и какими характеристиками они отличаются. Обычно недоумение у школьников



вызывает факт наличия античастиц у нейтрона и других лишенных электрического заряда микрообъектов, поэтому необходимо дать пояснение, что помимо электрического, у частиц имеются лептонный и барионный заряды.

С зеркальной симметрией связано понятие четности, которая нарушается в слабых взаимодействиях. Здесь можно обсудить результаты исторического эксперимента Ву Цзяньсюн [7], продемонстрировавшей нарушение равноправия правого и левого при бета-распаде. Заинтересованным учащимся можно предложить для рассмотрения дополнительный материал о внутренних симметриях частиц.

Рассматривая изложение вопросов физики элементарных частиц с точки зрения стержневых методологических идей, можно сделать вывод о первостепенном значении этой темы для формирования мировоззрения и методологической культуры. В тоже время, существуют все основания утверждать, что вопросы физики элементарных частиц слабо усваиваются большинством учащихся. Для подтверждения этой гипотезы был проведен анкетный опрос выпускников 2020 года, которые в настоящее время являются студентами. Общий объем выборки составил 65 человек. В задачи опроса входило:

- 1) оценить полноту усвоения сведений об элементарных частицах, предусмотренных программой курса физики средней школы, и уровень сформированности понятия об элементарных частицах у выпускников школ;
- 2) выявить пробелы в знаниях о частицах, наиболее распространённые ошибочные представления и характерные заблуждения в трактовке понятия «элементарная частица».

Участникам был предложен перечень утверждений, которые требовалось разделить на истинные и ложные. Следует сразу отметить, что полного правильного эталонного ответа по всему списку не дал ни один из них. Больше всего ошибок (более 50 %) было связано с утверждениями: «элементарные частицы – это атомы и молекулы»; «первую элементарную частицу, электрон, открыл М.В. Ломоносов»; «элементарные частицы могут превращаться друг в друга»; «при встрече частицы и античастицы они исчезают без следа (это называется аннигиляцией)»; «слабое взаимодействие сильнее гравитационного», «протоны и нейтроны состоят из кварков», «кварки имеют дробный электрический заряд». Это означает, что у участников не сформировано понятие об элементарной частице (путают с атомами и молекулами), они не имеют представлений о взаимопревращениях частиц, допускают бесследное исчезновение с нарушением закона сохранения энергии, ничего не слышали о кварковой структуре адронов, не ориентируются в системе фундаментальных взаимодействий. Меньше всего ошибок допущено при оценке суждений «электрон больше, чем атом», «элементарные частицы получают в научных лабораториях с помощью очень мощных ускорителей», «протон имеет отрицательный электрический заряд». Анкета содержала также задания с выбором ответа, ответы на которые позволяют заключить, что большинство участников знает об отличиях частиц и античастиц по знаку заряда, но ошибочно считают протон античастицей электрона.

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод о том, что, к сожалению, понятие об элементарных частицах у более чем половины участников не сформировано. Одна из причин, на наш взгляд, состоит в том, что учебный материал об элементарных частицах распределен по разделам курса как в основной, так и старшей школе. Финальное обобщение на уровне физической картины мира предусмотрено по завершении каждого концентра (в девятом и одиннадцатом классе) и приходится календарно на конец учебного года, большинство школьников, особенно те, кто не собирается продолжать образование, связанное с физикой, имеют приоритетом подготовку к итоговой аттестации по другим предметам, и не уделяют изучению этой темы должного внимания.

#### **Выводы:**

1. Показана необходимость, целесообразность и возможность формирования понятия об элементарных частицах в контексте стержневых методологических идей физики: элементарности, дискретности, сохранения, симметрии.
2. Существующая на сегодня практика изучения физики элементарных частиц в школе не позволяет достичь высокого уровня сформированности представлений и понятий в этой области, что подтверждают результаты эмпирического исследования.
3. Решением проблемы может быть работа в направлении, обозначающем перспективу продолжения исследования – уделять внимание методологическим обобщениям на каждом этапе знакомства с элементарными частицами, знакомить школьников с научно-популярной информацией, рассматривать на уроках современные достижения из этой области, привлекать к проектной деятельности.

#### **Литература:**

1. Аналитические и методические материалы. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ. Физика. // ФБГНУ «Федеральный институт педагогических измерений» [сайт]. URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 20.06.2021).
2. Блохина Н.Г. Методическая система формирования понятия об элементарных частицах в курсе физики основной школы: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – М., 2010. – 173 с.
3. Вихман Э. Квантовая физика: Учебное руководство. (Берклеевский курс физики) Т. 4. – М.: Наука, 1986. – 392 с.
4. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы. М. Просвещение, 1987. – 127 с.
5. Зисман Г.А., Тодес О.М. Курс общей физики. Том III. Оптика, физика атомов и молекул, физика атомного ядра и микрочастиц. – М.: Лань, 2019. – 505 с.
6. Кочергина Н.В. Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2003. – 406 с.
7. Молчанова М. Ву Цзяньсюн: королева лаборатории // Квантик. – № 4. – 2020. Элементы [Электронный ресурс]. URL: [https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya\\_biblioteka/435516/Vu\\_Tszyansyun](https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/435516/Vu_Tszyansyun) (дата обращения: 20.06.2021).
8. Сивухин Д.В. Общий курс физики. Ядерная физика. – Т. V. – Ч. 2. – М.: Наука, 1986. – 426 с.
9. Хуторской Андрей Викторович Пять уровней метапредметности // Народное образование. – 2017. – №8 (1464). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pyat-urovney-metapredmetnosti> (дата обращения: 18.06.2021)
10. Широков Ю.М., Н.П. Юдин. Ядерная физика. – М.: Наука, 1980. – 728 с.

УДК 37.022

**кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна**

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

**кандидат физико-математических наук, доцент Семенов Алексей Валерьевич**

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

**студент Семенова Елизавета Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

### ДИСКРИМИНАНТНЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В статье представлен опыт статистического анализа итоговых результатов олимпиады по иностранному языку на примере заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по французскому языку. Цель исследования – на основе дискриминантного анализа верифицировать порядок определения победителей и призеров в соответствии с Требованиями к организации и проведению Всероссийской олимпиады школьников Центрального оргкомитета. В состав исследуемых показателей (предикторов) вошли результаты участников по лексико-грамматическому тесту, тесту на понимание устного текста, тесту на понимание письменных текстов, конкурсу письменной речи, конкурсу устной речи. Помимо прямого дискриминантного анализа, было выполнено исследование результатов выполнения олимпиадных конкурсов посредством применения методов описательной статистики и корреляционного анализа. Корреляционный и дискриминантные анализы подтверждают тот факт, что олимпиадные конкурсы по иностранному языку не дублируют друг друга, а образуют целостную систему, позволяющую хорошо дифференцировать участников олимпиады по уровням (классам), которые, в целом, соответствуют порядку определения победителей и призеров в соответствии с нормативными документами.

*Ключевые слова:* иностранный язык, Всероссийская олимпиада школьников, тестовые.

*Annotation.* The article reflects the authors' experience in using the method of statistical analysis for studying the final results of the participants of the All-Russian Olympiad for School Students, in this particular case the one held in French language. The main aim of the research is to verify by the means of discriminant analysis whether the procedure for determining the winners and runners-up of the All-Russian Olympiad for School Students is in accordance with the requirements established by the Central Organizing Committee. Among the indicators (predictors) studied were the scores of the participants obtained for Vocabulary and Grammar Test, Listening Comprehension, Reading Comprehension, Writing Test and Speaking Test. Apart from using the method of discriminant analysis, the researchers have studied the results applying the methods of descriptive statistics and correlational analysis. Correlational and discriminant analyses have confirmed the fact that each part of the Olympiad tests different skills and thus does not overlap with the others. Consequently, it has been proved that the Olympiad's tests form a coherent system that permits proper differentiation between the participants, so that, by and large, one can affirm that the procedure for determining the winners and runners-up is in accordance with the regulatory documents, as far as the All-Russian Olympiad for School Students is concerned.

*Keywords:* foreign language, the All-Russian Olympiad for School Students, test tasks, statistical analysis, discriminant analysis.

**Введение.** В России ежегодно миллионы школьников принимают участие в предметных олимпиадах, направленных на выявление и поддержку одаренной молодежи. Министерство науки и высшего образования и Министерство просвещения Российской Федерации являются соорганизаторами олимпиад школьников по иностранному языку [7, 9], интерес к которым является традиционно высоким. Важность проведения подобного рода мероприятий подчеркивается многими педагогами, учеными и общественными деятелями, например, Е.А. Кротова и О.М. Филатова отмечают, что участие в предметных олимпиадах «способствует развитию творческой активности и становлению профессионального самоопределения будущего выпускника» [6].

Значительная часть научных работ, посвященных исследованию олимпиад по иностранному языку, нацелена на проведение теоретического анализа выполнения конкурсных олимпиадных заданий и формулирование методических рекомендаций педагогам [2, 3]. Так в работе Н.А. Бесядовской и Н.И. Трубицкой [1] предлагается методика проведения анализа олимпиадных тестовых заданий с применением инструментов математической статистики. Такой подход позволяет авторам, в частности, выявлять типичные ошибки школьников при выполнении олимпиадных заданий и конкурсов, возможные причины их появления и формулировать на основе проведенного анализа рекомендации по их устранению.

**Изложение основного материала статьи.** Олимпиадные задания по иностранному языку носят интегрированный характер, сочетая разные формы и объекты контроля. Например, заключительный этап анализируемой олимпиады по французскому языку включает 5 конкурсов, соответствующих уровню сложности В2+ по европейской шкале, из которых четыре проводятся в письменной форме [5].

Участниками заключительного этапа Всероссийской олимпиады по французскому языку становятся обучающиеся, достижения которых соответствуют критериям отбора, установленным Минобрнауки России, в частности, это участники регионального этапа олимпиады, набравшие необходимое для участия в заключительном этапе олимпиады количество баллов.

Порядок определения победителей и призеров заключительного этапа олимпиады устанавливается квотой Минобрнауки России, указанных в Требованиях к организации и проведению Всероссийской олимпиады школьников Центрального оргкомитета: число победителей и участников «составляет не более 45% от общего числа участников заключительного этапа олимпиады предыдущего года; они должны иметь

не менее 50% от максимально возможного количества итоговых баллов, при этом число победителей не должно превышать 8% от общего числа участников заключительного этапа» [11].

Цель исследования – на основе дискриминантного анализа верифицировать порядок определения победителей и призеров в соответствии с Требованиями к организации и проведению Всероссийской олимпиады школьников Центрального оргкомитета.

Для достижения исследовательской цели были проанализированы результаты 196 участников заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку 2017-2018 учебного года [8, 10]. В состав исходных показателей исследования вошли результаты участников по пяти конкурсам и итоговый балл:

1 конкурс (ЛГТ) – лексико-грамматический тест (максимально возможное количество баллов – 40) с оценением по ключу;

2 конкурс (ТПУТ) – тест на понимание устного текста (максимально возможное количество баллов – 30) с оценением по ключу;

3 конкурс (ТППТ) – тест на понимание письменных текстов (максимально возможное количество баллов – 30) с оценением по ключу;

4 конкурс (КПР) – конкурс письменной речи (максимальное количество баллов – 20) с оценением по критериям;

5 конкурс (КУР) – конкурс устной речи (максимальное количество баллов – 20) с оценением по критериям;

итоговый балл (ИБ) – сумма баллов участника олимпиады за выполнение всех олимпиадных заданий.

В 2018 году из 196 школьников, принявших участие в олимпиаде по французскому языку, чьи результаты вошли в итоговый протокол, 13 стали победителями с результатом 119-127 баллов и 76 призерами (106-118 баллов). В таблице 1 приводятся рассчитанные показатели описательных статистик результатов по всем конкурсам и итоговым баллам, среди которых есть в частности мода (значение в множестве данных, которое встречается наиболее часто) и медиана (значение, которое делит упорядоченное множество точно пополам). Следует отметить, что для итогового балла мода, равная 106, совпала с нижней границей баллов у призеров, а значение медианы 104 ниже значения моды, что может косвенно свидетельствовать о том, что установленный порядок определения победителей и призеров представляет собой достаточно точный «измерительный прибор»: все победители и призеры входят в «половину» участников с высокими баллами.

Таблица 1

Описательные статистики результатов

	ЛГТ	ТПУТ	ТППТ	КПР	КУР	ИБ
Среднее	26,449	24,908	23,357	13,015	14,852	102,582
Медиана	26	25	24	13	15	104
Мода	26	27	24	12	15	106
Стандартное отклонение	4,768	3,169	2,774	2,178	3,391	12,108
Дисперсия выборки	22,731	10,043	7,697	4,743	11,501	146,593
Экцесс	-0,139	0,291	2,930	-0,750	2,377	0,868
Асимметричность	-0,199	-0,730	-1,310	0,356	-0,943	-0,678
Размах	25	16	18	9	20	62
Минимум	12	14	11	9	0	65
Максимум	37	30	29	18	20	127

Размах, дисперсия и стандартное отклонение являются мерами изменчивости. Например, значения дисперсии и стандартного отклонения характеризуют разброс значений баллов вокруг среднего значения. Анализируя показатели дисперсии и стандартного отклонения, представленные в таблице 1, можно сделать вывод, что конкурсные олимпиадные задания позволяют достаточно хорошо дифференцировать участников по уровням.

Для исследования взаимосвязи результатов олимпиадных конкурсов будет применяться метод ранговой корреляции. В таблице 2 приведены значения рассчитанные значения коэффициентов ранговой корреляции Спирмена.

## Корреляционная матрица

	ЛГТ	ТПУТ	ТППТ	КПР	КУР	ИБ
ЛГТ	1					
ТПУТ	0,50304106	1				
ТППТ 3	0,42745708	0,425449098	1			
КПР	0,47098432	0,385084275	0,327534083	1		
КУР	0,53221472	0,410522693	0,230743813	0,437029191	1	
ИБ	0,85718744	0,741573169	0,632375937	0,663601006	0,72861096	1

Таким образом, корреляционный анализ демонстрирует наличие тесной связи между всеми конкурсами заключительного этапа Олимпиады и итоговым результатом: все коэффициенты ранговой корреляции Спирмена значимы на уровне 0,01. При этом следует отметить, что для конкурсов показателей корреляции близких по модулю к 1 нет, что свидетельствует о том, что данные олимпиадные задания не находятся в «слишком тесной связи», подменяя друг друга. В тоже время следует, отметить, что, итоговый балл находится в очень тесной связи с каждым отдельным олимпиадным конкурсом.

Дискриминантный анализ позволяет выявлять статистически значимые различия между группами испытуемых одновременно по нескольким переменным. В данном исследовании в качестве таких переменных выступают результаты олимпиадных этапов (конкурсов) школьников, т.е. число предикторов равно 5. В настоящем анализе число групп (классов), в отличие от кластерного и факторного анализа, фактически задано: 1 группа – победители, 2 – призеры, 3 – прочие участники олимпиады. Как было указано выше порядок определения этих групп определяется устанавливается квотой Минобрнауки России, указанных в Требованиях [11]. Для обоснованного применения дискриминантного анализа требуется выполнение определенных ограничений, касающихся свойств переменных [4, с. 380]. Прежде всего, никакая переменная не должна быть линейной комбинацией других. Во-вторых, матрицы дисперсий/ковариаций переменных однородны. В-третьих, закон распределения для каждой группы должен быть многомерным нормальным. В ходе проведения дискриминантного анализа будет показано, что все условия выполняются. Кроме того, как уже было показано выше, нет коэффициентов корреляции близких к 1, а значит первое требование (отсутствие линейной зависимости у переменных) удовлетворяется. Для проведения дискриминантного анализа был выбран пакет SPSS. Далее представим интерпретацию таблиц и показателей, которые получаются в результате работы программы дискриминантного анализа пакета SPSS.

В таблице 3 представлены коэффициенты корреляции, усредненные для групп испытуемых.

Таблица 3

## Объединенные внутригрупповые матрицы

		ЛГТ	ТПУТ	ТППТ	КПР	КУР
Correlation	ЛГТ	1,000	0,198	0,238	0,121	0,195
	ТПУТ	0,198	1,000	0,265	0,077	0,075
	ТППТ	0,238	0,265	1,000	0,126	-0,025
	КПР	0,121	0,077	0,126	1,000	0,114
	КУР	0,195	0,075	-0,025	0,114	1,000

Из данных таблицы 1 видно, что значимые корреляционные связи между переменными отсутствуют, что еще раз подтверждает, независимость конкурсных этапов.

В таблицах 4 и 5 представлены результаты теста Бокса. Результаты, представленные в таблице 4, говорят о том, что число переменных (предикторов) в дискриминантных уравнениях равно 5.

## Логарифмический определитель

Группа	Rank	Log Determinant
1	5	3,128
2	5	7,607
3	5	9,707
Pooled within-groups	5	9,162

В таблице 5 величина Approx (приблизительная величина F-критерия характеризует близость значений определителей ковариационных матриц. Ее можно сравнить с F-критерием в дисперсионном анализе, когда межгрупповой разброс сравнивается с внутригрупповым.

Таблица 5

## Результат тестирования

Box's M		131,302
F	Approx.	3,948
	df1	30
	df2	3,671E3
	Sig.	0,000

Показатели данной таблицы подтверждают гипотезу о равенстве исходных данных с многомерным нормальным распределением.

В таблице 6 величина  $\lambda$ -Уилкса показывает, что на каждом шаге анализа увеличивается дискриминативная способность набора дискриминантных переменных (величина  $\lambda$ -Уилкса уменьшается).

Таблица 6

 $\lambda$ -Уилкса

Step	Number of Variables	Lambda	df1	df2	df3	Exact F			
						Statistic	df1	df2	Sig.
1	1	0,550	1	2	193	78,935	2	193,000	0,000
2	2	0,444	2	2	193	48,085	4	384,000	0,000
3	3	0,380	3	2	193	39,612	6	382,000	0,000
4	4	0,347	4	2	193	33,110	8	380,000	0,000
5	5	0,346	5	2	193	26,476	10	378,000	0,000

Из таблицы видно, что уменьшение величины от четвертого шага к пятому шагу минимально, но статистическая значимость (см. последний столбец) остается очень высокой. Следовательно, присоединенная на последнем шаге переменная КУР (результат конкурса устной речи) несущественно увеличивает дискриминативную способность набора переменных. Однако последующие столбцы таблицы, в которых приведен расчет по критерию F-Фишера, показывают, что по этому критерию все различия высоко значимы и никакие переменные (конкурсы) удалять не надо.

Таблица 7 является итоговой. Она показывает, как соотносятся результаты олимпиады согласно квоты Минобрнауки России, указанных в Требованиях [11], и в соответствии с классификацией согласно дискриминантного анализа. В частности, видно, что из 13 победителей олимпиады, дискриминантный анализ 5 человек оставляет в группе 1 («победители»), а остальных (8 человек) относит к группе 2 («призеров»). Из 76 призеров олимпиады, только 3 человека согласно дискриминантному анализу классифицируются как принадлежащие к группе 3 («участников»). Одновременно 11 человек из 107 участников, не получивших призовых мест, были отнесены ко второй группе «призеров». Таким образом доля совпадения результатов составляет 88,8%.

## Классификационные результаты

Группа			Predicted Group Membership			Total
			1	2	3	
Original	Count	1	5	8	0	13
		2	0	73	3	76
		3	0	11	96	107
	%	1	38,5	61,5	,0	100,0
		2	,0	96,1	3,9	100,0
		3	,0	10,3	89,7	100,0

**Выводы.** Проведенный прямой дискриминантный анализ результатов школьников заключительного этапа Всероссийской олимпиады по французскому языку, включающий 5 конкурсов, соответствующих уровню сложности B2+ по европейской шкале, показал порядок определения победителей и призеров в соответствии с Требованиями [11] обоснованным: классификация на основе статистических методов, в целом, показывает сходные результаты.

**Литература:**

1. Бесядовская Н.А., Трубицина О.И. Алгоритм анализа заданий тестовой части олимпиады по иностранному языку и его применение (на примере заключительного этапа герценовской олимпиады школьников по английскому языку) // Научное мнение. – 2020. – № 6. – С. 104-113.
2. Бубнова Г.И. Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку: конкурс понимания письменных текстов // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 68-76.
3. Бубнова Г.И., Щурова Н.Ю. Подготовка школьников 9-11 классов к конкурсу письменной речи по французскому языку. Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 69-77.
4. Ермолаев-Томин О.Ю. Математические методы в психологии. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 511 с.
5. Критерии и методика оценивания выполнения олимпиадных заданий по французскому языку. XV Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку для учащихся 9-11 классов Заключительный этап. Уровень сложности B2+ Ульяновск 25-30 марта 2018. [Электронный ресурс]. URL: [https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive\\_tasks/2017-18/final/fren/89-ans-fren-9-11-pism-final-17-8.pdf](https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2017-18/final/fren/89-ans-fren-9-11-pism-final-17-8.pdf) (дата обращения: 08.06.2021).
6. Кротова Е.А., Филатова О.М. Экологические олимпиады в системе профессионального самоопределения учащихся // Вестник Мининского университета. – 2015. – №2 (10). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/49/50> (дата обращения: 08.06.2021).
7. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27.08.2020 № 1125 "Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2020/21 учебный год" (Зарегистрирован 02.10.2020 № 60193) // Российская газета, 5 октября 2020 г.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 471 от 15 мая 2018 года «Об итогах заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников, проводимой в 2017/18 учебном году». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.ru/documents/view/64296/> (дата обращения: 08.06.2021).
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 715 "Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2020/21 учебный год" (Зарегистрирован 01.03.2021 № 62631) // Российская газета, 2 марта 2021 г.
10. Протокол № 1 от 30.03.2018 заседания Жюри Заключительного этапа по французскому языку Всероссийской олимпиады школьников. Ульяновск, 25-30 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ulspu.ru/upload/img/medialibrary/747/prilozhenie-k-protokolu-dlya-sayta.pdf> (дата обращения: 08.06.2021).
11. Требования к организации и проведению заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по французскому языку в 2018 году Утверждены на заседании Центрального оргкомитета Всероссийской олимпиады школьников (протокол № 6 от 20.02.2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://vserosolymp.rudn.ru/mm/mpp/files/tr2018fr-z.pdf> (дата обращения: 08.06.2021).

УДК 378

**кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель 12 кафедры****математики и естественнонаучных дисциплин Клеймёнова Татьяна Николаевна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);

**научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории (психологической и педагогического обеспечения обучения летного состава) Смирнова Нина Николаевна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);

**доцент кафедры права, кандидат исторических наук Джаксбаева Ольга Владимировна**

Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета в г. Сызрани (г. Самара)

**МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЕМЫХ К НАУЧНОЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРСКОЙ РАБОТЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается поиск путей мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе. Такая деятельность расширяет и углубляет знания обучаемых, формирует в них способность к самосовершенствованию в дальнейшей профессиональной работе. В связи с этим показана роль научных кружков, научно-исследовательских лабораторий. Названы основные формы научной и исследовательской работы: участие в выполнении плановых научных работ; выполнение заданий исследовательского характера в период практик; разработка научных докладов, рефератов по важным научным направлениям; выступление с результатами исследований на конференциях и прочие формы. В статье представлены результаты исследования восприятия обучаемыми научно-исследовательской деятельности. Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие этой деятельности является одним из важных показателей эффективности учебного заведения. Проблема состоит в том, что степень вовлеченности студентов в эту работу в большинстве вузов является недостаточно высокой. Нами выявлен сегмент потенциальных участников НИРС, которые проявляют интерес к этой деятельности, но пока не участвуют в ней. Кроме того, есть обучаемые, которые в перспективе планируют прекратить заниматься научно-исследовательской работой по разным причинам. Важно проводить более активную мотивационную работу с потенциальными участниками научно-исследовательской деятельности и мероприятия по удержанию тех обучаемых, которые занимается указанным видом деятельности в настоящее время.

*Ключевые слова:* образование, научно-исследовательская работа, стимулирование, публикационная активность, престиж научно-исследовательской работы; мотивация участия в научно-исследовательской работе, вовлеченность в научно-исследовательскую работу, интерес к научной и рационализаторской работе.

*Annotation.* The article deals with the search for ways to motivate students to scientific and innovation work. This activity expands and deepens the knowledge of students, forms their ability to improve themselves in further professional work. In this regard, the role of scientific circles and research laboratories is shown. The main forms of scientific and research work are named: participation in the implementation of planned scientific works; performance of research tasks during the practice period; development of scientific reports, abstracts in important scientific areas; presentation of research results at conferences and other forms. The article presents the results of a study of students' perception of research activities. The relevance of the study is due to the fact that the development of this activity is one of the important indicators of the effectiveness of an educational institution. The problem is that the degree of student involvement in this work in most universities is not high enough. We have identified a segment of potential R & D participants who are interested in this activity, but are not yet involved in it. In addition, there are trainees who plan to stop doing research work in the future for various reasons. It is important to conduct more active motivational work with potential participants of research activities and measures to retain those trainees who are currently engaged in this type of activity.

*Keywords:* education, research work, promotion, publication activity, prestige of research work, motivation to participate in research work, involvement in research work, interest in scientific and innovation work.

**Введение.** Предметом данной статьи является мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе. Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие этой деятельности является одним из важных показателей эффективности учебного заведения. Проблема состоит в том, что степень вовлеченности обучаемых в эту работу в большинстве вузов является недостаточно высокой. В статье приводим реферативные исследования, которые актуальны для преподавателей высших учебных заведений.

Цель статьи – анализ проблем, связанных с мотивацией обучаемых к научной и рационализаторской работе. Намечены пути их решения в свете нахождения резервов повышения мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе в высших учебных заведений.

**Изложение основного материала статьи.** В последние годы мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе стала важнейшим составляющим показателем деятельности высших учебных заведений. Для определения сущности мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе обратимся к анализу категориальных аспектов данных терминов. Понятие «мотивация» (с французского-мотivation) означает побуждение к действию, психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [2].

Понятие «научно-исследовательская работа» – НИР – работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений, научного обоснования и проектов.

Рационализация (от латинского rationalis – разумный), улучшение, усовершенствование производства и управления методов работы различных видов деятельности [3].

Понятие «рационализаторская работа» означает такое решение технических задач, которое является новым и полезным для данного предприятия, организации или учреждения. Это решение должно заключаться в изменении конструкции изделий, технологии производства или применяемой техники, или изменении состава материала, применяющегося при изготовлении данных изделий.

Для плодотворной организации научной и рационализаторской работы в вузе организуются научные кружки, конструкторские бюро, задействуются научно-исследовательские лаборатории. Вовлеченные в эту работу преподаватели и обучаемые более ясно представляют предмет обучения, эффективнее используют возможности научного общества учебного заведения.

Основными задачами научного общества являются: формирование у обучаемых интереса к научному творчеству, обучение методикам и способам самостоятельного решения научно-технических задач и навыков работы в научных коллективах; популяризация научных знаний и многие другие [6].

Работа научного общества «Эрудит» осуществляется в общей системе научной работы учебного заведения и должна быть тесно связана с образовательным процессом и плановыми научными исследованиями.

Основными формами научной и рационализаторской работы являются: выполнение заданий исследовательского характера в период практик; разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам науки и выступление с ними на научных конференциях; участие в изобретательской и рационализаторской работе, участие в конкурсах на лучшие научные работы и в выставках по результатам рационализаторской деятельности [13].

В целях популяризации лучших работ и широкого обмена мнениями по ним проводятся конференции среди обучаемых различных вузов.

Факторами, влияющими на решение обучаемых заняться научной и рационализаторской работой могут быть, например: положительная оценка за курсовую работу; зачет по практике, если обучаемый реализовал свои рационализаторские способности и подал заявку на изобретение; поощрение в виде грамот, подарков, денежных премий за участие в конференциях, выставках, научных конкурсах; получение дипломов, аттестатов и других документов, характеризующих повышение квалификации обучаемых, по результатам оценки его работы комиссией.

Кроме этого, исследователи выделяют и морально-психологические приемы поощрения обучаемых заниматься наукой: вручение благодарственного письма родственникам, награждение туристическими путевками и другие.

По мнению ряда исследователей, некоторые виды практических занятий (например, лабораторные работы и практикумы) без ущерба основному обучению можно совмещать с исследовательской деятельностью [8, 9].

Вовлекать в научную работу обучаемых целесообразно начинаться с первых дней обучения в вузе. Обучаемому можно предложить решить несложную научную задачу. Например, провести анализ или исследование какой-либо проблемы по результатам изучения материалов периодических изданий. Данная работа может быть выражена рефератом, или выступлением на занятии. По мере изучения дисциплин обучаемый получает знания методов и методик решения задач. Поэтому для него можно подготовить задание исследовательского характера. Результаты могут быть отражены в научно-исследовательских работах, статьях и докладах на конференциях.

Рационализаторская работа может проводиться с первых дней выполнения работ на установках, станках и других объектах. Можно предоставить лабораторию для реализации идей практического характера. Для теоретических изысканий обучаемому достаточно иметь рабочий стол в библиотеке высшего учебного заведения. Для практической научной и рационализаторской работы нужна лаборатория с необходимым оборудованием.

Для организации научной и рационализаторской работы в учебном заведении требуется привлечение дополнительных материальных и финансовых ресурсов. Существует множество фондов, предоставляющих гранты. Не все учебные и научные организации готовы реализовать эти средства. Привлечение обучаемых к научной и рационализаторской деятельности позволяет подтолкнуть педагогический состав к более продуктивной научно-исследовательской работе. Эффективность деятельности вуза при этом повышается.

Среди обучаемых в высших военных заведениях есть талантливые, творческие личности. Они готовы с увлечением заниматься научными изысканиями. На профессорско-преподавательский состав и руководство вузов возлагается ответственность за эффективную организацию научно-исследовательскую и рационализаторскую работу обучаемых.

В настоящее время в России идет становление новой системы высшего образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно образовательное пространство. Внедрение компьютерных сетей коренным образом меняет систему высшего профессионального образования, облегчает обмен научными знаниями, поиск информации.

В статье представлены результаты исследования восприятия студентами высших учебных заведений научно-исследовательской деятельности [11]. По данным Когана Е.Н. исследование было проведено среди студентов 2-5-х курсов трех московских вузов: Московского авиационного института (НИУ), Московского государственного лингвистического университета и Московского государственного психолого-педагогического университета. В качестве метода исследования использовался анкетный опрос. Опрос показал, что регулярно занимаются научно-исследовательской работой только 14% студентов.

Исследователь указывает на необходимость проводить более активную мотивационную работу с потенциальными участниками научно-исследовательской деятельности и мероприятия по удержанию тех, кто занимается этим в настоящее время.

Научно-исследовательская работа со студентами (НИРС) является одним из значимых критериев оценки эффективности деятельности вузов.

Эффективность этой работы по-прежнему оставляет желать лучшего. На это влияет множество факторов: система организации работы в вузе, активность преподавателей, контингент студентов, их мотивация и прочие факторы.

Научно-исследовательскую работу с обучаемыми можно рассматривать как процесс и как результат. Чаще всего научно-исследовательская деятельность представляется как результат, выраженный в количестве опубликованных статей, количестве участников и побед в олимпиадах и различных конкурсах и другие. Мало внимания уделяется самому процессу этой деятельности: информированию обучаемых, мотивации, подготовке обучаемых к конференциям, коммуникациям с преподавателем. Без кропотливой организации этого процесса позитивный эффект достигнуть трудно. Важно, что приносит научно-исследовательская деятельность самому обучаемому, как она повлияет на процесс его обучения и развития в дальнейшем.



Множество работ российских исследователей посвящено различным аспектам научно-исследовательской работы обучаемым. Локальные исследования по оценке развития НИРС внутри отдельных вузов достаточно часто проводятся отечественными учеными, такими, как Н. Люткин, Е.Ю. Гирфанова, А.В. Завражин, И.В. Шубина, Е.В. Вострокнутов и другие.

Многие работы посвящены анализу мотивации студентов к научно-исследовательской работе [17]. А.В. Матерова выделяет мотивы самореализации, достижения, принадлежности и статуса А.А. Почестнев и А.А. Кузьмичева акцентируют внимание на карьерно - меркантильных мотивах участия студентов в научно-исследовательской работе.

Педагоги выявляют основные мотивы у обучаемых для занятия научной и рационализаторской работой. К ним относят: возможность получить новый опыт и знания; возможность саморазвития; знакомство с новыми людьми; возможность получить экзамен или зачет автоматом; возможность оценить свои силы, получить признание; дополнительная стипендия; увеличение шансов поступить в магистратуру/аспирантуру; дополнительные преимущества при трудоустройстве.

Для построения классификации обучаемых по отношению к научно-исследовательской работе были использованы такие показатели, как интерес, активность и мотивация к научно-исследовательской деятельности.

1. Активисты.
2. Умеренные активисты (соглашатели, рационалисты).
3. Случайные участники/участники по принуждению.
4. Потенциальные участники – это те, кто никогда не занимался научно-исследовательской работой, но проявляют интерес к ней.
5. Бесперспективный сегмент, отрицающий любую возможность участия в научно-исследовательской деятельности. Отдельно следует выделить «Потенциально потерянный сегмент» – те, кто ранее участвовал в научно-исследовательской работе, но в дальнейшем не планирует ей заниматься по различным причинам. Таким образом, при организации научно-исследовательской работы с обучаемыми необходимо учитывать их возможную мотивацию, степень интереса и прошлый опыт аналогичной деятельности [11].

Исследование показало, что у обучаемых присутствует достаточно большой потенциальный интерес к научно-исследовательской работе и положительный образ этой деятельности. Отмечается ее высокая престижность, позитивное влияние на учебу. Важно обращать внимание не только на формальную сторону научно-исследовательской работы, но и учитывать работу преподавателей, председателей НИРС. Они стремятся вызвать живой интерес к этому виду деятельности.

Рассмотрим как обстоит дело с мотивацией обучаемых к научной и рационализаторской работой в филиале. Научная работа обучаемых организуется в филиале в тесной взаимосвязи с образовательным процессом.

В соответствии с нормативными документами в подготовке обучаемых приобретает приоритет научно-исследовательская работа. Она направлена на развитие способности и готовности выпускников вуза к выполнению ряда задач любой категории сложности на научной основе. При этом исследовательская компетентность получает весомое значение и трансформируется в качество личности, которое должно формироваться в процессе профессиональной подготовки будущих выпускников. Исследователи Н.В. Осипова, М.А. Винник, Ю.Г. Тарасич понимают под исследовательской компетенцией «качество, проявляющееся в потребности личности владеть методологией научного творчества, умении наблюдать и анализировать, выдвигать гипотезы по решению профессионально ориентированных задач, выполнять исследовательскую работу, в умении проводить научные исследования, организовывать эксперимент, обобщать и предвидеть последствия исследовательской деятельности в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности». Здесь речь идет не только о соответствующих знаниях и элементарных исследовательских умениях. Присутствует мотивационный компонент, внутренняя потребность личности в исследовательской деятельности [15]. Авторы на основе анализа результатов изучения рассматриваемой проблемы отечественными учеными, собственных исследований предложили следующую классификацию исследовательских знаний, умений и навыков: информационно-аналитические, прогностические и оценочно-результативные. С учетом приведенного понятия «исследовательская компетентность» ученые выделяют в ее структуре следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный. Остановимся на рассмотрении ценностно-мотивационного компонента. Данный компонент включает мотивы и потребности организации собственной исследовательской деятельности; способность к самоорганизации учебной и внеучебной деятельности; ориентацию на личностный подход и позитивное отношение к исследовательской деятельности; адекватную оценку собственных знаний; настойчивость в решении поставленных исследовательских задач.

Научная работа с обучаемыми организована на кафедрах, где созданы научные секции. Научные секции объединены в научное общество.

Научное общество филиала включает 452 члена из числа обучаемых, которые занимаются научной работой в 23 секциях.

В научных кружках (секциях) планы работы на учебный год имеются, журналы учета работы ведутся. Результаты научной работы обучаемых отражены в отчетах о работе кафедр.

Научная работа с обучаемыми филиала проводится в следующих формах: разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным общественно-политическим, методов обучения и воспитания; участие в выполнении плановых научно-исследовательских работ филиала; участие в изобретательской и рационализаторской работе; выступление с докладами, лекциями, научными сообщениями на научных конференциях ;выполнение научных работ для представления на конкурсы; разработка макетов, программных моделей, лабораторных установок; выполнение заданий исследовательского характера в период стажировки (практики).

## Сведения о НО обучаемых филиала

Год	Сведения о научных кружках всего		Участие в плановых НИР вуза, чел.	Участие в конкурсах, чел.	Участие в конференциях, чел.	Обучаемыми опубликовано статей	выступлений на различных конференциях	Участие в разработке	Участие в олимпиадах
	кружков	чел.							
2019/ 2020 уч. год	23	452	54	37	398	более 250, в т.ч. 15 РИНЦ, 2 ВАК	215	9	137

Обучаемые представляют свои научные работы на многочисленные конкурсы:

Конкурс на получение стипендии Президента Российской Федерации;

Конкурс на получение стипендии Правительства Российской Федерации;

Всероссийский конкурс студенческих научно-исследовательских работ по гуманитарным наукам (ноябрь 2019г.), Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ, г. Димитровград;

X международный конкурс научных работ «ГНОЗИС», 18 марта-30 апреля 2020 г. Номинация «Социальные науки», секция «Естественнонаучные дисциплины», г. Ростов-на-Дону.; Международный конкурс по физике «АС/DC» от проекта mega-talant.com. ЦРТ «Мега-Талант» 29 декабря 2019г и другие.

Ежегодно обучаемые филиала принимают участие в конференциях различного уровня. Обучаемыми разработано и подготовлено более 280 научных докладов, сообщений и рефератов, опубликовано более 150 статей, в том числе две статьи ВАК по результатам внутренней конференции и конференций других вузов. Приводим перечень важнейших мероприятий: Круглый стол «Современные взгляды на итоги Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.» 28.02.2020 г.;

Межвузовская военно-научная конференция Суворовские чтения «Суворовские традиции и современность» (24 ноября 2019 года) на базе филиала ВУШ1, ВВС' «ВВА» в г. Сызрани 1 кафедра тактики и ОВД и 7 кафедра ГиСЭД.; Семинар на кафедре иностранных языков тему «Иностранные языки в профессиональном образовании и проблемы межкультурной коммуникации». 17 и 25 февраля 2020г; XII Международная молодежная научная конференция «Гражданская авиация: XXI век» «Ульяновский институт гражданской авиации имени главного маршала авиации Б.П. Бугаева», 19-20 апреля 2020 г.; III Всероссийская научно-практическая конференция «Экономика и общество: перспективы развития». СФ СГЭУ, 13 апреля 2020 г.

В процессе участия в научно-практических конференциях у обучаемых вырабатывается грамотная речь, что является одним из способов решения неотъемлемой задачи нравственного воспитания. Правильная, вежливая, выразительная научная речь выступает своеобразным камертоном, задающим тон речевого взаимодействия в межличностном общении обучаемых. Она выступает противовесом грубому языку улицы, к которому некоторые обучаемые привыкли с детства [7].

Обучаемые активно участвуют в международных и всероссийских олимпиадах:

XV Международная олимпиада по физике ЦРТ «Мега-Талант» 22 ноября 2019 г. и других.

Обучаемые филиала принимают участие также в разработке рацпредложений.

Существующее противоречие между возрастанием объёма учебной нагрузки и ограниченными сроками подготовки, усложнением содержания и условий предстоящей профессиональной деятельности предопределяет необходимость активного использования личностных потенциалов участников образовательного процесса, то есть индивидуализации обучения [4]. Реализация любого направления в педагогике требует больших затрат от всех участников образовательного процесса. Для этого нужны личностные мотивы и потребности, определённые подходы к оценке вклада каждого обучающегося и стимулирование. Первым направлением внедрения индивидуализации обучения и воспитания выступает построение и ведение образовательных процессов, в рамках которых могут быть рассмотрены материальная и моральная мотивация «успешности» обучаемых, в том числе проявивших способность к научной деятельности и многие другие. Ведущий философ и педагог своего времени Клод Адриан Гельвеций утверждал, что «До какой бы степени совершенства не довели обучение, не следует, однако, думать, что будто можно сделать гениев из этих людей. Тем не менее, воздействуя на их индивидуальность, можно получить если не гениальных, то, по крайней мере, интеллектуально развитых граждан с высоким творческим потенциалом и активной жизненной позицией...» [4]. Особенностью организации современной инновационной образовательной среды- появление института тьюторства, не имеющего аналогов в отечественной системе образования [16]. Актуальность педагогического сопровождения, тьюторства возрастает. К важнейшей особенности, которая характеризует деятельность тьютора относится, наряду с другими, ориентация на исследовательскую деятельность обучающегося [15]. Сюда же можно отнести

установку на самообразовательную деятельность обучающегося; готовность оказать информационную и психологическую поддержку.

В ходе обучения вырабатываются определённые общечеловеческие ценности. Среди них преобладают такие ценности, как трудолюбие, интеллектуальное развитие. Мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе является важной составляющей процесса развития указанных ценностей [12].

**Выводы.** Мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе является важной составляющей процесса обучения и воспитания. Преподаватели и обучаемые, вовлечённые в эту работу, имеют чёткое представление о предмете обучения. Они эффективнее используют возможности научного общества высшего учебного заведения. Для анализа мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе авторами проанализированы многочисленные факторы, которые влияют на решение обучаемых заняться указанной работой. Управление мотивацией обучаемых к научной и рационализаторской работе – достаточно сложная, многофакторная задача, решить которую одними только административными методами или постановлениями практически невозможно. В рамках реализации компетентностного подхода в контексте федеральных государственных стандартов высшего образования повысилось значение приобщения обучающихся к научной работе, формирование у них исследовательской компетентности. Это требует разработки и реализации эффективного методического сопровождения всего процесса приобщения обучающихся к научной работе с первого курса по выпускной. Процесс формирования исследовательской компетентности обучаемых должен базироваться на осознании ими характера научно-поисковой деятельности как творческой, направленной не только на анализ, обработку информации, но и на её создание, на поиск нестандартных решений. Он должен опираться на общенаучную и предметную профессиональную осведомлённость обучаемых, наличие у них творческого потенциала, способности к оригинальным решениям, овладение методологией научного поиска, современными исследовательскими технологиями [15].

#### **Литература:**

1. Аржанова И.В., Ширяев М.В., Митяков С.М. Оценка вклада вузов России в реализацию национальных проектов // Высшее образование в России. – №9, 2019. – С. 25-35
2. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т. 30. – М.: ТЕПРА, 2006. – С. 525
3. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т. 41. – М.: ТЕПРА, 2006. – С. 65
4. Вдовин А.В. Направления внедрения индивидуализации обучения и воспитания слушателей и курсантов в образовательную деятельность военных вузов // Вестник академии военных наук. – 2014. – №2(47). – С. 101-105.
5. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы, утверждённая Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г № 1642 URL<http://www.statuc.government.ru>
6. Галиев О. Способы мотивации учащихся вузов к научной и рационализаторской работе // Армейский сборник, 2013. – №6. – С. 32-33
7. Зверев С.Э. Методологические подходы к проблеме речевого воспитания военнослужащих // Военная мысль. – 2013. – №3. – С. 63-69
8. Казанцев К.Ю., Черных С.И. Высшее образование и наука России на рынке интеллектуальной собственности // Высшее образование в России. – №12, 2019. – С. 53-65
9. Клейменова Т.Н., Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н. Резервы повышения публикационной активности преподавателей высших учебных заведений. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67(4). – С. 179-181
10. Клейменова Т.Н., Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н. Перспективные направления развития военного вуза. Актуальные проблемы науки, образования, экологии, медицины и спорта (экология и ресурсо- и энергосберегающие технологии на промышленных предприятиях, в строительстве, на транспорте и в сельском хозяйстве): сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – С. 76-80
11. Коган Е.А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе / Е.А. Коган // Человеческий капитал. – 2020. – № 8(140). – С. 179-187.
12. Митяев Э.А. Структура ценностных ориентиров будущей профессиональной деятельности выпускников высших военных учебных заведений // Военная мысль. – 2017. – №5. – С. 87-90.
13. Ореховский А.В. Научная деятельность на социально-гуманитарном факультете // Высшее образование в России. – № 8-9, 2011. – С. 46-51.
14. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. – №2, 2020. – С. 27-40
15. Серёжникова Р.К., Сухоруков В.Н. Методическое сопровождение научно-исследовательской работы как фактор формирования исследовательской деятельности курсантов // Высшее образование сегодня. – 2021. – №2. – С. 38-44.
16. Солодова Е.А., Ефимов П.П. Об актуальности тьюторства в военном образовании // Военная мысль. – 2014. – №8. – С. 63-69.
17. Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н., Клейменова Т.Н. Мотивация профессорско-преподавательского состава и курсантов военного авиационного вуза в научно-исследовательской деятельности «Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук». – №7, 2019. – С. 63-681

УДК 37.0

**кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Клеймёнова Татьяна Николаевна**  
 Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);  
**учитель истории Волкова Елена Анатольевна**  
 «Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя школа №1»

муниципального образования «Островский район» (г. Острова);  
**доцент кафедры права, кандидат исторических наук Джаксбаева Ольга Владимировна**  
 Сызранский филиала Самарского государственного экономического университета в г. Сызрани (г. Самара)

### СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Аннотация.* В статье на основе анализа многочисленных публикаций педагогов рассматриваются основные проблемы высшего образования в Российской Федерации и намечены пути их решения.

*Ключевые слова:* высшее образование, мастерство педагога, обновление педагогических кадров, адаптация первокурсников, качество, ценностные ориентации личности, проблема высшего образования, проблемная ситуация, креативность, эвристика.

*Annotation.* Based on the analysis of numerous publications of teachers, the article examines the main problems of higher education in the Russian Federation and outlines ways to solve them.

*Keywords:* higher education, teacher skills, updating of teaching staff, adaptation of first-year students, quality, value orientations of the individual, the problem of higher education, problem situation, creativity, heuristics.

**Введение.** Анализ научной литературы и электронных ресурсов свидетельствует, что в педагогике уделяется особое внимание решению проблем, стоящих перед высшим образованием в Российской Федерации.

**Изложение основного материала статьи.** Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года предусматривает «развитие высших учебных заведений как центров образования, культуры, науки и новых технологий». Перед высшим образованием стоит задача выработки у обучаемых самостоятельности в приобретении знаний. В последние годы в нашей стране нарастает критика современного положения дел в высшем образовании. Появилось мнение о фактическом уничтожении складывающейся десятилетиями системы образования, а также о приближающейся катастрофе [1]. По мнению исследователей, наблюдается отсутствие стабильности. Наблюдается переход от классической пятилетней системы подготовки специалистов к западной уровневой системе (бакалавриат, магистратура). При этом потерян один год подготовки массовой категории выпускников высшей школы. Затем высшая школа перешла на работу по государственному образовательному стандарту второго, затем третьего поколения. После стандарта 3+ уже вводится в действие стандарт 3++, затем готовится стандарт четвёртого поколения. Практически ежегодно создаются и перерабатываются учебные планы. Преподаватели тратят массу времени и сил на ежегодную разработку новых и переработку старых программ дисциплины, создание новых пособий. Исследователи подчёркивают на то, что лучше плохая стабильность, чем постоянные изменения правил игры. Отсюда множество нерешённых, трудно преодолимых проблем.

Развитие высшей школы можно представить как процесс решения определённых проблем. К ним многие исследователи относят следующие: проблема обновления педагогических кадров; проблема мотивации учебной деятельности; проблема адаптации первокурсников в высшей школе; проблема качественного овладения профессией; проблема отношений и способов поведения, ценностных ориентаций личности, всестороннего развития; проблема личностной активности в учебной деятельности и профессиональной готовности обучаемых; проблема прохождения практик и прочие [5].

Рассмотрим понятие «проблема». Проблема (от греческого *problema* – задача), сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения или разрешения. Проблема уровня грамотности населения, образования в педагогике относится к категории социальных проблем. Она требует разрешения методами социального управления [3].

Понятие «проблемная ситуация» рассматривается нами как форма связи субъекта с объектом познания, психологическая модель условий порождения мышления; ситуация, при которой имеющихся знаний оказывается недостаточно для выполнения задания, в результате чего возникает познавательная потребность, то есть потребность в получении новых знаний [3]. С указанной терминологией тесно связаны понятия «креативность» и «эвристика». Понятие «креативность» (от *creation* – созидание), общая творческая способность, возможность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Рассматривается как один из основных факторов одарённости. Включает способность к порождению большого числа идей, отличающихся от банальных, очевидных. Высокий уровень креативности увеличивает вероятность творческих достижений в будущем [2].

Понятие «эвристика» (от греческого *heurisko* – нахожу) в широком смысле – наука, исследующая закономерности организации процессов творческого мышления (методы и приёмы, лежащие в основе творческого процесса) [4].

Остановимся на рассмотрении некоторых из вышеперечисленных проблем.

Педагогическая деятельность предполагает всестороннее развитие определённых качеств личности. К ним учёные-исследователи относят следующие: высокий уровень коммуникабельности и интерактивности педагога, теоретическую рефлексивность, способность организовывать дискуссии, решать всевозможные разногласия педагогическими методами, обладать инновационной и интеллектуальной активностью [10]. В настоящее время важно поднять престижность преподавательской деятельности, чтобы молодёжь стремилась заменить преподавателей старших возрастов.

Привлечение в университеты преподавателей, обладающих высоким педагогическим мастерством, является важной задачей. Педагогическое мастерство преподавателя отличается от профессионализма. Профессионал знает материал, владеет педагогическими технологиями, дидактическими приёмами. Для мастера является существенным тот факт: понятно ли его объяснение учебного материала обучаемым.

Представляет значительный интерес научно-педагогическая модель профессиональной деятельности преподавателя. Педагог стремится сделать обучаемых активными участниками образовательного процесса. При этом он всячески развивает и поддерживает указанную деятельность [5].

Проблема формирования профессионализма профессорско-преподавательского состава заключается в следующем. По данным исследователей указанной проблемы управление образовательным потенциалом вуза начинается с формирования преподавательского корпуса [7]. Проблема профессионального уровня научно-педагогического состава является весомой для всех вузов в мировом сообществе. Университеты не могут успешно работать без квалифицированных, увлечённых своим делом преподавателей. Главные исследовательские университеты формируют свой научно-исследовательский контингент путём привлечения талантливых специалистов со всего мирового сообщества.

Академические достижения преподавателя значительное время являлись ключевыми показателями его результативности работы. Было принято суждение о том, что квалифицированному исследователю не нужна никакая дополнительная подготовка в деле организации образовательного процесса. Данная идея сегодня вызывает в педагогической среде много возражений. Приобрели высокую значимость собственно педагогические компетенции преподавателя высшего учебного заведения. Остановимся на рассмотрении понятия «качество преподавателя». В своей деятельности преподаватель не только передаёт знания, но и формирует обучаемого, его мировоззрение и духовность. Главный результат учебной деятельности проявляется в успешности формирования теоретического знания и мышления в целом. При этом целеполагающей функцией выступает необходимость научить обучаемого творческому освоению и использованию знаний, постоянно применяя методы эвристики. Наблюдается процесс специфически организованного избирательного поиска решения сложных интеллектуальных задач.

В силу низкой заработной платы многие преподаватели находят работу по совместительству. Из-за нехватки времени преподаватели не уделяют достаточного внимания процессу организации и контроля самостоятельной работы студентов. Ким И.Н. отмечает, что центральная проблема при формировании научно-педагогического коллектива связана с тем, что подавляющее число преподавателей не способны по ряду причин переосмыслить сущность учебного процесса в контексте технологических инноваций. Например, ими слабо используются информационные технологии в учебном процессе [7].

В настоящее время уровень компетентности преподавателя по формальным признакам определяется базовым образованием, последующим самообразованием, стажем педагогической работы и опытом практической работы в конкретной области. Важным для педагога является фактор обладания способностью к плодотворной педагогической деятельности в изменившихся условиях.

Проблема мотивации учебной деятельности состоит в следующем. Общество требует от молодёжи осмысленного выбора и построения своего жизненного и профессионального пути. В ближайшее время быть профессионалом в своей отрасли станет достаточно почётно и престижно [1].

Современность отличается быстрыми изменениями в научном мире. Однако, нацеливаясь на перспективу достижения в будущем высот в профессиональной деятельности, обучаемые не всегда готовы прилагать максимум усилий к получению знаний, профессиональных умений и навыков, их освоению. Именно мотивация обучаемых к приобретению профессии играет важнейшую роль в их учебных успехах. Введение единого государственного экзамена усилило действие фактора случайности в комплектовании контингента высшей школы в ущерб склонностям поступающих. Во многих вузах отсутствует понимание того, в каком качестве следует воспринимать современных студентов. Студенты должны быть убеждены в том, что получают именно то образование, которое позволит им реализовать свой природный потенциал.

Следующей проблемой исследователи считают проблему адаптации первокурсников в высшей школе. Она тесно связана с технологией приёма обучаемых в вузы. В высшем учебном заведении на младших курсах указанная проблема может быть решена через педагогическое мастерство преподавателя. Это объясняется многими причинами. На младших курсах обучаемые проходят очень сложный период психологической, социальной, бытовой адаптации. С первого семестра необходимо формировать гордость за свою страну, выбранную профессию и за свой осознанный выбор деятельности.

Именно педагогическое мастерство помогает преподавателю одновременно осуществлять и образовательный, и воспитательный процессы в ходе обучения обучаемых на младших курсах. Обучаемый, который представляет себя в будущем профессионалом, гордится этим, имеет лучшие рейтинговые показатели в учёбе. Исследователи Савостьянова М.В., Емельяжева С.Л. и другие считают, что преподаватель помогает обучаемому реализовать свой потенциал в учёбе для достижения поставленной цели [11, 12].

Имеется категория студентов, которая по уровню подготовки не готова учиться в вузе. Находятся студенты первого курса, совершенно не способные к усвоению элементарных знаний. Некоторые из слабых студентов за счёт упорных занятий к завершению обучения в вузе догоняют успевающих однокурсников. Чаще такие студенты систематически получают неудовлетворительные оценки. Большинство из них дотягивают до выпуска, получают дипломы. В итоге всего периода обучения получается плохо подготовленный специалист. В соответствии со своим уровнем квалификации некачественно подготовленный специалист будет создавать продукцию, или оказывать услуги согласно своему невысокому уровню квалификации. Исследователи признают, что до настоящего времени в сфере учебной деятельности главной фигурой является студент-троечник. Причиной этого явления является борьба за сохранение контингента, а значит, и за нагрузку преподавателя [1, 13].

По данным исследователей в результате проведённых тестовых опросов, только третья часть первокурсников имеет положительную внутреннюю мотивацию. Ряд первокурсников имеет положительную внешнюю мотивацию (хотят освоить престижную, хорошо оплачиваемую профессию). Остальные обучаемые не имеют никакой мотивации. Они поступили в вуз, чтобы только получить диплом [13].

Проблема качественного овладения профессией заключается в недостаточном уровне функциональной грамотности обучаемых. Подготовка высококвалифицированного специалиста без владения культурой чтения непродуктивна. Чтение прививает навыки самостоятельной работы. При этом расширяется кругозор, приобретаются навыки работы с книгой. Главной фигурой в высшей школе должен быть студент-отличник, обладающий навыками работы с книгой, эффективно решающий всевозможные проблемные ситуации. Проблемная ситуация является одним из центральных понятий проблемного обучения. Проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний. Процесс

осуществляется как субъективное открытие этих знаний обучаемыми с помощью преподавателя. Студент-отличник обладает также высокой креативностью. Высокий уровень креативности увеличивает вероятность творческих достижений в будущем. Стимулируют рост креативности ситуации незавершённости, поощрение самостоятельности и независимости, внимание к интересам обучаемых. Под студента-отличника, по мнению ряда исследователей, должны быть подстроены учебные курсы, трудоустройство и отслеживание карьерного роста. Указанная категория обучаемых является носителем лучших традиций университетов. Под сильного, одарённого обучаемого должен быть отобран и знающий преподаватель [7].

С самого начала учебного процесса необходимо: установить чёткие требования для обучаемых; соблюдать последовательность; обозначить все цели обучения; подчеркнуть роль научного метода в процессе познания; перейти к образовательной парадигме, которая ориентирована на познание; применять творческие методы обучения; бороться за повышение уровня преподавания.

Проблема отношений и способов поведения, ценностных ориентаций личности, всестороннего развития зависит от сложившейся культурно-образовательной среды высшего учебного заведения. Необходимо усилить воспитательную работу в вузах [6]. Важное значение приобретают следующие личностные качества выпускников вузов: образованность, интеллектуальность, воспитанность и другие.

Вузовское воспитание может стать эффективнее, если обучающийся будет иметь возможность на что-то ориентироваться. По мнению ряда исследователей, таким ориентиром должен быть преподаватель [8]. В студенческой среде выработалось отношение к профессорам как к обычным школьным учителям. Никто не воспринимает их как специалистов высшего класса, никто не рассматривает «профессорскую» модель жизненного успеха [8]. По мнению студентов, умному, талантливому специалисту следует делать карьеру на государственной службе, или в бизнесе. В противном случае умный профессор вызывает настороженность. В связи с тотальной «цифровизацией» разрыв поколений приобрёл невероятный размах. Это нашло отражение на взаимоотношениях «преподаватель-студент».

В последние годы в вузы прибыл большой отряд молодых преподавателей. Они обладают высокими профессиональными навыками, но имеют слабые методические знания в решении задач воспитания обучающихся в ходе образовательной деятельности. Учёные считают, что такое положение сложилось из-за ряда факторов: преподавательский состав вузов не до конца осознал необходимость такого воспитания; воспитательные цели занятий формулируются в большинстве своём достаточно формально; на методических совещаниях кафедр, предметно-методических комиссий (ПМК) в ходе обсуждения пробных и открытых занятий воспитательные цели и методика их достижения не обсуждаются и не анализируются и ряд других факторов.

Рассмотрим проблему личностной активности в учебной деятельности и профессиональной готовности обучаемых. Высшее образование предполагает не только множество специальных знаний, но и более высокий интеллектуальный уровень развития личности уровень стабильности [5]. Вузы показывают и ведут активную работу по обучению и воспитанию подчинённых.

В гражданских вузах студенты опаздывают, нарушают дисциплину, «сидят в телефонах», не всегда адекватно ведут себя на занятиях. Реакция педагога высшей школы при этом должна быть адекватной, конструктивной и справедливой. Исследователи рассматривают связь между ценностью и доступностью информации. Несколько десятилетий назад в стенах вуза были сосредоточены такие знания, которые нигде больше нельзя было получить. На лекции можно было почерпнуть информацию, поиск которой занял бы очень длительное время. Сейчас это означает зафиксировать информацию, поиск которой в Интернете займёт несколько минут. Так как ранее информация в стенах вуза была труднодоступна, то она и ценилась довольно высоко по сравнению с сегодняшним днём. В результате этого явления в настоящее время студенты неохотно ходят на лекции. Основная масса студентов вынуждена работать, чтобы оплатить учёбу в университете. Исследования показывают, что больше половины студентов третьих курсов работают фактически полный рабочий день. Сессию работающие студенты сдают за счёт «штурмовщины» дисциплин. Передача следует за передачей. Такому студенту сложно будет после окончания вуза успешно войти в новую экономику.

Все эти факторы указывают на то, что назрела острая необходимость изменений в образовании. Они должны реализоваться в новом подходе в образовании к методике преподавания и к различным формам самостоятельных занятий. Ведущими отечественными педагогами предлагается внесение некоторых изменений в сфере высшего образования: объявить мораторий на пять лет на изменения и на разработку новых государственных образовательных стандартов; отменить подушевое финансирование и вернуться к финансированию вузов на основе показателей приёма; коренным образом изменить работу Рособнадзора, направив её на оценку уровня подготовки выпускников вуза; дать преподавателю спокойно заниматься преподавательской и научной работой; управленцам высшей школы указать на то, что всё-таки цель образования – дать качественно подготовленных специалистов, а не бумаготворчество [1]. Последний фактор имеет существенное значение, так как напрямую влияет на установление взаимосвязи между целью высшей школы и результатом её деятельности.

**Выводы.** Перед высшим образованием в стране обозначилось в последние годы множество нерешённых, трудно преодолённых проблем. К ним многие исследователи относят следующие: проблема обновления педагогических кадров; проблема мотивации учебной деятельности; проблема адаптации первокурсников в высшей школе; проблема качественного овладения профессией; проблема отношений и способов поведения, ценностных ориентаций личности, всестороннего развития; проблема личностной активности в учебной деятельности и профессиональной готовности обучаемых; проблема прохождения практик и прочие.

Хочется отметить, что высшая школа – это не отрасль экономики, а социальный институт, который обеспечивает социокультурное наследование, развитие людей и идей, а значит прирост человеческого интеллектуального потенциала общества [1]. Решение ряда проблем в сфере высшего образования исследователи видят в его трансформации и развитии как социального института и сферы духовного производства. Российская высшая школа, отвечая на вызовы времени, должна осуществлять подготовку специалистов нового поколения-разработчиков высоких технологий и наукоёмких производств [10]. Выпускники должны владеть методами моделирования, информатики, управления. Необходимо также на государственном уровне совершить переход от экономизма к действительно перспективной политике в области подготовки кадров.

Процесс обучения должен иметь практическую направленность при существенном повышении профессиональной и научно-исследовательской подготовки обучаемых. Необходимы принципиально новые

типы учебной работы преподавателей и студентов. Они должны быть ориентированы на их совместное созидание и творчество. Интернет должен быть использован не для получения готовой информации, а для получения навыков анализа, синтеза и создания нового. Основное веяние в высшем современном образовании состоит в том, чтобы создавать условия и переходить на индивидуальную образовательную траекторию. Необходимо развить интеграцию нескольких дисциплин, так как учебные занятия по своему содержанию могут содержать общие для указанных дисциплин сведения. Интеграция между дисциплинами будет усиливать мотивацию студента к учебной деятельности за счёт повышения сложности занятий, а отсюда и более повышенного интереса к ним. Так как многопрофильность и многозадачность становятся нормой в условиях рыночных отношений, интеграция более эффективно будет готовить студентов к современной жизни. По мнению исследователей, современная система образования не может эффективно распознавать стили обучения, чтобы обращаться к каждому обучаемому. Она неспособна преодолеть межкультурные и межэтнические барьеры, отказаться от лекционно-семинарской системы обучения и перейти к интерактивным методам учебной работы, учитывающим нужды и перспективы будущей профессиональной деятельности студентов. В обществе назрела необходимость создания такой системы образования, где каждый желающий сможет стать самостоятельным менеджером своего будущего.

#### **Литература:**

1. Будаёв В.Д. Размышления о состоянии высшего образования в современной России // Высшее образование сегодня. – 2018. – №7. – С. 40-43
2. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т.24. – М.: ТЕРРА, 2006. – С. 104.
3. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т.39. – М.: ТЕРРА, 2006. – С. 157
4. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т.60. – М.: ТЕРРА, 2006. – С. 20-21.
5. Васёв Д.В. Проблемы высшего образования в человеческом измерении // Высшее образование сегодня. – 2021. – №2. – С. 5-11
6. Гончаров А.М., Кулькова Н.Е., Подгорных Ю.Д. Сложные простые принципы. Принцип единства обучения и воспитания - важнейший принцип высшей военной школы // Вестник военного образования. – 2019. – №1. – С. 28-33
7. Ким И.Н. Студент и преподаватель в фокусе перемен // Высшее образование сегодня. – 2017. – №7. – С. 14-22
8. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. – 2019. – Т.28. – №1. – С. 46-56.
9. Марковчин С.Г., Самсоненко А.Г. Педагогические технологии // Вестник военного образования. – 2021. – №1(28). – С. 27-33
10. Пирумов А.Р. Качественное инженерное образование как основа технологической и экономической безопасности России // Власть. – 2015. – №2. – С. 67-71
11. Савостьянова М.В. Мастерство педагога: вопрос философский // Вестник военного образования. – 2018. – №3(12). – С. 54-58
12. Емельдяжева С.Л. Развивая педагогические способности // Вестник военного образования. – 2018. – №5(14). – С. 39-43
13. Ким И.Н. Студент и преподаватель в фокусе перемен // Высшее образование сегодня. – 2017. – №7. – С. 14-22

**Педагогика**

#### **УДК 37.0**

**кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Клеймёнова Татьяна Николаевна**  
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);  
**преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Воронина Марина Александровна**  
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);  
**доцент кафедры права, кандидат исторических наук Джаксбаева Ольга Владимировна**  
Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета в г. Сызрани (г. Самара)

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОНСПЕКТОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс создания и использования базовых конспектов в образовательном процессе с применением электронных учебных изданий. Обоснована необходимость использования базовых конспектов для обучающихся. Предлагается методика применения базовых конспектов при проведении учебных занятий.

*Ключевые слова:* образование; преподаватель вуза; базовая основа, базовый конспект, электронное учебное издание, учебная дисциплина.

*Annotation.* The article discusses the process of creating and using basic notes in the educational process with the use of electronic educational publications. The necessity of using basic notes for students is justified. The method of applying the basic notes during the training sessions is proposed.

*Keywords:* education; university teacher; basic basis, basic summary, electronic educational publication, academic discipline.

**Введение.** Анализ научной литературы и электронных ресурсов свидетельствует, что в педагогике уделяется особое внимание восприятию информации и её использованию в практике преподавания в высшей школе. Исследователи считают основным фактором при восприятии информации систематизацию учебного материала в электронных учебных изданиях. Они относятся к поиску методов отражения целостности реального мира в содержании учебного материала. Целью данной работы является характеристика процесса

структурирования и систематизации учебного материала в электронных учебных изданиях при изучении химии, физики и экологии в высшем учебном заведении. При этом важны базовые конспекты, выполненные на базе структурно-логических схем. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие структурно-логической схемы, проанализировать целесообразность использования электронных учебных изданий при изучении естественнонаучных дисциплин.

Реализация современной парадигмы высшего образования через компетентный подход требует конструктивного использования широкого диапазона интерактивных методов обучения, ориентированных не только на знания, но и на практическую направленность формирующих компетенций. Роль и значение этих методов в организации аудиторных занятий достаточно полно исследована в научных и методических публикациях (Громова Л.А., Егорова Е.В., Сазонова Л.А., Шилина Ю.В.) [5]. В соответствии с государственным образовательным стандартом программа высшей школы должна быть ориентирована на гармоничное развитие специалистов, их продуктивное преодоление жизненных трудностей, толерантность во взаимодействии с окружающим миром. Модернизация российского образования делает актуальной задачу обновления научно-методического обеспечения образовательной системы, активизации инновационных процессов, ориентированности подготовки на запросы работодателя [1]. Одной из возможностей, обеспечивающих благоприятные условия для становления и развития профессиональной состоятельности будущих выпускников, становится создание электронных учебных изданий, способных решать сложные задачи профессионального становления специалистов в условиях меняющегося российского общества. Большая роль при этом отводится информационным технологиям.

Предметом данной статьи является деятельность преподавателя при изучении естественнонаучных дисциплин. Она должна быть нацелена, в том числе, и на умение систематизировать учебный материал. В статье приводим реферативные исследования, которые актуальны для преподавателей высших учебных заведений.

**Изложение основного материала статьи.** Этап восприятия учебного материала должен основываться на понимании обучаемыми сущности и содержания информации. Обучение должно быть осмысленным, активным. По мере накопления учебных материалов в сознании обучающихся образуются интериоризованные знания о полной структуре свойств явления, процесса в свёрнутом и развёрнутом виде. Под интериоризованными знаниями понимается способность выделять все признаки понятия и их связи друг с другом. Под свёрнутостью и развёрнутостью знаний понимается способность излагать их компактно, умение развернуть знания в ряд последовательных шагов [2]. Методику ассоциативно-рефлекторного обучения можно представить в виде схемы из шести этапов: актуализация ранее усвоенных элементов знания (контроль, напоминание); установление связей между ранее усвоенными и новыми элементами знания; фиксация и осмысление новых элементов знания; закрепление новых знаний; обобщение ранее усвоенных и новых элементов знания в единую систему; закрепление обобщённого знания. Необходимо помочь обучаемым убедиться в практической значимости теоретических знаний, вызвать интерес к ним [3]. Это является одной из целей любого занятия, особенно при изучении курсов физики, химии, экологии. Во многом цель достигается представлением учебного материала в проблемном виде с применением структурно-логических схем.

На этапе осмысления учебного материала необходимо побудить обучаемых выделять в нём существенное, главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять изучаемые факты и события и включать их в уже имеющуюся систему знаний. На указанном этапе можно совместно с обучаемыми продемонстрировать различные приёмы творческой интеллектуальной деятельности. На этапе запоминания учебного материала главное дать обучаемым установку не только на его запоминание, но и на понимание. Это развивает логическую память обучаемых. Осознание необходимости запоминания знаний как оснований для успешной творческой деятельности делает этот процесс актуальным и лично значимым для каждого специалиста.

На этапе применения знаний на практике у обучаемых формируются навыки и умения, требуемые психологические качества, профессиональные позиции. Преподаватель на данном этапе обязан помочь обучаемым осознать смысл и содержание разучиваемых действий, целенаправленно планировать обучение, развивать у обучаемых умение применять полученные знания на практике.

При подготовке к занятиям преподаватель должен продумать порядок формирования активного отношения обучаемых к занятиям; ясное, логичное и последовательное изложение учебного материала; меры активации познавательной деятельности обучаемых; порядок демонстрации различных приёмов умственных действий и их закрепление.

В трудах выдающихся отечественных учёных структурно-логическая схема представляется как схема, которая позволяет обобщённо, кратко и наглядно изложить различные аспекты рассматриваемых явлений и процессов [9]. Учёные Батышев С.Я., Новиков А.М. рекомендовали представлять учебный материал в блочно-модульном типе, структурированно. Структурно-логическая схема отражает содержание изучаемого объекта и является ориентировочной основой действий обучаемых. В структурно-логической схеме по учебному материалу содержатся ключевые слова, фразы, определения. Они располагаются в определённой логической последовательности. Целостность и лаконичность рассматриваемой информации сохраняется в полной мере.

Особенно важны базовые конспекты, выполненные на базе структурно-логических схем, в условиях преподавания естественнонаучных дисциплин в технических высших учебных заведениях. Обучаемые должны быть мотивированы на изучение не только специальных инженерных дисциплин. Важно осознание ими того, что естественнонаучные дисциплины служат базой для последующего изучения специальных дисциплин. При этом обучение необходимо связать с будущей профессией.

Опора на наглядность способствует более полному пониманию учебного материала и его закреплению в памяти. Использование базовых сигналов позволяет охватывать единым взором совокупность отдельных звеньев информации. Между указанными звеньями устанавливается связь. Идёт процесс сопоставления, логической обработки материала, передачи его в долговременную память [9].

Исследователи отмечают, что при применении метода базового конспекта реализуются следующие положения: использование базового конспекта при изучении теоретических вопросов дисциплины; изложение материала в быстром темпе на лекционных и групповых занятиях; сосредоточение внимания обучающихся в течение различных видов занятий на восприятии учебного материала без ведения конспектов.



Можно провести повторение преподавателем учебного материала на занятии, но уже по базовому конспекту. Появляется возможность для проведения опроса всех обучающихся по базовому конспекту в конце лекции. На занятиях происходит процесс создания определённого психологического комфорта.

Для создания и внедрения метода базового конспекта большая роль отводится информатике.

Информатика, соединяясь с другими учебными дисциплинами, обогащает их содержанием, расширяя представление обучающимся об информационных процессах в обществе, своей будущей профессиональной деятельности [11].

В вузах страны внедрение информационных технологий в систему управления образовательной деятельностью также стало приоритетным направлением работы. Использование электронной информационно-образовательной среды побуждает обучающегося ответственно относиться к планированию и анализу результатов своей деятельности. Идёт процесс мотивации не только к успешному прохождению всех мероприятий текущего контроля и промежуточной аттестации, но и к контролю своевременного отображения в системе личных достижений во всех сферах деятельности [1].

Понятие информационной технологии в педагогике означает технологию, связанную с сообщением учебного материала, решением учебных задач, созданием компьютерных моделей, выполнением учебных лабораторных работ, тестированием [5]. Так, например, на лабораторных работах по дисциплине химия можно применять информационно-поисковые системы, мультимедийные системы, создающие эффект виртуальной реальности. Технология тестирования позволяет фиксировать результаты анкетирования, тестирования и других диагностических методик по выявлению индивидуальных качеств обучающихся. Она позволяет проводить мониторинг формирования и развития компетенций обучающихся [7]. Обучаемые работают с электронными учебниками. Электронные учебники позволяют им не только получать теоретические знания. Появилась возможность формировать, закреплять и совершенствовать практические умения и навыки по изучаемой дисциплине [13]. Одним из интерактивных методов самостоятельной работы обучающихся является работа с электронным учебником «Практикум по дисциплине Химия». Опыт самостоятельной работы с электронными учебниками в вузах показывает, что у обучающихся появляется повышенный интерес к такой учебной деятельности, в отличие от традиционного выполнения рефератов или контрольных заданий. Это способствует развитию позитивной мотивации и более качественному усвоению нового материала [6].

При анализе процесса обучения имеет смысл использовать информационно-кибернетический подход [7]. Информационно-коммуникационная технология с элементами моделирования способствует повышению познавательного интереса к предмету, росту уровня и качества знаний по дисциплине.

При изучении дисциплины физика обучаемым в течение длительного периода предлагалось учебное пособие «Опорные конспекты по физике» в двух частях (автор А.П. Пелевина) [10]. Учебное пособие было разработано в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и учебной программы по курсу физики. В нём сжато и лаконично в виде оригинальных структурных схем и блоков рассмотрены основные понятия и величины, сформулированы физические законы, приведены основные формулы, прослежена логическая связь между рассматриваемыми явлениями и понятиями.

Опорные конспекты предназначены для использования на всех видах учебных занятий по физике и при самостоятельной работе над учебным материалом. В учебном пособии обобщён многолетний опыт работы по системному подходу к изучению учебного материала курса физики и использованию на его основе схематического представления учебной информации. Структурирование учебного материала в виде опорных конспектов (ОК) и структурно-логических схем (СЛС) предполагает создание чётко распознаваемой схемы внутренних связей между элементами знаний, обеспечивает системность усвоения учебного материала, выделение в нём главного, группирует фактический материал вокруг ключевых, главных идей. Сила курса физики – в его логических связях как внутри дисциплины, так и с другими дисциплинами. Эти логические связи по различным разделам курса физики представлены в учебном пособии структурно в виде СЛС и ОК. Функциональное назначение ОК и СЛС заключается в следующем: это образная модель изучаемой информации; средство упорядочения и систематизации учебного материала; средство развития логического мышления; средство организации общения и развития речи; средство запоминания учебного материала как на занятиях, так и при самостоятельной работе; средство многократного повторения, организации контроля и самоконтроля. В пособии предложены опорные конспекты пяти типов: структура, теория, закон, понятие, процесс [10]. В первом типе ОК «Структура» входят схемы: физика в системе наук, структура курса физики и его разделов. Во втором типе ОК «Теория» даются следующие схемы: основание теории, ядро, следствие. В третьем типе ОК «Закон» приводится формулировка закона, формула, границы применимости. В четвёртом типе ОК «Понятие» имеются ответы на вопрос: «Что характеризует?»; дано определение указанному понятию, а также его связь с другими понятиями курса физики. В пятом типе ОК «Процесс» приводятся: определение процесса, его характеристики, условия протекания, результаты. Для каждого из типов ОК приводится алгоритм их использования. Например, алгоритм использования первого типа ОК «Структура» включает следующие компоненты: что изучает физика; её место в системе наук; структура курса физики; логика построения; структура каждой части курса, его теоретическая основа [10].

В ходе работы с ОК и СЛС выделяют четыре этапа: первый этап – этап понимания и усвоения учебного материала. Он осуществляется, как правило, на лекционных занятиях. Преподаватель после изложения учебного вопроса лекции сам обобщает материал с использованием ОК. Второй этап является этапом запоминания. Этап начинается с повторения изложенного материала, но уже с использованием ОК. Обучаемому необходимо разобраться в структуре ОК, в содержании его отдельных блоков, установить логическую взаимосвязь между ними. Третий этап является этапом составления конспекта. Обучаемому необходимо составить план-конспект логического ответа на поставленный вопрос с учётом знаний общего содержания учебного материала и использования структуры ОК. При этом должны соблюдаться следующие условия: требование краткости записи; использование элементов структурирования; нельзя повторять содержание ОК, нужно лишь разъяснять изложенный в нём материал. Обучаемые заносят в конспект следующую информацию: основные определения, формулы, пояснения графических зависимостей. Это является тем, что может в дальнейшем вызвать затруднения при интерпретации ОК. Четвёртый этап является этапом самоконтроля и контроля усвоения знаний. Материал считается усвоенным, если обучаемый, имея перед собой ОК, сможет дать логически стройный и полный ответ на заданный вопрос. В процессе

самоконтроля нужно проверять качество усвоения материала, используя выше названные критерии. Контроль за усвоением учебного материала с помощью ОК проводится преподавателем на лабораторных, практических занятиях [10].

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий. При изучении дисциплины «Физика» особенно актуален семинар на тему: «Физика и авиация», проводимый в интерактивной форме. Семинары по дисциплине «Экология» проводятся по наиболее важным и сложным темам учебной программы.

Опыт разработки физико-математических моделей природных процессов [8] также может быть полезным в исследовании влияния антропогенных воздействий на функционирование экосистем. Снежкина Л.П. в пособии даёт учебно-методические материалы для самостоятельной работы обучаемых. Приводятся опорные конспекты к семинарам по изучаемым темам: «Проблемы энергетики и пути их решения», «Защита гидросферы», «Защита от электромагнитных полей и излучений», «Международное сотрудничество в области экологии». Подготовка к семинарскому занятию включает два этапа: первый этап – организационный; второй этап – закрепление и углубление теоретических знаний. На первом этапе обучаемый планирует свою самостоятельную работу. Второй этап включает непосредственную подготовку курсантов к занятию. Работа с рекомендованной литературой обязательна. Особое внимание при этом необходимо обратить на содержание основных положений и выводов, объяснение явлений и фактов, уяснение практического приложения рассматриваемых теоретических вопросов. В процессе этой работы обучаемый должен стремиться понять и запомнить основные положения рассматриваемого материала, примеры, поясняющие его. Необходимо также разобраться в иллюстрационном материале опорных конспектов.

В опорных конспектах сжато и лаконично, в виде структурных схем и блоков, рассмотрены основные понятия и вопросы, связанные с антропогенными воздействиями на биосферу и проблемами экологической защиты и охраны окружающей среды [12].

**Выводы.** Обучаемые не держат в сознании полных текстов лекций. В сознании остаются схемы, сеть опорных узлов. По ним обучаемые смогут в определённом приближении восстановить развёрнутый текст. Для использования метода базового конспекта важно применять следующие дидактические материалы: слайды с изображением листов базового конспекта по темам теоретических занятий; электронные учебные издания с интегрированными базовыми конспектами по теоретическому материалу для самостоятельной работы; листы вопросов взаимоконтроля; дидактические материалы, используемые на занятиях: презентации, видеofilмы, плакаты, приборы и прочие. Наряду с вышеуказанными дидактическими материалами можно использовать стенды с базовыми конспектами в увеличенном виде для вывешивания в учебных аудиториях, методические рекомендации и указания. Они разрабатываются преподавателями кафедры для обучающихся по изучению дисциплины с использованием базового конспекта. Информационно-коммуникационная технология с элементами моделирования способствует повышению познавательного интереса к предметам, росту уровня и качества знаний по дисциплинам. Технология формирует навыки продуктивной самостоятельной деятельности, способствует созданию ситуации успеха. Доброжелательная помощь преподавателя создаёт доверительную психологическую атмосферу учебного процесса. Она является решающим фактором успеха в обучении. Без твёрдых знаний основ предмета невозможно творческое развитие мыслительной деятельности курсантов. Систематическая работа с базовым конспектом обеспечивает глубокие и прочные знания у обучаемого, его творческое отношение к получаемым знаниям.

#### Литература:

1. Гринкевич А.П., Приступа С.В., Садаков В.А. Программный комплекс в помощь вузу // Вестник военного образования июль-август. – 2018. – №4(13) – С. 88-94.
2. Долгов В.Я. «Навигатор» в изучении дисциплины. (Использование новых информационных технологий для формирования компетенций слушателей базового вуза объединённой системы ПВО стран ОДКБ) // Высшее военное образование. март-апрель. – 2018. – №2 (11). – С. 42-49.
3. Киселёв В.А., Гончаров О.В. «По-новому» – значит доступно и понятно. (Современные педагогические методики при использовании новых информационных технологий в учебном процессе вуза). // Армейский сборник, июль. – 2014. – С. 10-14.
4. Киселёв В. Электронный вуз (Руководства к практическому действию) // Армейский сборник. – 2013. – С. 30-34.
5. Клейменова, Т.Н. Переход к компетентностному подходу в образовании / Т.Н. Клейменова, Т.О. Сюсина, Н.Н. Смирнова // Мир в эпоху модернизации и глобализации: правовые, политические, экономические и социокультурные аспекты: сб. ст. V Международной науч.-практич. конференции. – Пенза: ПДЗ, 2018. – Вып. 5. – С. 6-11.
6. Клейменова, Т.Н. Особенности преподавания химии в военном вузе / Т.Н. Клейменова // Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе [электронный ресурс]: сборник трудов. – Электрон. текст. дан. (2,8 Мб). – Киров: МЦИТО, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 37-42.
7. Клейменова Т.Н., Бугрова Л.А., Снежкина Л.П. Кибернетическая педагогика и процесс обучения химии // Потенциал современной науки. – №9. – 2015. – Липецк: ООО «Максимал информационные технологии». – С. 76-82
8. Мовчан А. Объективный подход к оценке знаний // Армейский сборник, июль. – 2018. – С. 110-114.
9. Мединский В.Ю., Богуславец М.В., Бавула Ю.И. Системный характер / Использование базовых конспектов при обучении курсантов в высшем военно-морском учебном заведении // Вестник военного образования. – 2018. – №5(14). – С. 72-77
10. Пелевина А.П. Опорные конспекты по физике: Учеб.пособие. – СВАИ. – 2003. – С 4-7
11. Раецкая О.В. Информационная среда современного военного вуза / Мир науки. – 2017. – №5. – С. 32
12. Снежкина Л.П. Экология (материалы для подготовки к семинарам): учебное пособие / Л.П. Снежкина. – Сызрань: Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г.Сызрани, 2017. – 112 с.
13. Чикурнов В.А., Бородько Д.Н., Шмелёв В.В. В ногу со временем (Электронные учебные издания: современный подход к образовательной деятельности в вузе МО РФ) // Вестник военного образования. – №3. – 2016. – С. 22-29.

УДК 378.147

**доктор педагогических наук, профессор Клушина Надежда Павловна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
**кандидат педагогических наук, доцент Клушина Екатерина Андреевна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*Аннотация.* В статье анализируются особенности отечественной системы социального образования, раскрываются актуальные требования к профессиональной подготовке специалистов по социальной работе, обосновывается необходимость внедрения инновационных технологий обучения. Авторы рассматривают направленность педагогических инноваций в контексте социального образования, влияние глобальных тенденций развития высшего образования на формирование инновационных подходов к подготовке специалистов по социальной работе. Большое внимание уделяется характеристике инновационных технологий обучения.

*Ключевые слова:* педагогические инновации, социальное образование, профессиональная подготовка специалистов по социальной работе, инновационные технологии обучения.

*Annotation.* The article analyzes the features of the domestic system of social education, reveals the current requirements for the professional training of specialists in social work, justifies the need to introduce innovative training technologies. The authors consider the orientation of pedagogical innovations in the context of social education, the influence of global trends in the development of higher education on the formation of innovative approaches to the training of specialists in social work. Much attention is paid to the characteristics of innovative learning technologies.

*Keywords:* pedagogical innovations, social education, professional training of specialists in social work, innovative teaching technologies.

**Введение.** В настоящее время социальная сфера подвержена существенным преобразованиям, носящим как позитивный, так и негативный характер. Среди основных проблем функционирования социальной сферы в современных условиях можно выделить: низкий уровень жизни значительной части населения; неравномерность социально-экономического развития регионов; ярко выраженное расслоение населения по уровню доходов; ухудшение ситуации в сфере занятости населения; не соответствие уровня развития социальной инфраструктуры актуальным требованиям и потребностям различных групп населения [1]. Прогрессирующие темпы трансформации социальной сферы и усугубление целого ряда критически значимых проблем обуславливают необходимость пересмотра основных задач, стоящих перед системой социального образования.

Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе должна выстраиваться с учетом следующих позиций:

- направленность на формирование мировоззренческой позиции ценностных и культурных ориентиров, обучающихся через цели и приоритеты образования;
- расширение вариативности образовательных услуг в соответствии с запросами целевых групп, их ориентация на закрепление установки на непрерывное самообразование, повышение конкурентоспособности, выбор индивидуального пути самореализации в профессиональной деятельности;
- учет компетентностей, полученных вне системы формального образования посредством новых для образовательной практики форм и методов приобретения дополнительных знаний и умений (тренинги, мастер-классы, обучающие семинары, дистанционные курсы и т.п.);
- приближение содержания образования к реальной практике работы с определенными категориями населения;
- активное внедрение передовых информационно-коммуникационных технологий, инновационных форм и методов обучения, усиливающих практико-ориентированную направленность профессиональной подготовки и обеспечивающих развитие востребованных на рынке труда компетенций.

С учетом вышесказанного, можно утверждать, что актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена:

- необходимостью учета тенденций и проблем функционирования социальной сферы, требующих кардинальной перестройки подходов к профессиональной подготовке специалистов по социальной работе;
- востребованностью в образовательной практике подходов и технологий, способных эффективно решать актуальные задачи системы социального образования: приближения образования к практической деятельности, расширение спектра востребованных образовательных услуг, развитие компетенций, обеспечивающих профессиональную успешность и конкурентоспособность обучающихся и т.п.

Инновации сегодня являются неотъемлемым компонентом образовательной деятельности. Именно инновационные подходы и технологии в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе с наибольшей эффективностью обеспечивают конкурентоспособность будущих специалистов на современном рынке труда, определяют его профессиональную успешность и направления дальнейшего профессионального развития. В условиях трансформации системы социального образования педагогические инновации становятся основным инструментом реализации на практике новых образовательных парадигм.

Педагогические инновации в системе социального образования концентрируются вокруг следующих направлений: концептуальное обоснование развития системы отечественной системы социального образования; выработка более эффективных стратегий управления деятельностью образовательных учреждений; обновление содержания подготовки в соответствии с современными требованиями науки и практики; разработка и внедрение инновационных технологий обучения; построение инновационных моделей процесса профессиональной подготовки; совершенствование научно-методического,

информационного и психологического сопровождения учебного процесса; оптимизация мониторинговых исследований в области оценки качества образования [3].

Инновационные подходы к профессиональной подготовке специалистов по социальной работе формируются под влиянием глобальных тенденций развития системы высшего образования, к которым относятся:

1. Массовизация высшего профессионального образования. Востребованность высшего образования неуклонно растет, ежегодно существенно расширяется студенческий контингент, это вызвано как повышением доступности образовательных услуг, так и изменением профессиональных требований к специалистам различного профиля. В отношении подготовки специалистов по социальной работе данная закономерность выражена не столь ярко в связи с невысокой престижностью этой профессии, но тем не менее количество студентов рассматриваемой специальности также постоянно увеличивается, что в определенной степени может негативно сказаться на качестве образования [4].

2. Смена образовательной парадигмы, вызванная процессами глобализации, цифровизации, стремительным наращиванием принципиально новых технологий в различных сферах жизнедеятельности человека, многовекторностью и динамичностью общественного развития. В подобных условиях профессиональные знания и умения достаточно быстро теряют актуальность, поэтому происходит переход к компетентностному подходу к обучению, поскольку компетенции являются более гибким инструментом приспособления к изменениям профессиональной среды.

3. Интернационализация высшего профессионального образования, главными отличительными чертами которого становятся: формирование международного образовательного пространства, повышение открытости отечественного рынка образовательных услуг, рост академической мобильности обучающихся, наращивание опыта международного сотрудничества в сфере профессиональной подготовки. В отношении подготовки специалистов по социальной работе рассматриваемая тенденция имеет определенную специфику поскольку социальная работа как профессиональная деятельность находится в сильной зависимости от контекста осуществления (социально-экономического, политического, культурного). Это несомненно накладывает существенный отпечаток на содержание подготовки и может как вызвать трудности в создании совместных образовательных программ, так и расширить представления обучающихся о подходах к работе с различными категориями населения, характерных для конкретных стран.

4. Изменение технологий и форматов обучения. Появление новых технологий и форматов обучения детерминировано целым рядом факторов: преобладающей ориентацией на компетентностный подход, активным распространением информационно-коммуникационных технологий, повышением значимости индивидуальных потребностей, обучающихся и необходимостью их учета в процессе подготовки. Указанные факторы приводят, во-первых, к интенсивному развитию систем дистанционного обучения, во-вторых к увеличению доли практико-ориентированных методов обучения (тренинги, проектный метод, методы контекстного и проблемного обучения, кейс-метод и т.п.) и методов обучения, основанных на современных информационных технологиях (компьютерное моделирование, вебинары, онлайн-конференции и т.п.).

Инновационные технологии профессиональной подготовки в рамках нашего исследования рассматриваются как комплекс взаимодополняющих элементов, а именно:

– содержание подготовки, основанное не столько на транслировании академических знаний, сколько на формировании практико-ориентированных компетенций, развитии личностных качеств, актуальных в профессиональной среде;

– методы обучения, интенсифицирующие процесс развития профессиональных компетенций, кардинально меняющие характер взаимодействия обучающихся, повышающие степень вовлеченности в учебный процесс, мотивированность на непрерывное самообразование;

– инфраструктура обучения, представленная совокупностью информационно-коммуникативной, организационно-управленческой и материально-технической составляющих, позволяющих максимально полно реализовать потенциал педагогической инновации.

Разработка инновационных технологий профессиональной подготовки специалистов по социальной работе должна происходить с учетом специфики осуществления профессиональной деятельности в современных условиях. К таким особенностям мы относим: универсальность и научную обоснованность профессиональной деятельности; сочетание глобализации и регионализации в деятельности профессиональных сообществ; соблюдение приоритета гуманистических ценностей и этических принципов в работе с клиентами, вне зависимости от их принадлежности к каким-либо социально-демографическим общностям; повышение динамичности профессиональной деятельности, усложнение и расширение ее проблемного поля; расширение профессиональных функций и задач, стоящих перед специалистами; комплексный характер технологий социальной работы, широкий спектр средств, применяемых для решения проблем клиентов; востребованность в практической деятельности разнообразных моделей и технологий, часто находящихся на стыке различных профессий; стандартизация и технологизация социальной сферы в общем и социальной работы в частности; изменение профессиональных требований к специалисту, выход на первый план универсальных компетенций, обеспечивающих способность к быстрому освоению новых аспектов профессиональной деятельности.

Опираясь на приведенные выше положения и анализ современных исследований в рассматриваемой области [2] в качестве технологий, обладающих инновационным потенциалом мы выделяем:

1. Технологию модульного обучения, предполагающую последовательное и целенаправленное освоение учебного материала, структурированного на основе блочного (модульного принципа). Модульное обучение основано на принципах активизации самостоятельной познавательной деятельности, вариативности и свободы выбора образовательного маршрута и обладает следующими преимуществами: четкая структуризация учебного материала, где каждый структурный блок позволяет реализовать конкретные педагогические цели; высокая результативность в плане формирования компетенций с опорой на имеющиеся личностные ресурсы обучающихся; более широкие возможности в обеспечении индивидуального подхода к обучению; рациональность в распределении сроков обучения и планируемой учебной нагрузки; повышение объективности оценки результатов обучения; высокий потенциал адаптации к дистанционному формату обучения.

2. Кейс-технологии, суть которой заключается в анализе профессиональных ситуаций, несущих в себе элемент проблемы или противоречия. Кейс-технологии позволяют развивать способности быстро

ориентироваться в ситуации неопределенности и высокой степени новизны; анализировать ситуации, профессионального характера; грамотно оценивать имеющиеся альтернативы разрешения проблемной ситуации; оперативно принимать решение и планировать его воплощение на практике. Из преимуществ кейс-технологий можно отметить: ярко выраженную практическую направленность обучения, возможность приобрести опыт применения полученных знаний для решения практических задач; интерактивный формат, обеспечивающий высокую продуктивность в формировании соответствующих компетенций за счет вовлеченности в учебный процесс, благоприятных условий для проявления инициативы и активности, направленности на самостоятельную выработку знаний; эффективность в плане развития универсальных, так называемых «гибких навыков» (soft skills), чрезвычайно востребованных для успешного осуществления профессиональной деятельности.

3. Технологии группового взаимодействия обучающихся (мозговой штурм, решение дилеммы, эвристическая беседа и т.п.). Данная группа технологий направлена на развитие целого ряда профессионально важных личностных характеристик (способность к быстрой обучаемости, творческая направленность мышления, способности к генерации нестандартных идей и др.), но и формирование навыков командной работы, коммуникативных умений.

4. Технологии проектного обучения, преимуществами которых являются: концентрация на самостоятельной активности обучающихся, стимулирование их познавательного интереса; создание комфортной развивающей среды, основанной на сотрудничестве, предоставлении возможности проявить себя каждому обучающемуся; реализация дифференцированного подхода с учетом интересов, предпочтений и возможностей обучающихся, что положительно сказывается на приращении их творческого потенциала, закреплении установки на профессиональное и личностное саморазвитие; наличие широких возможностей для применения информационных технологий, развития информационной грамотности; мотивирующий характер проектной деятельности проявляющийся в предоставлении свободы выбора путей достижения поставленных задач, способов организации совместной деятельности, самоконтроля ее эффективности.

**Выводы.** Необходимость активного внедрения инновационных подходов и технологий профессиональной подготовки специалистов по социальной работе обусловлена тенденциями развития самой системы социального образования, требующими наличия эффективных инструментов реализации новых образовательных парадигм. Актуальные педагогические инновации должны учитывать те трансформационные процессы, которые происходят в практике социальной работы и коренным образом меняют профессиональные требования к будущим специалистам. Они также должны быть ориентированы на изменение взаимодействия субъектов образовательной среды, активизацию самостоятельной активности обучающихся в освоении избранной профессии, обеспечение эффективности формирования востребованных на современном рынке труда профессиональных компетенций. Инновационные подходы к подготовке специалистов по социальной работе интегрируют в себе основные идеи модульного, контекстного, проблемного и интерактивного обучения и представлены разнообразными технологиями: кейс-технологии, технологии группового взаимодействия, технологии проектного обучения и т.п.

#### **Литература:**

1. Гавловская Г.В., Пушкарева Н.О. Проблемы и тенденции в социальной сфере России в условиях устойчивого развития // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2020. – № 4-1. – С. 19-28.
2. Гарашкина Н.В. Инновационные образовательные технологии как компонент высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №9 (055). – С. 148-155.
3. Джумаева С.А., Хайруллаева М.Х. Педагогические инновации в современной системе образования // Научные исследования. – 2019. – №3 (29). – С. 38-39.
4. Куприянов Р.В. Влияние глобальных тенденций в области развития высшего образования на процесс подготовки социальных работников в России // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №9. – С. 349-355.

Педагогика

#### **УДК 373.1**

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Колесникова Татьяна Викторовна**  
ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);  
**кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Москвитина Наталья Юрьевна**  
ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);  
**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности Строй Галина Владимировна**  
ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

### **ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в конце XX – начале XXI веков обусловило переход к информационному обществу с жизненно компетентными гражданами, что в свою очередь требует от современных выпускников умение применять полученные знания в жизни, творчески решать возникающие вопросы, самостоятельно принимать решения. Основной целью проектирования образовательно-информационной среды будущего имеет быть воспитание здоровой, гармонично и всесторонне развитой личности. Содержательное наполнение такой системы образования, в частности, разработка учебников нового поколения требуют новейших научных концепций. В статье освещены вопросы инновационных методов и технологий обучения, что привело к расширению категориально-понятийного аппарата по вопросам обновления и осовременивания образования. Поэтому для лучшего понимания сущности проектирования современных средств обучения выясним и уточним определения основных понятий, необходимых для дальнейшего исследования. Исследуются современные требования общества к

образовательному процессу, его практической направленности, а также создание условий для саморазвития и самовыражения учащихся, учета их индивидуальных особенностей. В школе будущего важно совместить все типы образования и соответствующих образовательных сред. На основе этого объединения становится возможным создание интегрированной информационно-образовательной среды, необходимой для всестороннего культурного самовыражения личности. Разработка новых концептуальных подходов к созданию учебников и учебно-методических комплектов с учетом интегрированной информационно-образовательной среды является приоритетной задачей для школы будущего.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, учащиеся начальной школы, электронные образовательные игровые ресурсы.

*Annotation.* The development of information and communication technologies (ICT) at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries led to the transition to an information society with vital competent citizens, which in turn requires modern graduates to be able to apply the knowledge gained in life, creatively solve emerging issues, and independently make decisions. The main purpose of designing the educational and informational environment of the future is to bring up a healthy, harmoniously and comprehensively developed personality. The content of such an education system, in particular, the development of new generation textbooks, require the latest scientific concepts. The article highlights the issues of innovative methods and technologies of teaching, which led to the expansion of the category-conceptual apparatus for the renewal and modernization of education. Therefore, for a better understanding of the essence of the design of modern teaching tools, we will clarify and clarify the definitions of the basic concepts necessary for further research. The modern requirements of society for the educational process, its practical orientation, as well as the creation of conditions for self-development and self-expression of students, taking into account their individual characteristics are investigated. In the school of the future, it is important to combine all types of education and the corresponding educational environments. On the basis of this association, it becomes possible to create an integrated information and educational environment necessary for the comprehensive cultural self-expression of an individual. The development of new conceptual approaches to the creation of textbooks and educational and methodological kits, taking into account the integrated information educational environment, is a priority task for the school of the future.

*Keywords:* digital technologies, primary school students, electronic educational game resources.

**Введение.** Современные требования общества к образовательному процессу потребует его практической направленности, создание условий для саморазвития и самовыражения учащихся, учета их индивидуальных особенностей. В частности это касается обучения учащихся начальной школы с целью формирования у них математической и ключевых компетенций.

Одним из современных средств обучения, без которого невозможно содержательное наполнение образовательно информационного пространства, является электронные образовательные ресурсы [1, с. 34].

В.Ю. Быков и В.В. Лапинский под ЭОР понимают «совокупность электронных информационных объектов (документов, документированных сведений, инструкций, информационных материалов и др.), информационно-объектное наполнение электронных информационных систем (электронных библиотек, архивов, банков данных, информационно-коммуникационных сетей и др.), предназначенных для информационного обеспечения функционирования и развития системы образования» и разделяют их по сфере применения на три группы: учебного назначения, для поддержки научных исследований и для управления [2, с. 86].

Н.В. Олефиренко, рассматривая разработки электронных дидактических ресурсов для младших школьников, объектом проектирования определяет среду для учебной деятельности школьника и его инструментальное, координационное, сопроводительное обеспечение: предоставление ученику инструментов, необходимых для деятельности в среде; наблюдение за деятельностью учащихся и ее направление на достижение поставленной дидактической цели; поддержка обучения ученика, предоставления ему необходимой помощи [3, с. 101].

Одной из новинок начального образования является применение преимущественно игровых методов при адаптационно игровом цикле обучения. Указанное может быть реализовано и путем использования *электронных образовательных игровых ресурсов* (ЭОИР), что является одной из разновидностей электронных образовательных ресурсов (ЭОР), сочетают познавательную и развивающую функции, содержащие целостный теоретический материал и компетентностные задачи по учебному предмету, представленные в игровой форме.

Анализ научных работ показал, что вопросы проектирования ЭОР для учащихся начальной школы остаются недостаточно исследованными, в частности требуют анализа теоретических основ, обоснование и уточнение этапов процесс разработки ЭОИР и методах их использования.

Невозможно представить себе профессиональную деятельность любого учителя без проектирования им педагогического процесса, определенных педагогических ситуаций, систем и др. «Все больше учителей приобщаются к участию в разработке современных средств обучения, поэтому для «современного педагога знание основ проектирования ЭОР, принципов и требований к их созданию и использованию является потребностью, удовлетворив которую, он сможет самостоятельно разработать дидактически взвешенное программное приложение (например, тест для определения уровня учебных достижений), а также оценить качество уже существующих».

**Изложение основного материала статьи.** Педагогическое проектирование характеризуется общими и отличительными свойствами в сравнении с другими видами проектирования. Среди них, исследователи определяют: направленность на создание будущего объекта; необходимость действовать в условиях неполноты информации; научно обоснованное определение системы параметров будущего объекта в единстве со способами достижения цели проектирования [4, с. 77]. Педагогическое проектирование, в отличие от других видов проектирования, направленных на построение новых, инновационных образовательных систем и видов педагогической деятельности, осознает ценности педагогических процессов и явлений, педагогической теории с собственными мировоззренческими взглядами педагогов проектировщиков, гармонично сочетает социальную и личностную значимость образования [5, с. 147].

Важным направлением в развитии образовательной среды школы будущего является неформальное образование. Такой тип образования требует интенсивной ИКС (информационно коммуникационной среды). Не менее весомой составляющей образовательной среды школы будущего является неформальное

образование – спонтанное, случайное, побочное образование, что происходит за счет осуществления другой, не образовательной деятельности, приобретает с жизненным опытом человека. Информальное образование является общим термином для образования за пределами стандартной образовательной среды – индивидуальная познавательная деятельность, которая проявляется за счет собственной активности индивидов в окружающей культурно-образовательной среде. Именно смотря на это человек превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития. Такой тип образования приобретает педагогически целесообразной социокультурной среды [6, с. 157].

Основной целью проектирования образовательно -информационной среды будущего является воспитание здоровой, гармонично и всесторонне развитой личности. Содержательное наполнение такой системы образования, в частности, разработка учебников нового поколения требуют новейших научных концепций [7, с. 96].

Ученики должны получить возможность активно и независимо обучаться по индивидуальной траектории в самостоятельно выбранном, лично ценностной информационной среде: человек-природа и человек-техника (среда структурной информации), человек-человек и человек-художественные образы (среда сенсорной информации), человек -Знаки системы (среда вербальной информации) [8, с. 104].

Итак, поставленные задачи требуют создания оптимальных материальных, психолого-педагогических, санитарно-гигиенических, организационно-режимных и кадровых условий, которые будут способствовать реализации комплекса важнейших мероприятий.

Моделируемая образовательно -информационная среда должна быть развивающей для детей и именно развиваться. В то же время, необходимо учитывать три основных аспекта идеи развития: постоянное развитие содержания и методов обучения, их влияние на развитие личности и, как результат, – влияние на развитие социокультурной среды микрорайона, где расположен учебное заведение [9, с. 93].

Принципы проектирования образовательно -информационного среды и их сущность.

1. Демократизация – это цель, средства и гарантия перестройки школы, открытость и вариантность содержания образования, развитие педагогики сотворчества и сотрудничества, введение действенных и эффективных форм самоуправления школьного коллектива, перестройка взаимоотношений учителей и администрации.

2. Принцип воспитания здорового человека должен реализовываться через обеспечение физического, нравственного, социального и психологического благополучия каждого ученика и сотрудника учебного заведения.

3. Принцип системности предполагает логическое взаимодействие всех структурных подразделений, всех участников учебно-воспитательного процесса в учебном заведении и вне его, способствовать продуктивному сотрудничеству, обеспечивать оптимальное развитие, обучение и воспитание всех учеников.

4. Гуманизация школы и образования предусматривает педоцентрический подход, способствует преодолению отчуждения учителя и ученика от учебной деятельности и друг от друга, обеспечение ориентации школы на полноценность повседневной жизни учащихся на каждом из возрастных этапов – в детстве, подростковом возрасте, юности.

5. Дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательного процесса должны способствовать развитию способностей, разногласий в интеллектуальной, эмоционально-волевой и действенно-практической сферах, особенностей физического и психического развития каждого ученика (лично ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса).

6. Компетентностный подход требует включения учащихся в активную общественно полезную деятельность, для решения задач социальной адаптации воспитанников.

7. Сотворчество и сотрудничество – совместная целесообразная активная деятельность учителя и ученика направленная на получение знаний и приобретение социального опыта. Процесс сотворчества и сотрудничества укрепляется взаимопроникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов сотрудничества.

8. Самодвижение учеников путем развития осуществляется в результате создания оптимальных условий и режима наибольшего благоприятствования (педагогического, психофизиологического, медицинского, эргономичного и т.п.) для разностороннего самостоятельного развития природных задатков, наклонностей и интересов, в результате чего ученику предоставляется возможность свободного самостоятельного перемещения по траекториям различной сложности, различных уровней обучения с целью самополучения знаний.

9. Принцип нетрадиционности системы выражается в разумном изменении традиционной классно-урочной системы, рассчитанной на однообразную группу учеников, на индивидуально поисковую школу. Принцип нетрадиционной системы образования предусматривает общее обучение и воспитание разновозрастных групп учащихся в зоне свободного развития, что дает им возможность переходить на более высокие уровни в индивидуально-поисковой школе [10, с. 121].

**Выводы.** В заключении хотелось бы отметить, что образовательно-информационная среда должна обеспечивать связь целей и задач воспитания, обучения и развития учащихся на каждом возрастном этапе с учетом психологических и физиологических особенностей детей и подростков.

#### **Литература:**

1. Аксюхин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50-52.
2. Антонова Дарья Андреевна, Оспенникова Елена Васильевна, Спирин Евгений Валентинович Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemy-obrazovaniya-proektirovanie-resursov-dlya-sovremennoy-tsifrovoy-uchebnoy-sredy-kak-odno-iz-ee>.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.: (Метод, основы) / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
4. Белоусова Л.И., Олефиренко Н.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников // ОТО. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-dlya-mladshih-shkolnikov>.

5. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Уваров А.Ю. Трансформации учебного процесса в цифровой образовательной среде: современная образовательная информатика / Информатизация образования: теория и практика. Сб. материалов Межд. науч.-практич. конф. Под общей редакцией М.П. Лапчика. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 20-21.

6. Олефиренко Н. В. Проблемы подготовки учителя начальной школы к проектированию дидактических электронных ресурсов [Текст] / Н. В. Олефиренко // Образовательные технологии и общество. -2014. - №1(17). - С. 577- 589.

7. Виштак О.В. Критерии создания электронных учебных материалов//Педагогика.- 2003. - №8. – С. 109 – 112.

8. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. – С. 110 - 112.

9. Гузеев, В. В. Консультации: электронные ресурсы для образования / В.В. Гузеев, А.В. Дворецкая, Н.В. Новожилова, В.А. Петерсон, А.В. Рафаева // Педагогические технологии. – 2006. – №3. – С. 115 – 125.

10. Кречетников, К. Г. Общая методика подготовки материалов интерактивных электронных учебников / К. Г. Кречетников // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. – 2016. – № 5. – С. 48-53.

## Педагогика

### УДК 373.3

**кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Тивикова Светлана Константиновна**

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Клюева Светлана Сергеевна**

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

**учитель**

МБОУ СШ № 35 (г. Нижний Новгород)

### СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема развития культуры речи в младшем школьном возрасте, которая остается актуальной в настоящее время. Авторы описывают последовательность, содержание и результаты экспериментальной работы, в ходе которой был реализован системный комплекс упражнений, направленный на развитие культуры речи у первоклассников.

*Ключевые слова:* культура речи, приёмы развития культуры речи, младший школьный возраст.

*Annotation.* The article deals with the problem of the development of speech culture in primary school age, which remains relevant at the present time. The authors describe the sequence, content and results of the experimental work, during which a systematic set of exercises was implemented, aimed at the development of speech culture in first-graders.

*Keywords:* speech culture, speech culture development techniques, primary school age.

**Введение.** Одним из показателей общей культуры человека, его нравственности, внутренней и внешней красоты является речевая культура. В речевой культуре проявляется интеллект и уровень мышления индивида, его образованность и воспитанность, культура и ценностные ориентации, красота слова и духа как признаки духовного богатства и неповторимой человеческой сущности.

Особую значимость сегодня приобретает необходимость воспитания речевой культуры у детей 7-8 лет, которая связана с интенсификацией информационных коммуникаций, с широким внедрением сети Интернета, современными технологиями издательского дела, которые в определенной степени негативно влияют на создание культуры личностного речевого пространства, овладение эстетикой слова, морально-эстетическим самовыражением в общении.

Различные аспекты воспитания речевой культуры нашли свое отражение в трудах современных исследователей, а именно: вопросы речевой личности (М. Вашуленко, С. Ермоленко, Л. Мацко, О. Смолинский), взаимодействие языка и мира человека, языковой гармонизации сознания, языка как полифункционального духовного явления (К. Арутюнов, Ю. Жадько, В. Жадько, О. Федик и др.), духовно-эстетическая сущность слова (В. Костомарова, В. Николаева, В. Троицкий), речевая культура в системе культуры личности (А. Анищук, Р. Гладина, Т. Ладыженская, Л. Мацко, В. Соколова, В. Семина, Н. Политова), речевой этикет, национальные аспекты речевого этикета (Н. Формановская, Я. Радевич-Винницкий, Е. Чак, М. Стельмахович и др.).

Психологические аспекты указанной проблемы представлены в работах М. Жинкина, А. Леонтьева, С. Карповой и других; лингводидактические и методические аспекты отражены в исследованиях А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацкой, М. Пентилюк, А. Савченко.

В справочнике по культуре русского языка отмечено, что культура речи – это «общепринятый речевой этикет: типичные формулы приветствия, прощания, пожелания, приглашения, которые меняются в зависимости от ситуации общения, от социального положения, образовательного, возрастного уровня тех, кто общается» [3, с. 88].

В. Иванишин, Я. Радевич-Винницкий определяют культуру речи как систему требований, регламентаций относительно употребления языка в речевой деятельности (устной и письменной) [1]. Одним из заданий культуры речи, как подчеркивают эти авторы, является преодоление языковых стереотипов как признаков стереотипов мышления.



Л. Введенская и Л. Павлова считают, что культура речи – это «совокупность таких качеств, которые осуществляют лучшее воздействие на адресата с учетом конкретных обстоятельств и в соответствии с поставленной задачей [7, с. 65]».

Процесс формирования культуры речи, по мнению Л. Барановской, проходит определенные ступени:

- 1) элементарный – усвоение говорящими теоретических знаний по языковой нормативности, приобретение навыков соблюдать нормы, образцы, которые традиционно охраняются;
- 2) степень языковой вариативности – овладение на основе знаний и навыков языковой нормативности умениями и навыками вариативного высказывания мысли в зависимости от стиля речи и ситуации общения;
- 3) степень культурно-речевого мастерства – это уровень безупречного владения говорящим всеми средствами литературного языка, развитое «чувство языка», овладение ораторским искусством, мастерское сочетание языковых и внеязыковых средств коммуникации [8].

Л. Мацко называет другие этапы становления культуры речи:

- 1) грамматическая правильность;
- 2) стилистическая выразительность;
- 3) коммуникативная оптимальность;
- 4) языковое мастерство [10].

Мы рассматриваем эту проблему в педагогическом плане, подчеркивая, что речевая культура является продуктом речевой деятельности младших школьников, результатом сформированности духовных ценностей, где ребенок рассматривается как субъект процесса культурно-речевого развития (В. Бадер, Е. Ильин, Р. Кондратов, А. Торшилова). Кроме того, овладение культурой речи в дальнейшем повышает конкурентоспособность ученика [4].

**Изложение основного материала статьи.** Цель статьи заключается в теоретическом обосновании рассматриваемой проблемы и апробации комплекса заданий и упражнений, направленного на развитие речевой культуры детей в условиях начальной школы.

Экспериментальная работа была проведена в 1-х классах на базе школы МБОУ школа № 24 г. Н. Новгорода и МБОУ СШ №35 г. Дзержинска Нижегородской области. В исследовании приняло участие 128 учащихся в возрасте 7-8 лет.

С целью изучения сформированности культуры речи у младших школьников, нами был проведен констатирующий эксперимент.

В ходе констатирующего исследования нами использовались диагностические задания для определения состояния сформированности речевой культуры у детей, беседа с первоклассниками по содержанию художественных произведений.

Задание 1. Дополни фразу вежливым словом.

Цель: выявить умение детей употреблять в речи этикетные формулы: благодарность, просьбы, пожелания.

Процедура выполнения. Ребенку читают фразы из сказок и предлагают дополнить их вежливыми словами. Например, – пусти и меня – пожалуйста, – ну так подвези же и меня! – очень прошу тебя.

Задание 2. Вспомни и расскажи.

Цель: выяснить умение детей в процессе перевода сказки использовать формулы речевого этикета.

Процедура выполнения. Детям предлагается вспомнить свою любимую сказку и рассказать ее. Во время рассказа с индивидуальными протоколами вносились результаты использования в речи формул речевого этикета.

Задание 3. Дополни сказку.

Цель: выяснить умение детей дополнять сказку вежливыми словами.

Процедура выполнения. Экспериментатор говорит: «Ребята, сейчас я прочитаю вам сказку, а вы внимательно прослушайте ее, затем скажите, но не просто скажите, а дополните разговор ее героев вежливыми словами».

Задание 4. Дидактическая игра «Назови ласково».

Цель: выяснить умение детей называть ласково, нежно героев сказок.

Процедура выполнения. Экспериментатор называет сказочного героя, ребенок должен назвать его в ласково-ласковой форме. Например, лиса – лисичка, волк – волчок и т. д.

В ходе нашего исследования была проведена беседа с детьми, которая имела цель: выяснить умение детей пользоваться формулами речевого этикета.

Вопросы беседы были направлены на то, чтобы определить, обладают ли младшие школьники речевой культурой в процессе жизнедеятельности, формулы речевого этикета употребляют при встрече с другом, перед завтраком или обедом, какие слова благодарности знает ребенок и др.

Беседа с детьми.

- Что ты скажешь, встретив на улице своего товарища?
- Какими словами ты приветствуешь утром папу и маму?
- Что говорит мама, улаживая тебя спать?
- Что ты скажешь, если есть кого поблагодарить?
- Какие слова употребляешь, если хочешь кого-то о чем-то попросить?
- Что ты скажешь, если надо извиниться?
- Какие слова говорят вежливые люди, прощаясь?

Количество детей, с которыми проводилась беседа, составляло 128 человек, получено 1024 ответов. Беседа проводилась в одной и той же форме, и последовательности предъявления вопросов к каждому ребенку.

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что более 57% учащихся владеют культурой речи на низком уровне. Во время выполнения первой методики «Доплни фразу вежливым словом» большинство детей (52%) употребляли в речи этикетные формулы, быстро дополняли фразы, однако, 31% учащихся употребляли этикетные формулы не в каждой фразе, которые нужно было дополнить. Все формулы речевого этикета активно употребляли только 17% учащихся; уменьшительно-ласкательными словами владеют 45% респондентов; слова благодарности, пожелания, просьбы употребляют 33%; приветствия и прощания всего 27% детей. В процессе пересказа сказки только 36% детей пытались использовать и интонационно выделить

слова приветствия, благодарности, извинения, просьбы, ласковые слова, сказочные обороты, которые включали в себя формулы речевого этикета и т.д.

Во время выполнения диагностики «Дополни сказку», было установлено, что 58% первоклассников не замечают ситуаций, где необходимо использовать этикетные формулы; 35% замечали отсутствие этикетных формул в речи учителя только при условии, когда учитель делал удлиненную паузу в собственной речи и лишь 17% первоклассников легко подбирали этикетные слова в зависимости от речевой ситуации. Общий анализ результатов констатирующего этапа позволил распределить первоклассников на три уровня владения культурой речи: низкий (54% учащихся), средний (25%) и высокий (21%).

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования дает нам возможность говорить о том, что первоклассники слабо обладают культурой речи, практически не пользуются формулами речевого этикета, не могут самостоятельно ответить на поставленные вопросы во время беседы.

Задача формирующего этапа заключались в обосновании и создании комплекса заданий у упражнений, способствующего развитию речевой культуры младших школьников.

В предлагаемом комплексе нами использовались следующие приемы: чтение сказок и рассказов, создание речевых ситуаций, дидактические игры по содержанию прочитанного, драматизация произведений и индивидуальные беседы по прочитанному [5]. Мы подбирали художественные произведения и давали младшим школьникам их прослушать. Например, «Почему дедушка такой добрый сегодня?», «Ласковый ветер и злой ветрище», «Белочка и добрый человек» (В.А. Сухомлинский), «Сыновья», «Три товарища», «Волшебное слово» (В. Осеева), «Добрая девушка» (М. Магер) и др. После чтения произведения проводилась групповая беседа, направленная на анализ личностных качеств положительных и отрицательных героев. В этой ситуации первоклассник ставился перед необходимостью оформить словесно свое отношение к героям, в результате чего углублялись знания детей о понимании значений слов, которые выражают различные чувства [6]. Мы использовали языковые игры «Ласковые слова», «Кто из какой сказки», «Хорошо и плохо»; речевые игры-импровизации «Комплименты», «Подарки» и др.

Поскольку у детей низкого уровня владения культурой речи ограниченный словарный запас, мы пытались обогатить активный словарь словами, выражающими чувства, которые обеспечивают вежливые формы общения. С этой целью были использованы упражнения «Присвоение положительной характеристики»; игры «Заветные слова», «Приятные обращения», «Волшебные слова вежливости», «Цепочка слов», «Этика взаимоотношений», «Корзина для мусора».

Рассмотрим игры, нашедшие наиболее яркий эмоциональный отклик у первоклассников.

Игра «Кто знает больше вежливых слов».

Цель: обогащение словаря детей вежливыми словами.

Сначала мы разделили детей на 2 команды. Ведущим в игре была учитель, мы были только наблюдателями. Учитель по очереди для каждой команды задавал вопросы каждой команде. Мы объяснили детям, что победит та команда, которая даст как можно больше правильных ответов – вежливых слов в том или ином вопросе.

Игра-тренинг «Улыбнись и скажи вежливое слово».

Цель: обогащение словаря детей вежливыми словами.

Нами было предложено детям, прикасаясь к учителю ладошками и улыбаясь говорить слова вежливости.

Игра-упражнение «Добавьте волшебное слово».

Цель: закрепить умение детей использовать в речи формулы речевого этикета: приветствия, прощания.

Во время данной игры, мы читали рифмованные строки, задачей детей было дополнить их вежливыми словами.

Упражнение «Привет, друг».

Цель: научить детей вежливо обращаться друг к другу и к старшим, активизировать различные формы обращения.

Детям предлагалось поздороваться по кругу друг с другом, называя имя соседа, который в свою очередь отвечает на приветствие и обращается к следующему. Второй круг дети выполняли те же действия, но каждый здоровался с учителем. При повторном выполнении упражнения, мы предложили к имени добавлять добрые пожелания [9].

Речевая игра «Знакомство» (на основе сказки «Рукавичка»).

Цель: закрепить у детей навыки употребления формул речевого этикета.

Дети хорошо знают содержание данной сказки, поэтому предлагаем им поиграть в данную игру, используя как можно больше слов приветствия.

Речевая ситуация «В стране вежливых слов».

Цель: закрепить у детей навыки употребления формул речевого этикета в общении со взрослыми.

Первоклассникам предлагалось отправиться в страну вежливых слов, и вспомнить все вежливые слова, которые они знают. По дороге в сказочную страну детям встретилась старушка Шапокляк, которая пыталась сбить детей с правильного пути, говорила грубые, невежливые слова. Задачей детей было исправить недостатки, и помочь разобраться, какие же речевые ошибки допускает герой.

Завершающим этапом опытно-экспериментальной работы был контрольный этап эксперимента, цель которого – осуществить сравнительную характеристику уровней сформированности речевой культуры младших школьников к формирующему этапу эксперимента и после него.

Первоклассники выполняли задания аналогичные тем, которые предоставлялись на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ полученных результатов показал, что существенно увеличилось количество детей, которые усвоили все формулы речевого этикета. Если на констатирующем этапе эксперимента их было всего 21% (27 учащихся), то после проведения формирующего этапа стало 48% (62 человека). На среднем уровне соответственно 25% (32 человека) и 34% (43 первоклассника), низкий уровень показали 18% (23 ученика).

Таким образом, результаты исследования подтвердили эффективность формирующего этапа по развитию речевой культуры младших школьников.

**Выводы.** Речевая культура младших школьников определяется как интегральное духовное свойство личности, что отражает способность человека к культурно-речевой деятельности, направленной на общекультурную коммуникацию, основанную на принципах эстетизации и гуманистической направленности поведения. Индивидуальные средства речевой культуры опираются на индивидуальный культурно-речевой

ресурс человека, придают своеобразие речевому статусу личности. Важным признаком речевой культуры личности является языковой (речевой этикет).

Результаты контрольного этапа показали эффективность проведенной экспериментальной работы. Высокого уровня сформированности речевой культуры достигли 48% детей, (на констатирующем этапе их было 21%). На среднем уровне стало 34% детей (до начала обучения было 25%). Количество детей с низким уровнем сформированности речевой культуры уменьшилось с 54% до 18%.

Таким образом, реализуемый на практике комплекс заданий и упражнений, показал несомненную действенность, заинтересовал учеников своим разнообразием, повысил мотивацию к использованию этикетных слов.

#### **Литература:**

1. Бадер В.И. Роль внутренних механизмов речи в формировании общеречевой культуры младших школьников // Педагогика и психология. – 2017. – № 4. – С. 48-55.
2. Бех И.Д. Воспитание личности: учебно-методическое пособие / Иван Бех. – М.: Просвещение, 2016. – 344 с.
3. Бродовская В.И. Толковый русский словарь психологических терминов: словарь / В.И. Бродовская, В.А. Грушевский, И.П. Патрик. – М.: ИД "Профессионал", 2017.
4. Дунаева Н.И., Суворова О.В. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №1. – С. 8-18
5. Колесова, О.В. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, О.А. Зимина // Школьные технологии. – 2019. – № 3. – С. 71-77
6. Колесова О.В., Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Кочетова Е.В., Маясова Т.В. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2 (44). – 240-254. doi: 10.32744/pse.2020.2.19
7. Копелюк С. Концептуальные основы формирования речевой культуры учащихся начальной школы в процессе литературного чтения / С. Копелюк // Педагогика и психология: сб. науч. трудов. Вып. 766. Черновцы Черновицкий нац. ун-т, 2015. – С. 164-170.
8. Пентилюк М.И. Актуальные проблемы современной лингводидактики: сборник статей / Мария Пентилюк. – М.: Ленвит, 2018. – 256 с.
9. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №3. – С. 12.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна**

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

**старший преподаватель Коньшева Юлия Романовна**

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

### **ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается применение технологии эдьютейнмент на уроках английского языка. Выявлены отличительные признаки и средства технологии эдьютейнмент. Представлены данные опытно-практической работы, которые подтверждают целесообразность использования технологии эдьютейнмент для развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках английского языка.

*Ключевые слова:* технология эдьютейнмент, регулятивные универсальные учебные действия, грамматическая сторона речи, система упражнений, урок английского языка.

*Annotation.* This article discusses the application of the edutainment technology in English lessons. The distinctive features and means of the edutainment technology are revealed. The data of experimental and practical work are presented, which confirm the feasibility of using the edutainment technology for the development of regulatory universal educational actions in English lessons.

*Keywords:* edutainment technology, regulatory universal educational actions, grammatical side of speech, system of exercises, English lesson.

**Введение.** Согласно ФГОС НОО второго поколения, необходимо создавать условия для реализации творческого потенциала обучающегося, наряду с этим, приложив усилия для формирования автономной личности, способной к самоконтролю и самооценке. Для этого обучающиеся должны обладать не только теоретическими знаниями, но и универсальными учебными действиями. Таким образом, одна из задач педагога – «научить учиться».

Кроме того, важно отметить, что в контрольных измерительных материалах основного государственного экзамена (ОГЭ) и государственной итоговой аттестации (ЕГЭ) содержатся задания на усвоение грамматического навыка, которые проверяют не только знания обучающихся, но и практические умения, другими словами, достижения метапредметных результатов.

Как показывают исследования ученых, наиболее действенно и результативно обучающиеся усваивают знания в игровой форме, при взаимодействии обучающихся разных уровней успеваемости, а также наличии комфортных, располагающих к обучению условий [14]. Технология эдьютейнмент – это универсальный инструмент, удовлетворяющий данным требованиям.

Технология имеет развлекательную и игровую направленность. Именно в игре у обучающегося возникает субъектная позиция, которая является важной составляющей в системно-деятельностном подходе, а активность во время игры помогает достигнуть высоких результатов в освоении и закреплении новых знаний. Кроме этого, групповой характер взаимодействия становится способом выстраивания взаимоотношений, что может положительно влиять на развитие коммуникативной компетенции. Мотивация к игре обеспечивается добровольностью, возможностью выбора, соревновательным характером и удовлетворением потребности в самореализации. Именно поэтому данная технология все больше и больше внедряется в педагогическую практику.

Опираясь на вышесказанное, можно резюмировать, что необходимость использования технологии эдьютейнмент для формирования регулятивных учебных действий при обучении грамматической стороне речи на уроках английского языка на сегодняшний день является актуальной темой.

**Изложение основного материала статьи.** Технология эдьютейнмент рассматривалась многими методистами и учеными, а именно О.О. Дьяконовой, Н.А. Кобзевой, О.М. Желязняковой, А.С. Самойловым. Название технологии имеет английское происхождение («education» и «entertainment», «образование» и «развлечение»).

Рассмотрим данную технологию подробнее. Эдьютейнмент – это технология обучения, при которой совмещаются дидактические и современные технические средства обучения, а в основе всего лежит система обучения посредством развлечения [8]. Важно отметить, что понятие «эдьютейнмент» шире, чем «игра», так как игра является лишь одним из элементов данной технологии.

Существуют определенные принципы технологии эдьютейнмент.

1) Принцип связи теории с практикой. Знания, полученные в учебном процессе, должны иметь практическое значение, чтобы обучающиеся могли бы применять их в жизни.

2) Принцип последовательности. Постепенное логическое усложнение материала, новых знаний, информации и понятий.

3) Принцип доступности. Учебный материал должен соответствовать индивидуальными и возрастными особенностями, личностным интересам обучающихся, используемым методами обучения, а также организации самого процесса обучения [8].

Рассмотрим некоторые особенности технологии эдьютейнмент, которые отличают её от других распространенных технологий.

1) Обоснованность. Обучающиеся узнают новое, будучи вовлеченными в процесс получения информации и, в ходе её изучения, приходят к выводу о полезности обучения.

2) Дополнительное обучение. Технология позволяет обучающимся получать знания самостоятельно как на уроке, так и за пределами урока.

3) Распределенное обучение (Distributed Learning). Обучающиеся имеют доступ к различным образовательным ресурсам, посредством которых они могут учиться в разные периоды времени исходя из индивидуальных потребностей [4].

Перечислим отличительные признаки технологии эдьютейнмент.

1) Акцент на увлечение.

2) Акцент на развлечение.

3) Игровой подход.

4) Акцент на современность [3].

Рассмотрим средства технологии эдьютейнмент. Выделяют два основных средства.

1) Традиционные средства (фильмы, видеоматериалы, эксперименты, образовательные дидактические игры, музыка, различные радиoproграммы, а также использование свободных лекций).

2) Современные средства (обучающие компьютерные игры, мобильные игры, электронные тренажеры/учебники/энциклопедии, различные варианты электронных выставок, веб-технологии) [1].

Таким образом, работа с технологией требует от преподавателя владения глубокими знаниями в области педагогики, информационно-коммуникативных технологий, а также психологии.

Представляется важным отдельно рассмотреть особенности применения технологии эдьютейнмент при обучении грамматической стороне речи в начальной школе.

В начальной школе при игровой деятельности на первый план выходит субъектная позиция каждого участника, а также возможность построения междисциплинарных связей между предметами, которые помогают выстроить целостную картину мира обучающегося [6].

В.Н. Косова отмечает, что существует несколько подходов при обучении грамматике в начальной школе при помощи технологии эдьютейнмент.

1) Технология эдьютейнмент позволяет обучающимся раскрыть суть нового грамматического явления (предъявляется правило его употребления с последующей автоматизацией).

2) Технология эдьютейнмент включает в себя различные формы игровой деятельности, где учитель может предоставить готовые речевые образцы с последующей тренировкой. Таким образом, преподаватель вводит грамматику в речь обучающихся посредством развлечения.

3) При помощи технологии эдьютейнмент возможно использование грамматического моделирования. Стоит отметить, что грамматическое моделирование основано на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [2].

В.В. Казакова в своей работе рассматривает требования к использованию средств технологии эдьютейнмент при обучении грамматической стороне речи в начальной школе:

1) В начальной школе технология эдьютейнмент должна применяться только тогда, когда в классе налажена дисциплина.

2) Перед какой-либо деятельностью обучающимся должен быть усвоен минимальный учебный материал какого-либо грамматического явления.

3) Необходимо выделять от 1 урока (45 минут) до 2-3 уроков в зависимости от целей и условий применения технологии.

4) Инструкция может предъявляться как на русском языке, так и на английском языке.

5) Осуществляемая деятельность должна соответствовать возрастным особенностям обучающихся [7].

Опытно-практическая работа проводилась на базе ЧОУ РО «Православная гимназия имени Серафима Саровского» в городе Дзержинск в 2020 году в 3 «А» классе (подгруппа из 12 человек). Целью нашего

исследования явилось применение технологии эдьютейнмент с целью формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках по английскому языку в средней общеобразовательной школе.

Констатирующий этап нашего исследования решал следующие задачи:

1) Оценка уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий. В частности, уровня внимания при помощи проведения фронтального письменного опроса, уровня сформированности навыка планирования, при помощи выполнения индивидуального задания, а также уровня сформированности навыка самоконтроля при помощи фронтального письменного опроса с проверкой при помощи аудирования.

2) Оценка уровня сформированности грамматических навыков при помощи тестового задания.

По результатам входного тестирования было выявлено следующее: 25% класса выполнили задание неудовлетворительно, 55% класса показали средний уровень развития навыка, а 20% продемонстрировали высокий уровень. Также результаты показали, что 38% обучающихся имеют низкий уровень сформированности грамматических навыков, 50% обучающихся обладают средним уровнем развития навыка, в то время как 12% продемонстрировали высокий уровень.

Таким образом, большинство обучающихся показали средний уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий и грамматических навыков.

В процессе формирующего этапа нами был спланирован и проведен ряд уроков с целью развития регулятивных универсальных учебных действий, а именно формирования навыков планирования, самоконтроля и внимания.

Нами была разработана система заданий по применению технологии эдьютейнмент на уроках английского языка на начальном этапе обучения. Особенностью данной системы является то, что она разработана для каждого этапа формирования грамматических навыков и предусматривает использование технических средств, такие как обучающие платформы Kahoot! и Wordwall.net.

Приведем примеры заданий для каждого этапа формирования грамматического навыка.

Этап ознакомления и усвоения нового грамматического материала.

Тип упражнения: языковое упражнение.

Этап формирования ГН: презентация (первичное закрепление).

Формируемые РУУД: осуществлять самоконтроль, оценивать правильность выполнения действия.

Средство технологии эдьютейнмент: игровая обучающая платформа "Kahoot".

Задание: Choose the correct answer and check yourself.

Этап тренировки грамматического материала.

Тип упражнения: условно-речевое упражнение.

Этап формирования ГН: тренировка.

Формируемые РУУД: оценивать правильность выполнения действия, вносить необходимые коррективы.

Средство технологии эдьютейнмент: игровая обучающая платформа Wordwall.net.

Задание: Answer the question.

Этап применения и использования грамматического материала.

Тип упражнения: речевое упражнение.

Этап формирования ГН: применение.

Средство технологии эдьютейнмент: проблемный метод.

Задание: Make a mind map in the groups.

Реализация технологии эдьютейнмент посредством проблемного метода на уроке английского языка в 3 «А» классе включала в себя три этапа:

1) Введение – ознакомление с проблемой.

Учителем преподнесена общая информация, а также описание проблемы, которую им необходимо решить. Обучающиеся знакомятся с заданием. Их задача – создать красочную ментальную карту в группах.

2) Основная часть. В этой части обучающиеся коллективно рассматривают и обсуждают представленную задачу. Они находят и определяют вариативность решений проблемы, распределяют роли, зоны ответственности, реализуют свои задумки.

3) Заключительная часть. В этой части изложены материалы для решения проблемы: обучающиеся 3 «А» класса представляют свои проекты. На этом этапе они обосновывают свою позицию в решении проблемы. Далее, учитель и обучающиеся анализируют все предоставленные решения при помощи критериев, осуществляют вербально рефлекссию и выявляют результаты проделанной работы.

Целью заключительного этапа явилось выявление динамики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий и грамматических навыков у обучающихся 3 «А» класса после проведенной работы. Данный этап нашего исследования решал следующие задачи:

1) Повторное проведение диагностики и интерпретация результатов.

2) Сопоставление их с результатами, полученными в ходе первого этапа опытно-практической деятельности.

По результатам повторного тестирования было выявлено следующее: уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий повысился на 15%, а также количество учеников, выполнивших тест неудовлетворительно сократилось до 5%. Количество учеников, показавших высокий уровень владения навыком увеличилось на 20%, что представляет собой 55% от всех обучающихся.

Результаты по уровню сформированности грамматических навыков показывают, что количество обучающихся с низкими показателями уменьшилось на 19%. Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что большая часть класса усовершенствовали свои регулятивные универсальные учебные действия и грамматические навыки.

Исходя из полученных результатов исследования на контрольном этапе нашей опытно-практической работы, можно сделать следующий вывод: после проведения опытно-практической работы (использования технологии эдьютейнмент на уроках по английскому языку), обучающиеся усовершенствовали регулятивные универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, умение осуществлять контроль и коррекцию способа и результата решения учебной задачи, оценивание успешности решения учебной задачи, саморегуляцию.

**Выводы.** Мы полагаем, что применение технологии эдьютейнмент имеет большие перспективы в дальнейшей работе. Данная технология может стать важным педагогическим инструментом, который будет

способствовать повышению мотивации обучающихся, развитию регулятивных учебных действий, а также совершенствовать грамматические навыки.

#### **Литература:**

1. Богданова О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения // Инновационные технологии в образовании. – 2014. – №4(30). – С. 61-109.
2. Гуремина Н.В. Методы активного обучения как инновационный тренд российского профессионального образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №11. – С. 37-89.
3. Дьяконова, О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике / О.О. Дьяконова // Сиб. пед. Журнал. – 2014. – №6 – С. 6-47.
4. Железнякова, О.М. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке / О.М. Железнякова, О.О. Дьяконова // Alma mater: Вестн. высш. шк. – 2014. – №2 – С. 67-120.
5. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 3.
6. Исакова, О.Ф. Условия формирования регулятивных УУД у школьников посредством самоопределения // Управление начальной школой – 2013. – № 9. – С. 11-89.
7. Казакова, В.В. Веб-квесты как средство формирования читательской компетенции младших школьников // Молодой ученый. – 2015. – №22.1. – С. 53-97.
8. Кобзева, Н.А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – №4, т.2 – С. 192-231.
9. Конышева Ю.Р. Развитие личностных универсальных учебных действий на уроках по иностранному языку // Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты: сб.статей: материалы Международной научно-практической конференции НИЦ «Поволжская научная корпорация», 25 декабря 2015 г. – Самара: ООО «Офорт», 2015. – С. 60-62.
10. Королева Е.В., Полуэктова В.А. Способы развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках английского языка // Известия Балтийской Академии Рыбного промыслового Флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – Калининград: Издательство БГГАРФ. – С. 157-161
11. Маринина Ю.А., Кручинина Г.А., Гусева Л.В., Королева Е.В., Оладышкина А.А. // Цифровая гуманитаристика: возможности использования интеллектуальных обучающих систем в обучении иностранным языкам Научно-техническая революция: вчера, сегодня, завтра / Под ред. Попкова Е., Серги Б. Конспект лекций в сетях и системах. – Том 129. – Спрингер, 2020. – С. 395-402. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47945-9>
12. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №4. – С. 14
13. Кручинина Г.А., Королева Е.В. Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий как средство развития иноязычных речевых навыков и умений // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки: научный рец. журнал / под ред. д-ра пед.наук, проф. Бокаревой Г.А. Калининград: БГАРФ, 2019. – Вып. 1 (47). – С. 138-145. реестр ВАК
14. Самойлов, А.С. Использование элементов технологии «эдьютейнмент» с целью развития профессионального мышления. / А.С. Самойлов // Тул. пед. Журнал. – 2016. – №12. – С. 78-99.

#### **Педагогика**

#### **УДК 37.02**

**кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**студент Попенко Сергей Дмитриевич**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены формы и цифровые инструменты организации сетевого взаимодействия участников эксперимента по проектной деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Научное сопровождение кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина экспериментальной деятельности осуществляется через проведение дистанционных семинаров и мастер-классов, сетевых проектов, конкурсов и олимпиад. Продемонстрированы возможности организации сетевого взаимодействия с помощью сервисов Google.

*Ключевые слова:* экспериментальная деятельность, сетевое взаимодействие, профессиональное сообщество, проект, цифровая образовательная среда.

*Annotation.* The article discusses the forms and digital tools for organizing network interaction of participants in the experiment on project activities of students in a digital educational environment. Scientific support of the Department of Applied Informatics and Information Technologies in Education of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University experimental activities are carried out through remote seminars and master classes, network projects, contests and competitions. Demonstrated the possibilities of organizing network interaction using Google services.

*Keywords:* experimental activities, networking, professional community, project, digital educational environment.

**Введение.** Одной из важных задач, решаемых педагогическим коллективом Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина является выстраивание эффективной системы сотрудничества между университетом, как опорным региональным вузом по педагогическому образованию, и образовательными организациями региона.

Эта задача имеет первостепенное значение и для кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. Кафедра осуществляет научно-методическое сопровождение экспериментальной деятельности по теме: «Развитие проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды» в школе № 9 г. Павлово, Либеевской школе Чкаловского района, школе № 106 г. Н. Новгорода.

В ходе экспериментальной деятельности осуществляется отбор наиболее эффективных форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся с использованием возможностей цифровой образовательной среды, а также отбор наиболее интересных для проектной деятельности цифровых инструментов и сервисов.

Научное сопровождение кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании экспериментальной деятельности осуществляется через проведение мастер-классов преподавателями университета для педагогов школ и обучающихся, различных тренингов, конференций, обобщение передового педагогического опыта, организацию совместных очных и дистанционных проектов, конкурсов, олимпиад, создание профессиональных сетевых сообществ.

Цель статьи – рассмотреть способы и инструменты организации сетевого взаимодействия участников эксперимента по проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

**Изложение основного материала статьи.** 21 век – век активных перемен в экономической, политической, социальной сфере, век беспрецедентных технологических изобретений, который требует от человека умения ориентироваться в огромном потоке информации; демонстрировать критическое мышление, готовность брать на себя ответственность; развивать навыки командной работы; быть ответственным и мобильным. Формированию таких качеств способствует применение в обучении метода проектов.

Проектному методу более ста лет, но при этом он по-прежнему актуален. Меняется технологическая база метода. Теперь это цифровые инструменты, прежде всего сетевые социальные сервисы. Но суть метода остается прежней: рациональное сочетание теории и практики, самостоятельная деятельность, групповая работа, поиск решения важных для обучающихся проблем.

Актуальность использования в обучении проектного метода возросла с введением ФГОС общего образования, в которых сформулированы требования формирования регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. А для их формирования проектный метод наиболее эффективен, так как он предполагает коммуникативные навыки, умение выбирать способы решения проблем, развитие познавательной активности.

Сегодня одной из ключевых задач модернизации российского образования является его цифровизация. В последние несколько лет все чаще обсуждается вопрос, цифровой трансформации в сфере общего образования. Авторы многих публикаций считают цифровую трансформацию общего образования неизбежным этапом обновления школы, который разворачивается вслед за внедрением цифровых технологий во все сферы жизни нашего общества [1, 14]. При этом цифровую трансформацию общего образования связывают с построением цифровой образовательной среды организации.

Организации проектной деятельности в цифровой образовательной среде посвящены публикации [3, 7, 13]. Поиск наиболее эффективных форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде школы является целью экспериментальной работы кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина и трех школ Нижегородской области. Задачи экспериментальной деятельности: организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы на основе интеграции основного и дополнительного образования; развитие системы непрерывного образования в области робототехники и научно-технического творчества; повышение интереса обучающихся к инженерным и техническим специальностям.

Диссеминация педагогического опыта, накопленного в ходе экспериментальной деятельности может осуществляться через изучение опыта, представленного в виде методических маршрутов педагогов в сети Интернет [6]; тьюторское сопровождение педагогов в школах [4]; создание профессиональных сетевых сообществ [2, 11].

Фактически взаимодействие кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании Мининского университета и экспериментальных школ – это своего рода создание профессионального сетевого сообщества образовательных организаций, работающих над аккумулярованием передового педагогического опыта по организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде школы.

Поскольку в последние годы активно формируются электронные площадки для развития профессиональных педагогических сообществ, их потенциал должен быть востребован и использован максимально. Такая организация позволит активнее внедрять модели «горизонтального обучения» по системе P2P (с англ. peer-to-peer – равный равному), когда обучение происходит внутри профессиональных сообществ, в которых группы педагогических работников, будучи объединенными в рамках признаваемых

ими норм профессионального мышления и профессионального поведения, формируют соответствующую профессиональную среду.

Что касается платформ для создания педагогических сообществ, то они подробно рассматриваются в статье [2]. Например, основная деятельность по диссеминации инновационного опыта школ-участниц проекта Нижегородского института развития образования «Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс непрерывного развития ИКТ-компетентности педагога» была развернута в системе дистанционного обучения Moodle, где проводились различные сетевые активности для педагогов; размещались материалы семинаров, конференций, круглых столов; публиковались передовые педагогические практики.

Другими платформами для создания сетевых сообществ являются вики-среды. Например, сообщество педагогов Владимирской области развернуто на региональном образовательном сайте «Wiki-Владимир» (<http://wiki.vladimir.i-edu.ru>). Здесь организуется проведение региональных сетевых проектов для педагогов и школьников; в режиме индивидуальных консультаций осуществляется координация деятельности школьных команд в рамках проектной деятельности и подготовка учителей к участию в межрегиональных и всероссийских сетевых мероприятиях.

Еще один вариант размещения сетевых сообществ – облачные сервисы. Сегодня многие учреждения, в т.ч. образовательные, организуют свои цифровые образовательные среды на базе облачных технологий. Сейчас облачные технологии развиваются с огромной скоростью и неуклонно завоевывают популярность у пользователей всего мира. Преимущества использования облачных технологий в образовании обсуждаются в статье [8]. Поэтому для организации сетевого взаимодействия кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании Мининского университета и школ-участниц эксперимента по проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды было принято решение об использовании сервисов Google.

Рассмотрим возможности организации сетевого взаимодействия с помощью сервисов Google. Google Диск – универсальный инструмент, совмещающий в себе функции хранения информации и набора инструментов и сервисов. Google диск может использоваться для совместного сбора и хранения эффективных педагогических практик, различных методических и дидактических материалов, проектов, технологических карт уроков, сценариев внеклассных мероприятий и т.п.

На Google-диске размещаются папки с Google-документами, Google-таблицами, Google-презентациями, Google-формами. К каждому документу может быть настроен соответствующий доступ: по чтению, комментированию или редактированию. Доступ может быть отдельным людям или всем, кому предоставлена ссылка. Он может быть только для школ-участниц экспериментальной деятельности, а может и для внешних пользователей.

Документы Google представляют собой онлайн-офис, который включает инструменты для создания текстовых документов, электронных таблиц, презентаций, рисунков, форм, а также их совместного использования и публикации в Интернете. Могут использоваться для совместной подготовки планов, отчетов, отзывов, публикаций, методических рекомендаций, инструкций; проведения «мозговых штурмов», коллективного создания различных каталогов и пр.

Календарь Google – это, прежде всего, веб-инструмент управления и планирования. Примеры использования: календарь мероприятий; календари конференций, олимпиад, проектов, различных сетевых активностей и т.д.

Также для организации взаимодействия создаются Google-сайты. Сайты Google могут использоваться для создания сайтов мастер-классов, веб-квестов, семинаров и других сетевых мероприятий. Можно использовать для представления портфолио проектов участников эксперимента. В Google-сайт интегрируются различные инструменты планирования и мониторинга, организации эффективного взаимодействия, инструменты аналитики. Пример Google-сайта для поддержки экспериментальной деятельности – <https://clck.ru/UjWfN>.

В рамках экспериментальной деятельности происходит обмен передовым педагогическим опытом школ-участниц этого эксперимента. Например, одна из образовательных организаций является сельской школой. В 2019 году на базе Либеевской средней школы был создан центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» [12]. Новое современное оборудование «Точки роста» позволяет осуществлять образовательный процесс более качественно, выделить на организацию проектной деятельности дополнительные ресурсы.

Одним из авторов статьи-студентом Мининского университета по заказу школы разработана информационная система администрирования деятельности сельской школы. Одним из наиболее распространенных методов создания цифровой образовательной среды школы в целом, или его отдельных компонентов, является приобретение комплексной системы автоматизации деятельности образовательной организации. При этом, достаточно часто, вопросам реальной потребности в данных системах, готовности педагогических коллективов к их внедрению в образовательный процесс, не уделяется должного внимания. Но несмотря на это, процесс информационных систем, обеспечивающих упрощение и автоматизации некоторой деятельности сотрудников говорит о том, что внедрить в образовательную организацию «что-либо» с внешнего источника за государственные средства, является возможным. К сожалению, однозначно нельзя надеяться на это «что-то» в дальнейшем. Поэтому, более эффективным вариантом получения реального результата является вариант, когда необходимость внедрения, а, следовательно, его путей и методов исходит непосредственно «изнутри» самой образовательной организации [15]. Именно поэтому для Либеевской школы разработана система, удовлетворяющая конкретным требованиям администрации. И это один из примеров совместной проектной деятельности.

Другими примерами являются семинары преподавателей Мининского университета «Сетевые сервисы в проектной деятельности обучающихся» для учителей школ, организация кафедрой прикладной информатики и информационных технологий в образовании дистанционных дней открытых дверей на базе школ; участие школьников в региональном сетевом проекте «В Нижний Новгород – это значит домой!» в апреле 2021 г., который разработали и провели студенты университета.

**Выводы.** Применение проектного метода в условиях цифровой образовательной среды способствует формированию универсальных учебных действий обучающихся [5, 10], формированию информационной культуры [9], формированию ИКТ-компетентности педагогов и обучающихся [16]. Это определяет



актуальность эксперимента по теме проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды, поиска эффективных форм сетевого взаимодействия участников эксперимента. Одним из вариантов такого взаимодействия является использование сервисов Google, что позволяет повысить надежность передачи данных, организовать совместную работу над документами, планировать экспериментальную деятельность на основе общих календарей, проводить различные сетевые мероприятия, собирать передовой педагогический опыт.

#### **Литература:**

1. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил НТИ (филиал) УрФУ. – 2017. – 128 с.
2. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс неформального повышения квалификации учителя в области ИКТ // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-1. – С. 131-137.
3. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Организация тьюторского сопровождения формирования ИКТ – компетентности педагогов Нижегородской области. // Эксперимент и инновации в школе. – 2017. – № 2. – С. 37-40.
5. Круподерова Е.П., Карташова С.Ю., Романов М.А. Формирование цифровой образовательной среды педагогического сообщества // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 131-137.
6. Круподерова Е.П., Плесовских Г.А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Веб 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2015, № 10. – С. 602-609.
7. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Минского университета. – 2014. – № 2(6). – С. 15.
8. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. – Н. Новгород. Мининский университет. – 2016. – 84 с.
9. Круподерова К.Р., Шевцова Л.А. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий. // Педагогическая информатика. – 2015. – № 2. – С. 37-43.
10. Круподерова К.Р., Попенко Н.В., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 147-150.
11. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Учебная проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ - инструментов как способ формирования УУД // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 112-118.
12. Леухина С.А. Современные формы повышения квалификации в области ИКТ в рамках развития сетевых педагогических сообществ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 18. – С. 99-103.
13. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 11.06.2021).
14. Степанова С.Ю., Каянина Т.И., Кручинина Г.А. Проектная деятельность в контексте вызовов современности. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. – Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. – 2015. – С. 96-101.
15. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.
16. Чашников Л. Курс лекций. Материалы проекта «Создание модели информационно-образовательной среды электронной сельской школы на основе программного обеспечения ИВЦ «АВЕРС». [Электронный ресурс] URL: <http://www.avers-edu.ru/ProektSchool/Lek/indexLek.html> (дата обращения: 15.06.2021).
17. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2017. – Т. 9. – №7S. – С. 1381.

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

**кандидат педагогических наук, доцент Мусин ШагитРишатович**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

**кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусаиновна**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

### СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме развития инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений. В процессе формирования инженерной культуры у будущих бакалавров развивается пространственно-техническое и логическое мышление, расширяются коммуникативные возможности для общения со специалистами в своей и смежных сферах профессиональной деятельности. Целью данной работы является решение проблемы развития инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений в процессе их профессиональной подготовки. Исходя из ключевой роли гуманизации технического образования в развитии культуры личности будущего инженера, авторы анализируют состояние формирования инженерной культуры в системе образования, опираясь на исследования многих педагогов-ученых. На основе проведенных исследований авторы пришли к выводу о том, что развитие инженерной культуры происходит в процессе последовательных этапов (подготовительный, формирующий, рефлексивный) и содержит соответствующие каждому этапу структурные компоненты (техничко-технологический, информационно-коммуникационный, когнитивный, графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический, экономический, личностный и социально-гуманитарный).

*Ключевые слова:* компоненты, инженерная культура, профессиональная подготовка, бакалавры технических направлений.

*Annotation.* The article is devoted to the actual problem of the development of engineering culture of future bachelors of technical fields. In the process of forming an engineering culture, future bachelors develop spatial-technical and logical thinking, expand communication opportunities for communicating with specialists in their own and related fields of professional activity. The purpose of this work is to solve the problem of developing the engineering culture of future bachelors of technical fields in the process of their professional training. Based on the key role of the humanization of technical education in the development of the culture of the future engineer's personality, the authors analyze the state of the formation of engineering culture in the education system, based on the research of many teachers and scientists. Based on the conducted research, the authors came to the conclusion that the development of engineering culture occurs in the process of successive stages (preparatory, formative, reflexive) and contains.

*Keywords:* components, engineering culture, professional training, bachelors of technical fields.

**Введение.** В XXI век – век высоких технологий, в обществе востребованы высококвалифицированные и перспективные специалисты инженерной направленности, способные путем решения многих технических задач достичь высокой степени готовности к многофункциональной производительной и интеллектуально-творческой деятельности.

Формирование инженерной культуры является важнейшей составляющей подготовки будущих бакалавров технических направлений.

Понимая культуру как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей в различных областях человеческой деятельности, следует отметить, что инженерная культура – это есть совокупность специальных алгоритмов мышления, умений, технической, социальной и исследовательской компетенций, а также профессионального инженерного самоопределения.

По характеру труда инженерная деятельность относится к умственному труду (анализ, исследование, контроль, планирование, управление, принятие нестандартных решений и т.д.). Продукты умственного труда – это не сами материальные вещи, а их образы, идеальные модели, идеи, научно-технические гипотезы, теории, принципы, т.е. духовные ценности человеческой культуры.

С философских позиций проблемы инженерной культуры анализируются в работах Долженко О.В., Багдасарян Н.Г. В работах Осинского И.И., Рыжкова В.П. рассмотрены взаимосвязи развития общества и техники. Душков Б.А., Суходольский Г.В., Шадриков В.Д. анализируют структуру и динамику формирования инженерной деятельности.

Современным проблемам развития инженерной культуры посвящены исследования известных педагогов (Атугов П.Р., Долженко О.В., Калекин А.А., Лагунова М.В., Левина М.М., Матящ Н.В., Слостенин В.А., Фокин Ю.Г., Эсаулов А.Ф.).

Комплексное исследование, посвященное анализу структуры, динамики и механизмов освоения профессиональной инженерной культуры, проведено Н.Г. Багдасарян [7].

**Изложение основного материала статьи.** Культура инженерной деятельности первоначально являлась составляющей общечеловеческой культуры и профессиональной компетентностью будущего бакалавра технического направления.

Анализ многочисленных научных исследований показывает, что инженерное образование имеет высокий культурологический потенциал, поскольку находится на стыке естественнонаучных, технико-технологических и общественных дисциплин. Культурологический подход развивается в профессиональном инженерном образовании, что отражено в области исследований культуры, философии, социологии, эргономики, инженерной педагогики, инженерной психологии и т.д.

Инженерная культура является важнейшей составляющей общечеловеческой культуры и профессиональной компетентности будущих бакалавров технического направления и состоит в том, чтобы способы и результаты профессиональной деятельности соответствовали стандартам и сопоставлялись с требованиями взаимозависимой системы «человек – техника – природа – общество».

Инженерная культура будущих бакалавров технических направлений обеспечивается личностными и профессиональными качествами, свойствами и характеристиками обучающихся, степенью овладения профессиональными компетенциями.

Инженерную культуру будущих бакалавров технических направлений мы понимаем, как интегрированное личностное образование, которое характеризуется сформированностью следующих компонентов: технико-технологический, информационно-коммуникационный, когнитивный, графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический, экономический, личностный и социально-гуманитарный.

Реализация вышеперечисленных компонентов осуществляется в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета в рамках действующих стандартов профессиональной подготовки бакалавров направлений «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» и «Технология художественной обработки материалов».

Наиболее сложным является вопрос содержания и структуры инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений, так как предполагает возможность определения путей и педагогических условий формирования инженерной культуры.

Сравнивая различные подходы к выделению компонентов системы, Беликов В.А. называет наиболее общие компоненты, которые отмечаются и многими исследователями - цель, мотив, содержание, действие, результат. Он также отмечает признаки, присущие всем системам: целостность, компонентность, структурность, функциональность, многоуровневость, управляемость и связь со средой [1, с. 130].

Самостоятельную познавательную деятельность в самом обобщенном виде Пидкасистый П.И. представляет как систему, включающую в себя следующие основные компоненты: 1) содержательную сторону; 2) оперативную; 3) результативную [6, с. 108].

Исследователи при рассмотрении содержания изучаемого объекта уделяют значительное внимание определению уровней компонентов в структуре объекта, что является важным для выделения показателей оценки исследуемого процесса.

Обозначенные нами компоненты мы распределили на составляющие блоки.

1. Когнитивно-технологический блок (технико-технологический, информационно-коммуникационный и когнитивный).

Технико-технологический компонент – содержит научные базовые знания и технические способы осуществления умственного труда (анализ, синтез, индукция, дедукция, идеализация, формализация, моделирование и другие приемы познавательной деятельности). Данный компонент реализует понимания сущности технологического подхода к реализации инженерной деятельности и результат процесса формирования знаний, умений и навыков в преобразующей, природосообразной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей.

Качественное техническое образование может быть достигнуто путем определенной реконструкции образования, что, как следствие, приведет к изменениям культуры личности и общества и, в первую очередь, к изменениям их инженерной культуры. В составе общего образования техническое совместно с естественнонаучным и гуманитарным призвано стать структурообразующим компонентом содержания, обеспечивающим вхождение обучающихся в качестве субъекта в общество, в техногенную среду жизни и в преобразовательную деятельность.

Информационно-коммуникационный компонент – предполагает мобильную ориентацию в потоке современной информации, вычленение главного, формирование способности к самостоятельному принятию решений, умение использовать современные информационно-коммуникационные технологии в инженерных целях.

Когнитивный компонент – эта система профессиональных знаний, которая включает познавательные, инженерно-технические и интеллектуальные способности инженерного мышления. Когнитивный компонент предполагает постоянное стремление к познанию научных технических достижений.

Когнитивная сфера, как сфера психологии человека, связана с его познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и о самом себе, и отражает актуальные тенденции развития технического мышления, обеспечивает практико-созидательное познание. Когнитивный компонент инженерной культуры (технические знания, умения и навыки, технический язык, техническое мышление) мы рассматриваем как развивающие когнитивной сферы будущих бакалавров.

2. Проектно-исследовательский блок (графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический и экономический).

Графический компонент – предполагает процесс формирования графических компетенций, применения стандартов и правил выполнения чертежей, способности свободного владения конструкторской документацией. Профессия инженера требует целостного представления об объекте проектирования, требует владения и формально-логическим и образным мышлением, знания языка чертежей и схем, сочетания научного и художественного стилей мышления.

Проектно-конструкторский компонент – включает анализ и моделирование технических видов деятельности субъекта, процессов принятия решения при проектировании. Проектирование понимается как деятельность, в данном случае технической, направленная на создание новых технических объектов с заданными характеристиками при выполнении необходимых экологических, технико-технологических, экономическо-управленческих ограничений и т.д. Это результат процесса формирования технических знаний, умений и навыков по созданию инновационных технологий преобразовательной деятельности в процессе анализа и построения моделей предметов и технических явлений (инженерных устройств, различных физических, химических и др. процессов).

Для решения конструкторских задач, необходимы следующие качества личности: творческо-технические наклонности, направленность на конечный результат, способность решать возникающие технические проблемы в процессе проектно-конструкторской технической деятельности, причем в непредсказуемых проблемных ситуациях.

Научно-исследовательский компонент – процесс формирования научно-технических знаний для проектирования искусственных технических систем. Исследовательская инженерно-техническая деятельность характеризуется системным подходом к решению научно-технических задач.

Эргономический компонент основан на взаимодействии субъекта и остальных составляющих технической системы, на деятельности по применению теории и технологий эргономики для обеспечения безопасности данной системы и самого субъекта, его благополучной деятельности, также оптимизации производственных технологических процессов и совместимости сферы «человек-машина-технология».

Экономический компонент – системообразующий компонент, который представляет интеграцию технических знаний и умений с ценностно-смысловым принятием будущими инженерами экономической составляющей своей профессионально-технической деятельности.

### 3. Социально-гуманитарный блок (личностный и социально-гуманитарный).

Личностный компонент подразумевает формирование культуры личности инженера, развитие у него только систему технических знаний, умений и навыков, соответствующую научно-технической картине мира, но и самостоятельности в технико-технологической деятельности, открытости и готовности к диалогу и обмену мнениями, способности к культурному саморазвитию личности, внутренней потребности и устойчивой мотивации к инженерно-технической профессиональной деятельности. Личностный компонент также направлен на этические профессиональные качества инженера.

Социально-гуманитарный компонент актуализирует проблемы культурных аспектов техники, технологий и инженерно-технической деятельности, способствует развитию мировоззрения, социально-научного, педагогического и психологического знания, ценностно-мотивационных ориентаций в соответствии с культурными и историческими традициями, общественными тенденциями и ценностями инженерно-технических открытий для жизнедеятельности личности на основе приоритета нравственно-этических норм.

Выделенные нами компоненты инженерной культуры формируются в несколько последовательных этапов:

1. Подготовительный этап – мотивация и развитие профессионального интереса.

2. Формирующий этап – изучение дисциплин (модулей), организация всех видов практик, обеспечивающие формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяемых образовательными стандартами.

3. Рефлексивный этап – формирование у будущих бакалавров технических направлений критического технического мышления, осознанного отношения к профессионально-технической деятельности.

Главным результатом инженерной культуры у будущих бакалавров технических направлений, мы считаем осознание необходимости формирования культуры достоинства, а не только культуры полезности инженерно-технических преобразований.

Формирование инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений основывается на принципах, среди которых мы выделяем, прежде всего: принцип гуманизации, целостности обучения, взаимозависимости субъектов, осознанности профессионально-технической деятельности.

Высшее техническое образование является важнейшим механизмом освоения инженерной культуры, для того чтобы социокультурный компонент инженерно-технической деятельности не оставался лишь внешним условием профессионального инженерного опыта.

Для того чтобы социально-культурный и гуманитарные аспекты инженерно-технической деятельности будущих бакалавров технических направлений являлись его важнейшим структурообразующим элементом, необходимо решение выделенных нами задач в процессе образовательной деятельности:

– углубленное освоение гуманитарных и социально-культурных дисциплин в рамках образовательного процесса;

– актуализация этико-правовых, нравственно-духовных, историко-культурных аспектов реализации программ подготовки бакалавров технических направлений;

– актуализация социокультурных смыслов техники и инженерной деятельности в учебных курсах блока социально-научных и гуманитарных дисциплин (что выходит пока за пределы образовательных стандартов),

– преодоление технократических подходов к организации обучения в общенаучных и специальных инженерных дисциплинах.

Таким образом, процесс формирования инженерной культуры обусловлен современными технологиями обучения в области техники и технологий и личностно-ориентированными технологиями, которые обеспечивают формирование и саморазвитие личности будущего инженера, на основе его индивидуальных способностей и особенностей.

**Выводы.** Исходя из краткого анализа содержательных компонентов инженерной культуры, можно отметить, что все ее компоненты взаимосвязаны и данная структура компонентов, основанная на блочной системе, представляет лишь некоторые аспекты профессионально-технической подготовки будущих бакалавров технических направлений. Профессионально-техническая подготовка будущих бакалавров технических направлений и формирование в рамках этой подготовки инженерной культуры представляет собой многогранный и управляемый процесс становления личности студента как субъекта инженерно-технической деятельности, обеспечивающий овладение необходимыми, и в том числе общекультурными, компетенциями.

Профессионально-техническая подготовка будущих бакалавров технических направлений нового типа должна стать непрерывным процессом их самопознания, саморазвития, самообновления как природного субъекта, способного воспринимать универсальную ценность общества и природы в целом и влиять на социокультурную среду.

Структурные компоненты инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений выступают как процесс целенаправленного конструирования и использования элементов содержания, технологий, а также организационных форм обучения для достижения психолого-педагогических задач.

### Литература:

1. Беликов, В.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: методическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений / В.А. Беликов, Н.Г. Кривошапов, Л.А. Савинков – М.: Владос, 2008. – 394 с.

2. Бичева И.Б., Китов А.Г. Теоретические аспекты развития инженерной культуры обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
3. Куваева М.М., Валеева Г.Х., Мусин Ш.Р. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей технологии в СИ (филиал) БашГУ. В сборнике: Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. Сибай, 2020. – С. 355-357.
4. Мусин Ш.Р., Куваева М.М., Гайнуллин И.А., Интегрированное обучение в процессе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. Современные проблемы науки и образования, 2019. – № 1.
5. Мусин Ш.Р., Куваева М.М. Структурные компоненты системы формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. В сборнике: Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах. – 2019. – С. 368-370.
6. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
7. Формирование инженерной культуры будущих учителей технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://наука-pedagogika.com/pedagogika>.

**Педагогика**

**УДК 37.022**

**кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцев Роман Анатольевич**  
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Рязань);  
**кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич**  
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);  
**старший преподаватель кафедры огневой и физической**  
**подготовки Яблонский Константин Николаевич**  
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ К РАБОТЕ НА МЕСТНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ НАВИГАЦИОННЫХ И ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены наиболее распространенные системы навигации и геоинформационные системы, а также их характеристики и полезные функции. Раскрыты особенности использования указанных систем в деятельности органов внутренних дел. Даны рекомендации по формированию у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России навыков и умений работы с навигационными и геоинформационными системами в служебной деятельности.

*Ключевые слова:* системы навигации, геоинформационные системы, GPS, ГЛОНАСС, «Галилео», картографический сервис, интерактивная карта, схема местности.

*Annotation.* The article discusses the most common navigation systems and geographic information systems, as well as their characteristics and the most useful functions. The features of the use in the activities of the internal affairs bodies are revealed. Recommendations are given on the formation of skills and abilities in working with navigation and geoinformation systems in cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

*Keywords:* navigation systems, geoinformation systems, GPS, GLONASS, "Galileo", cartographic service, interactive map, terrain map.

**Введение.** Место современных навигационных и геоинформационных систем в работе сотрудников правоохранительных органов сложно переоценить [1, 2].

В образовательных организациях МВД России обучающиеся осваивают азы топографии, позволяющие более профессионально осуществлять деятельность по охране общественного порядка и поддержанию законности.

Знания, полученные на занятиях по топографии, позволяют: читать различного рода карты, определять место положения объекта по заданным координатам, определять характер местности указанного района, прокладывать маршруты с учетом топографических особенностей местности, планировать различные оперативно-поисковые мероприятия и т.д.

Но все вышеуказанные мероприятия курсанты и слушатели учатся проводить на «бумажных» картах. Несмотря на явное преимущество современных навигационных и геоинформационных систем, обучение работе с ними не осуществляется.

Вышеуказанные системы имеют ряд важных преимуществ над «обычными» топографическими картами.

При помощи навигационных и геоинформационных систем возможно:

- оперативно проложить маршрут группе пешеходов на место совершения преступления (с учетом «пробок», ДТП, дорожных работ...);
- в реальном времени отслеживать патрули в заданном районе и своевременно их ориентировать на местности (руководство и контроль);
- определять время прибытия патрулей в заданный район;
- оперативно и точно проводить измерение расстояний до заданного объекта;
- отслеживать различные объекты, представляющие интерес для ОВД;
- интерактивная карта позволяет найти месторасположение предприятий и организаций, а также первичную информацию о них;
- с помощью функции скриншот получать схему участков местности, например, на месте происшествия или районе поиска и т.д.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время термину «навигационная система» дано определение в нормативно-правовом акте - ГОСТ 33473-2015, и звучит оно так:

Навигационная система – это совокупность приборов, алгоритмов и программного обеспечения, позволяющих произвести ориентирование объекта в пространстве (осуществить навигацию).

Эти системы работают посредством использования группировки спутников на орбите планеты и наземных станций передачи и координации сигналов. Расположение спутников определено так, что над любой точкой планеты всегда находится определенное количество спутников, позволяющее точно определить местонахождение и время, например, для системы GPS требуется соединение с 4 спутниками. Эти соединения со спутниками называются каналы и их количество определяет точность определения местонахождения и то как быстро при движении устройство будет изменять позицию на карте, следовательно, чем с большим количеством спутников будут установлены каналы связи, тем точнее устройство будет определять геолокацию устройства. Изначально использовался метод триангуляции т.е. расстояние до объекта вычислялось с помощью математических вычислений, использующих две точки в пространстве. Современные устройства используют метод трилатерации – это тот же метод, но использующий четыре точки в пространстве, что позволило сделать современные навигационные системы в разы точнее. Время же определяется благодаря встроенным на спутниках чрезвычайно точным атомным часам.

В настоящее время есть три основных вида устройств, определяющих месторасположение.

Первая – устройства навигации различных средств передвижения (автомобильный транспорт, самолеты, поезда, корабли и др.). Эти устройства громоздки т.к. требуют для функционирования сложного аппаратного комплекса, необходимого для связи со спутником. Их плюсом является то, что они могут работать в любой точке земли, чаще всего такие устройства используют различные экспедиционные группы, которые исследуют наиболее отдаленные уголки Земли. К их минусам можно отнести лишь габариты и, как следствие, дороговизну.

Вторая – портативные навигаторы. Более компактные устройства, по сравнению с первой группой. На экране портативного навигатора можно просмотреть информацию о маршруте, рельефе местности, высотах и глубинах, а также другую необходимую информацию.

Портативные устройства имеют ряд определенных отличий. Это:

- небольшой размер корпуса, благодаря чему устройство очень удобно держать в руке;
- повышенная надежность, так как корпус выполнен с учетом возможности неблагоприятных воздействий;
- увеличение времени автономной работы;
- чувствительная антенна;
- отсутствие голосового сопровождения.

Третья – это различные устройства, которые включают свойства навигатора, но в качестве дополнительной функции. Самым ярким примером является любой современный смартфон. Отличительная особенность этих устройств в том, что они связываются с наземными станциями через сети интернет или вышки операторов сотовой связи, следовательно, их работа ограничена качеством связи и интернета.

Наиболее распространенными навигационными системами в настоящее время являются – GPS, ГЛОНАСС и «Галилео», также набирает обороты использование китайской системы «Бэйдоу».

GPS – спутниковая система навигации, обеспечивающая измерение расстояния, времени и определяющая местоположение объектов. Полностью разработана и контролируется военным ведомством США, в настоящее время доступна и для гражданского оборота. Оператором является Космическое командование ВВС США. Обладает глобальным покрытием и точностью до 7,8 метров. В настоящее время считается самой распространенной системой в гражданском обороте. Устанавливается на огромное количество приборов, от маячков до специализированных сотовых телефонов. Имеет крайне широкое применение во всех сферах деятельности, от наблюдений за тектоническими плитами до различных игровых составлений. В МВД РФ не используется так, как имеется собственный аналог.

Глобальная навигационная спутниковая система (ГЛОНАСС) – российская спутниковая система навигации, потенциально одна из трех полностью функционирующих на сегодня систем глобальной спутниковой навигации, система транслирует гражданские сигналы, доступные в любой точке земного шара, предоставляя навигационные услуги на безвозмездной основе и без ограничений. Оператором является государственная корпорация «Роскосмос». Применяется как в военной сфере, так и в гражданской. Имеет также глобальное покрытие и точность до 2,5 метров. Эта система была сформирована на базе системы предупреждения о ракетном нападении (СПРН) в 1982 году. В настоящее время имеет 28 спутников, 23 из которых действующие, остальные 5 резервные. Обладает большей стабильностью по сравнению с другими системами, в связи с тем, что спутники рассинхронизированы с поворотами Земли и имеют свои собственные траектории движения. Все центры управления системой находятся на территории РФ. На данный момент разработано множество приборов, которые работают с системой ГЛОНАСС. Эта система используется в МВД РФ. Абонентской аппаратурой системы ГЛОНАСС оборудуются почти все автомобили, ведомственного назначения, для контроля их местонахождения дежурными частями и лучшего управления силами и средствами при проведении различных операций. В гражданской отрасли в основном используется в транспортной сфере, отслеживаются маршруты передвижения транспорта в различных сферах его применения.

Галилео – совместный проект спутниковой системы навигации Европейского союза и Европейского космического агентства, является частью транспортного проекта Трансевропейской сети. Эта система обладает глобальным покрытием и точностью до 4 метров. В настоящее время работает в гражданской сфере. Главное отличие ее от других подобных систем заключается в том, что она не контролируется военными ведомствами, хотя с 2008 года она может использоваться в военных операциях странами участниками ЕС. Изначально система должна была заработать в 2014-2016 годах, когда на орбите будут все 30 спутников, но до настоящего времени запущено всего 26 спутников, хотя система функционирует с 2011 года. Данная система в комплексе с системой ГЛОНАСС используется на территории России. В связи с иностранным производством не используется в МВД РФ.

Навигационная система «Бэйдоу» – китайская спутниковая система навигации. Развертывание этой системы осуществлялось в три этапа. Первый (2000-2003 годы) – экспериментальный этап на котором велась проверка функционирования данной системы. Второй (2012 год) – система вышла на региональный уровень и полностью покрывала территорию Китая. Третий (2020 год) – стала глобальной навигационной системой.

Оператором является Китайское национальное космическое управление. Используется как в военной, так и в гражданской сфере. Обладает точностью до 10 метров. Навигация осуществляется посредством использования 48 спутников на орбите и сети наземных станций слежения. В настоящее время из-за относительной новизны системы еще не имеет собственных частот использования, вместо этого использует частоты совместно с европейской навигационной системой «Галилео». В МВД России не используется.

Наряду со спутниковыми системами навигации широкое распространение получили «Геоинформационные системы» – это системы сбора, хранения, анализа и графической визуализации пространственных данных и связанной с ними информации о необходимых объектах. Эти системы предоставляют информацию о местности и объектах, это своеобразные обновляемые электронные карты и планы [4].

На современном этапе развития технологий в обществе геоинформационные системы имеются почти у каждого гражданина в его мобильном устройстве. Наиболее известными примерами таких систем являются – интернет сервис Google Maps, который интегрирован в систему сервисов компании Google, а также мобильное приложение 2GIS, которое является приложением для мобильного телефона, аналогичны сервисы от группы компаний Яндекс, бесплатно распространяемая навигационная программа SAS.Планета и многие другие.

Данные сервисы могут использоваться не только при интернет соединении, но и могут быть загружены на сотовый телефон и использоваться в офлайн режиме. Также большим плюсом данных программ является то, что карты в этих программах присутствуют в различных видах, таких как, карта рельефа местности, спутниковые снимки, планы местности и т.д.

«Google Maps» – набор приложений, построенных на основе бесплатного картографического сервиса и технологии, предоставляемых компанией Google. Владельцем является Google. Имеются карты всей планеты, для многих регионов доступны высокоточные аэрофотоснимки, также дополнительно предлагаются карты некоторых космических тел. Также имеется бизнес справочник и карта автомобильных дорог. Особым свойством этого комплекса является возможность просмотра карт под углом 45 градусов, что позволяет оценить рельеф местности. Компания выполняет требования спецслужб по скрытию объектов разной степени секретности.

2GIS – международная картографическая компания, выпускающая одноименные электронные справочники с картами городов с 1999 года. Её особенность заключается в том, что эта программа специализируется на картах городов, что затрудняет ее использование в сельской местности. Офис компании находится в Новосибирске. По данным компании на март 2021 года, карты-справочники 2ГИС содержат 18,5 тыс. населённых пунктов (из них 666 городов) в 11 странах, а их месячная аудитория превысила 50 миллионов пользователей. Сервис ежедневно обрабатывает более 2,2 млн поисковых запросов. Вся информационная система абсолютно бесплатна для пользователей [3].

Яндекс Карты – поисково-информационная картографическая служба Яндекса. В приложении карты доступны в четырех вариантах: схемы, спутниковые снимки, спутниковые снимки с надписями и условными обозначениями и так называемая «народная карта». «Народная карта» – это специализированный сервис, в котором пользователи самостоятельно добавляют обозначения и уточняют карту. В приложении содержатся не только карты, но и информация о пробках на дорогах, отслеживается городской транспорт, имеются панорамы улиц. Карты обновляются раз в две недели. Также стоит сказать о возможности просмотра веб-камер, установленных на некоторых наиболее важных перекрестках.

SAS. Планета – бесплатно распространяемая геоинформационная программа, объединяющая в себе возможность загрузки и просмотра карт и спутниковых фотографий земной поверхности большого количества картографических online-сервисов. Этот сервис имеет базу из карт всех выше описанных сервисов и ряда других. Что делает эту программу наиболее полезной для людей, часто использующих в своей работе карты.

В настоящее время системы навигации применяются во многих сферах жизни: исследование земного шара, авиация, передвижение по водным пространствам, геодезия и картография, строительство и сельское хозяйство. Правоохранительные органы не стали исключением.

Наиболее широкое применение навигационные системы получили в таких областях деятельности правоохранительных органов как:

- Поиск без вести пропавших лиц, а также лиц скрывшихся от следствия или суда. Такой поиск невозможен в некоторых районах нашей страны без использования различных средств навигации, например, в горных районах Северного Кавказа или районах, покрытых тундрой.

- Руководство и контроль нарядов по охране общественного порядка. Сейчас многие наряды имеют при себе маячок, позволяющий определить их местонахождение на местности. Благодаря этому дежурные части могут оперативнее реагировать на вызовы или блокировать место происшествия.

- Отслеживание различных объектов, представляющих интерес для ОВД. С появлением различных маячков для отслеживания, наблюдение за объектом вышло на новый уровень, теперь не обязателен непосредственный контакт с наблюдаемым объектом, а можно отслеживать его перемещение по специальным устройствам.

В деятельности подразделений ОВД навигационные системы и геоинформационные системы позволяют выполнять ряд функций:

1. В данных программах содержится информация о ситуации на автомобильных дорогах, что позволяет находить наиболее быстрые маршруты для перемещения по городу. Это можно увидеть на большинстве карт просто включив схему города. В большинстве систем используется система слоев, которая позволяет переключаться между режимами отражения на местности. Карта загруженности дорог в большинстве программ находится в схематичном режиме отражения. Также в некоторых программах имеется отражение маршрутов городского транспорта. Но стоит учесть, что эта функция работает по различному в разных системах.

Например, 2GIS позволяет пользователям самостоятельно ставить оценку и разметку степени загруженности дорог, что крайне затрудняет ее определение в тех местах, где население мало использует данную программу. Эта функция стабильнее работает на программе Google Maps, она определяет загруженность дорог по количеству устройств работающих в данной местности, что позволяет более реалистично оценивать ситуацию на дороге. Также практически все перечисленные системы обладают

способностью установления маршрута от точки А до точки В, при этом программы предоставляют выбор между несколькими маршрутами, а также могут перестроить маршрут в случае проезда необходимого поворота или развязки.

2. Интерактивная карта позволяет на карте найти месторасположение предприятий и организаций, а также первичную информацию о них, например, собственника, контактный телефон, юридический адрес и сферу деятельности. Эта функция работает только в online-режиме. Открыть соответствующую информацию можно путем нажатия на соответствующий объект на карте, после чего открывается контекстное меню, в котором имеются ссылки на сайт организации и другую информацию.

Эта функция крайне развита в системе 2GIS, что и не удивительно, поскольку этот сервис ориентируется на городской инфраструктуре. В данном сервисе при нажатии на здание вам будет выдана информация о владельце помещения, предприятиях и магазинах, расположенных по этому адресу, контактные данные от номера телефона до сайта. Также во многих сервисах можно просто отметить необходимые объекты, например, АЗС и сервис выдаст вам перечень и расположение ближайших. Также можно искать не конкретный магазин, а просто направление деятельности, например, развлечения. Особо важна эта функция при поиске контактов владельцев помещений.

Также во многих городах органами власти создаются специализированные карты, содержащие необходимую информацию о местности, и правоохранительные органы активно используют эти карты. К их явным плюсам можно отнести их своевременную обновляемость, т.к. их ведут органы власти. Например, в Тамбовской области на картах отмечаются камеры видеонаблюдения, их зона обзора и владелец, также иногда прилагаются фотографии, которые наглядно показывают их зону обзора и качество видео. Это сильно облегчает и ускоряет работу правоохранительных органов.

3. С помощью функции скриншот можно сразу же получать схему участков местности, например, на месте происшествия или районе поиска. Что оптимизирует процесс подготовки документов при осмотре места происшествия.

Использование данной функции значительно упрощает процесс подготовки различных схем местности в документах. Также, упрощается процесс копирования данной информации т.к. намного проще создать цифровую копию схемы, чем создавать такую схему вручную. Это необходимо для координации планов и схем между различными правоохранительными органами при проведении совместных операций. Эта функция крайне важна в деятельности подразделений по поиску лиц пропавших без вести и лиц, скрывающихся от органов следствия или суда, а также подразделений работающих по направлению угонов транспортных средств. Это связано с тем, что в деятельности этих подразделений наиболее часто применяется обследование местности или блокирование определенной территории, где без качественного составления схем местности не обойтись.

4. Важной и полезной функцией геоинформационных систем является то, что при принятии заявлений можно позволить потерпевшему в момент подачи заявления точно показать место, где было совершено преступление в отношении него. Это позволяет точно определить территориальность данного преступления и первичные действия по нему.

Использование этой функции сильно облегчается с появлением мобильных телефонов и встроенных в них геоинформационных систем. Теперь у сотрудника принимающего заявление всегда есть с собой карта.

Использование данной функции крайне важно для раскрытия преступления по «горячим следам». Сейчас существенно «тормозится» процесс раскрытия преступления определением территориальности и различными спорами, возникающими по этому поводу т.к. определение территориальности, требует правильной передачи материалов, в случае допущения ошибки при передаче этих материалов, процесс существенно тормозится.

Грамотное использование данной функции особо важно для сотрудников дежурных частей, патрульно-постовой службы и участковых уполномоченных полиции т.к. эти службы принимают большую часть заявлений. А определение территориальности наиболее важно для сотрудников уголовного розыска т.к. первичные действия по расследованию преступлений, в том числе определение территориальности, входит в их компетенцию.

5. Еще одной важной функцией является определение местоположения. Эта функция используется при совершении преступлений в сельской местности, где нет каких-либо привязок к местности. В таком случае используется привязка по координатам. С помощью нескольких меток можно определить также площадь, или расстояние.

Лучше всего данная функция развита в системе Google Maps. В данной системе имеется набор инструментов для работы на местности по вычислению расстояния и площади.

Наибольшую важность имеет обучение правильной работе с этой функцией сотрудников, работающих в сельской местности, где мало объектов пригодных для ориентирования на местности. А также сотрудников работающих по преступлениям связанным с лесозаготовкой и другими преступлениями, которые затрагивают большую территорию. По этим преступлениям большую важность имеет определение площади, подверженной преступному посягательству.

**Выводы.** Правила использования бумажных и электронных карт не отличаются, но в случае с электронными, необходимо научить будущего правоохранителя использовать весь объем «инструментов» (определение ситуации на дороге, информация о предприятиях и организациях и т.д.), которые они предоставляют.

Обучение курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России работе с навигационными и геоинформационными системами поднимет профессиональную деятельность сотрудников ОВД на качественно новый уровень.

Необходимо включить в программы обучения правила работы не только с картами на бумажном носителе, но и картами в электронной форме. Это позволит существенно ускорить и оптимизировать работу органов внутренних дел по таким направлениям как прием заявлений, розыск преступников, быстрое достижение необходимых рубежей, а также оптимизировать работу таких подразделений как патрульно-постовая служба, дорожно-постовая служба, участковые уполномоченные, оперуполномоченные уголовного розыска, следователи и дознаватели.

## Литература:



1. Светличный Е.Г., Польской И.П., Хаустов И.О. Инновационные технологии, применяемые в правоохранительных органах // Сборник научных статей II-й Всероссийской конференции «Тактико-специальная подготовка сотрудников ОВД». – 27.09.2019. – г. Москва. – 2019. – С. 247-251.
2. Светличный Е.Г., Хенцинский Е.А., Бачиева А.В. Направления повышения качества методического мастерства преподавателей тактико-специальной подготовки // Материалы ежегодной международной научно-практической конференции «Балтийский юридический форум «Закон и правопорядок в третьем тысячелетии». – 13 декабря 2019 г. – г. Калининград. – 2020. – С. 123-124.
3. Тишкова Д.В., Слива Е.А. Сравнительный обзор инструментария картографических сервисов GoogleMaps и Яндекс карты // International Journal of Advanced Studies in Medicine and Biomedical Sciences. – 2018. – № 1. – С. 62-68.
4. Шанько В.В., Курочкин А.С. Геоинформационные системы и технологии, как средство анализа оперативной обстановки в тактико-специальной подготовке сотрудников полиции: В сборнике: Актуальные вопросы теории и практики специальной подготовки в органах внутренних дел. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 272-278.

Педагогика

УДК 374.1

аспирант Кузнецова Елена Владимировна

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

### ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена хронология социально-экономических событий и факторов, обуславливающих необходимость формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации и проведен анализ уже существующих современных подходов.

*Ключевые слова:* компетенция, финансовая грамотность, руководитель образовательной организации, финансовая автономия.

*Annotation.* This article examines the chronology of socio-economic events and factors that determine the need for the formation of the competence "financial literacy" of the head of an educational organization and analyzes the existing modern approaches.

*Keywords:* competence, financial literacy, head of an educational organization, financial autonomy.

**Введение.** В условиях изменения порядка финансирования образовательных организаций (введение режимов автономии и подушевого финансирования) профессиональная управленческая деятельность руководителя общеобразовательной организации заметно усложнилась.

Одновременно, внесенные в Закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015 года) дополнения расширяют полномочия образовательных организаций в экономической сфере.

Новая модель финансового обеспечения требует нового подхода в управлении ресурсами образовательной организации. Современные образовательные организации вынуждены осваивать и осуществлять технологию фандрайзинга – деятельность, направленную на поиск финансов, как для реализации различных проектов, так и для прочих нужд.

Для эффективного выполнения управленческих функций необходимо понимать воздействие внешних переменных на образовательную организацию, как на открытую систему, и ее прямую зависимость от внешнего мира в отношении поставщиков всех видов ресурсов, законов, учреждений государственного регулирования, потребителей и конкурентов, а также косвенную – от состояния экономики, научно-технического прогресса, социокультурных и политических изменений. В условиях неустойчивой экономической среды руководителю образовательной организации приходится думать и действовать как предпринимателю, мыслить бизнес-процессами и менять старый подход к управлению на новый.

Перечисленное требует наличие у руководителей общеобразовательной школы сформированной высокоэффективной финансовой компетенции.

Отсутствие научного осмысления формирования финансовой грамотности руководителя образовательной организации мотивирует ученых-педагогов искать соответствующие инструменты решения этой проблемы как в теоретическом аспекте, так и в практике работы.

Однако, анализ состояния разработанности проблемы показывает, что в психолого-педагогической науке отсутствуют работы, освещающие формирование компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций и недостаточное количество публикаций по исследуемой теме.

Целью исследования было выявить историко-педагогические аспекты формирования компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций.

В рамках исследования мы определили для себя следующие задачи:

1. Проанализировать хронологию социально-экономических событий и факторов, обуславливающих необходимость формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации;

2. Провести анализ современных подходов к формированию компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации.

**Изложение основного материала статьи.** Историко-педагогический путь формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации берет свое начало в моменте зарождения первых учебных заведений.

Очевидно, что пока обучение носит индивидуальный характер, т.е. передача знания происходит напрямую от учителя к ученику, без укладывания в систему, которая подразумевает наличие целей, задач, методов и форм обучения, наличия групп получателей образовательной услуги и групп специалистов, которые её предоставляют, нет никакой потребности в управлении.

Но, с момента создания первой образовательной организации возникает необходимость в координировании действий каждого участника образовательного процесса, в контроле, организации и мотивации или коротко говоря в управлении.

Таким образом, становление образовательной системы естественным образом порождает появление и развитие подходов в управлении образовательными учреждениями и ведет к формированию системы управления образованием.

На наш взгляд, как минимум две фундаментальные составляющие, оказывают наибольшее влияние на формирование компетенций и создание организационно-педагогических условий профессионального обучения руководителя образовательной организации – это:

- система управления образованием;
- финансовая система.

Принцип универсальности управления был сформулирован еще Сократом: «Главное в управлении – поставить нужного человека на нужное место и добиться выполнения поставленных перед ним задач». Признание же управления, как самостоятельной области, подлежащей изучению и рассмотрению с разных точек зрения произошло только в 20 веке.

Анализ развития отечественных взглядов на проблемы школьного управления в 19-20 в. показывает, что наиболее значительный вклад в научное осмысление вопросов управления школой внес выдающийся педагог К.Д. Ушинский. Он выделяет три основных компонента деятельности школы административный, учебный и воспитательный, считая, что руководитель школы одновременно должен быть и администратором, и педагогом.

Анализируя развитие теоретических взглядов на управление школой в дореволюционной России, мы обнаруживаем, что в практике управления учебными заведениями преобладала ориентация на авторитаризм, на жесткую регламентацию всей жизни школы и на формально-бюрократический контроль со стороны государства [3].

Лишь в начале 60-х годов в педагогической литературе появляется термин «внутришкольное управление», в 90-е - «школьный менеджмент», сегодня – «образовательный менеджмент».

Значительный вклад в переосмысление подходов к управлению внесли работы коллектива сотрудников Московского педагогического института под руководством Т.И. Шаповой.

По мнению Шаповой Т.И., менеджмент обусловлен совокупностью таких факторов, как форма государственного устройства, тип собственности, степень развитости рынка и потому ввод менеджмента должен осуществляться в системном взаимодействии с отмеченными факторами. Профессиональные знания по менеджменту предполагают осознание трех принципиально различных инструментов управления:

1. Организация управления, а конкретно мотивация, планирование, организация и контроль деятельности, а также распределения материальных благ.
2. Культура управления, выработка и признание ценностей, социальных норм, установок.
3. Рыночные отношения, основанные на равновесии интересов продавца и покупателя.

Таким образом, к середине 90-х годов в России был сделан заметный шаг на пути комплексной разработки проблем управления школой и становления школьного управления как самостоятельной научной дисциплины.

Изученные материалы, посвященные вопросам финансирования учебных заведений 19-20 веков демонстрируют следующие источники поступления средств в учебные заведения: ассигнования государственного казначейства; проценты с капиталов, переданных или пожертвованных учебным заведениям; частные пожертвования; плата за обучение и содержание учащихся (или воспитанников); доходы от различных «привилегий».

Основным источником финансирования образовательной деятельности являлись средства государства, т. е. средства бюджета.

Анализ также показал прямой аналог современной сметы бюджетных расходов на содержание образовательного учреждения с расходами и нормативной базой финансового планирования прошлых периодов.

Интересный факт: на протяжении 1900-1917 гг. государственные ассигнования на содержание университетов застыли на уровне 1863 г., не покрывая даже половины их действительных расходов. Были запросы об увеличении ассигнований и они неоднократно выносились в правительство и Государственную Думу, но их упорно отклоняли [6].

Становится очевидно, что проблема недофинансирования системы образования не нова.

В советское время учебные заведения финансировались на принципах плановой экономики. При этом объемы и контрольные цифры бюджетных ассигнований уточнялись на заседаниях с директорами и заведующими каждого учебного заведения. В необходимых случаях директор или заведующий школы представлял предложения по необходимым поправкам в смету.

В наши дни, концентрация частных и государственных финансовых средств на цели структурных изменений в системе образования реализуется в нормативном подушечном финансировании, меняя роль и место школы в системе экономических отношений, проявляя развитие финансовой автономии образовательной организации.

Состав источников финансирования становится ключевым фактором, который оказывает непосредственное влияние на финансовое состояние и финансовую устойчивость образовательной организации.

Между тем, Российский финансовый рынок развивается очень динамично, постоянно увеличивается многообразие финансовых услуг. И здесь, как рядовые потребители так и руководители мелких и крупных компаний часто не обладают знаниями и навыками, которые позволили бы им прибегать к этим услугам с выгодой для себя и своих организаций.

Резюмируя работу по первой задаче, можно выделить как минимум три причины (предпосылки) освоения финансовых инструментов и развития компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций:

1. Государственная политика, ее стратегия, ориентиры, обусловленная динамично развивающимся рынком и технологическим прогрессом.
2. Сложность и многообразие финансовых услуг и инструментов.

3. Недостаточный уровень управленческих и финансовых навыков руководителей образовательных организаций.

Ответ на второй вопрос начнем с уточнения определения понятие и сущности компетенции «финансовая грамотность».

Важно заметить, что компетенции являются характеристикой человека, а не должности, поэтому переносятся с одного рабочего места на другое вместе с сотрудником.

В основе слов компетенция и компетентность латинский корень *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу.

Соответственно: компетенция – это определённая характеристика личности, необходимая для выполнения определённых работ и позволяющая её обладателю получать необходимые результаты работы, а компетентность – это способность индивидуума, обладающего необходимой компетенцией.

Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы определяет финансовую грамотность как результат процесса финансового образования, посредством которого потребители финансовых услуг повышают свой уровень финансовой компетентности.

Мы определяем понятие «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации, как профессиональную компетенцию, представляющую собой совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения руководителя, ведущую к улучшению благосостояния образовательной организации и повышению качества предоставляемых ею услуг.

Рассуждая о компетентности, важно различать экономическую и финансовую. Экономика – это социальная наука, изучающая производство, потребление и распределение услуг или товаров. Финансы – это подмножество экономики, которое фокусируется только на управлении деньгами и активами.

Сегодня без теоретического осмысления управленческого и педагогического опыта невозможно выбрать единственно правильный методологический подход к подготовке современных руководителей.

Ряд ученых (Ткачева О.Н.; Мусарский М.М.; Ефимова О.В.; С.Н. Жаданов, Чечель И.Д. и другие) изучают финансовую грамотность как одну из составляющих компетентностного подхода в развитии и подготовке управленческих кадров образовательной системы.

Цель компетентностного подхода – обеспечить профессиональное становление личности современного конкурентоспособного специалиста, готового к полноценной профессиональной управленческой, производственно-технологической, научно-методической, исследовательской деятельности.

Обобщенные трудовые функции руководителей образовательных организаций представлены в проекте профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации", утвержденном Приказом Минтруда России № 116н от 10 марта 2021 г.

Специфика деятельности управления современными образовательными организациями во многом определяется требованиями к компетенциям руководителя Единого квалификационного справочника должностей (ЕКС). Согласно ЕКС современный руководитель школы должен быть компетентен в двух основных сферах – профессиональной (педагогической) и управленческой.

Современные требования к образованию меняют позицию директора школы в сторону менеджмента и управления.

И в этой связи, ученые отмечают ряд существенных недостатков и «перекосов», говоря о менеджере в сфере образования, не имеющим достаточного уровня компетентности в области собственно педагогической деятельности, указывают на негативное влияние глубокого погружения директора в хозяйственные дела. Есть мнения, что такой руководитель способен обеспечить лишь эффективное функционирование школы, но вряд ли сможет обеспечить достижение педагогических результатов.

Таким образом, ключевым фактором успешности руководителя становится его умение работать в едином, целостном управленческом пространстве, реализовывать согласованные ценности Российской системы образования и педагогики и принципы управления, в частности финансового управления.

Социологические исследования по проблемам образования на муниципальном уровне показали, что формально в настоящее время рынок образовательных услуг по предоставлению профессионального образования для руководителей образовательных организаций довольно разнообразен. Однако, по мнению Института управления образованием Российской академии образования, акцент в программах делается на знаниевую компетентность.

Вместе с тем, наличие знаний, например, в области финансов, ещё не свидетельствует о высоком уровне финансовой грамотности. Важно применять эти знания на практике.

В предлагаемых современных образовательных программах прослеживается недостаток обучающих методов и подходов, формирующих предпринимательскую жилку в современном руководителе школы, преподаются в основном управленческие функции, взятые вне контекста конкретных ситуаций и в отрыве от практического опыта.

Также, по результатам устных опросов выявлено, что более половины опрошенных директоров школ получили высшее образование или проходили переподготовку по менеджменту уже после назначения на должность.

Между тем, система повышения квалификации в таких штатах, как Миссури и Оклахома устроена следующим образом: должность руководителя можно получить только после прохождения программы подготовки, после успешной сдачи экзаменов фамилию выпускника курсов заносят в банк данных претендентов на занятие должностей штата. Когда открывается вакансия, нового руководителя выбирают из общего банка. Подобная система, мотивирует работника к карьерному росту.

Также имеют место успешные отечественные практики.

В Перми, например, в рамках перехода к управлению качеством образования и освоению ряда новых компетенций, из числа руководителей образовательных организаций создаются рабочие группы для разработки и апробации на уровне города инновационных проектов. Метод обучения руководителей оказался эффективным и заключен в стажировке, когда руководитель учится у своего коллеги.

Основных направлений внутри проекта два:

«Девять точек роста» – для начинающих руководителей с опытом работы 1-3 года, которые в течение года, общаются с более опытными коллегами, с экспертами и «ловят волну» инновационных идей и изменений.

«Четыре сезона» – для руководителей, имеющих опыт, но испытывающих какие-либо проблемы или желающих посмотреть по-новому на привычную деятельность. Они также объединяются в постоянные группы на один год, но основная идея этого проекта – взаимообогащение за счет капитала самих участников: опыта, компетенций, наработок, инициативы [4].

Другой опыт (авторы Ганасва Е.А., Ерёмина А.П.): реализация модуля «Государственное и муниципальное управление» сетевой образовательной программы «Менеджмент в образовании» в Оренбургском государственном педагогическом университете, стержнем которого стало содержание производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (управленческой), реализуемой в логике деятельностного подхода в формате сетевого взаимодействия. Практика позволяет будущему профессионалу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решений в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии.

Особо обращаем внимание на такой факт, что к настоящему времени не проводилось масштабного анализа образовательных программ в области подготовки руководителей школьного образования, в связи с чем нами были проанализированы лишь единичные модели и программы подготовки специалистов в области управления школьным образованием отечественной и зарубежной практики.

**Выводы.** Обзор и оценка современных подходов к формированию компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации продемонстрировали недостаточную изученность проблемы и одновременно высокую востребованность в развитии исследуемой компетенции. Выявлена необходимость в дополнительной теоретико-практической разработке.

Полагаем, что в современной быстроменяющейся экономической и образовательной среде значение финансового образования будет возрастать, а вместе с ним и потребность в образовательных программах по формированию финансового поведения руководителей образовательных организаций.

Полученные нами результаты и выводы открывают возможности для дальнейшего исследования проблемы формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителей образовательных организаций.

#### **Литература:**

1. Боровков С.Е. Развитие отечественных взглядов на проблемы внутришкольного управления в XIX-XX в. // Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/> 2016, Том 4, номер 5/
2. Бойбородова С.В. Подготовка руководителей образования в Великобритании. [vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie\\_za\\_rubegom/15\\_2](http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_za_rubegom/15_2) <https://iq.hse.ru/news/177668954.html/>
3. Витковский А.П. Точки роста современных директоров. Интервью с Л.В. Сериковой. Информационная система «Директория». Искусство управления. Директор школы. – 2018. – №1.
4. Прокопенко О.Г., Ульяновский государственный университет. // Взгляды на финансирование образования в российской экономической литературе конца XIX начала XX в. // 20 (188). – 2007
5. Цибулькинова В.Е. История внутришкольного управления: монография / М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Московский пед. гос. ун-т". – Москва: Прометей, 2011. – 207 с.
6. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. // Учебное пособие для вузов. – М.: Владос, 2002 г. – 320 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук Кузьмина Ольга Сергеевна

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

### **К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЯХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В научном исследовании рассматриваются различные точки зрения отечественных и зарубежных ученых на решение кадрового вопроса в организации инклюзивного образования. Анализируется потенциал гуманитарных технологий для проектирования инклюзивной педагогической практики и формирования готовности педагогов осуществлять данную практику. Автор раскрывает специфическую направленность таких технологий: деятельностный характер, гуманистическая направленность, персонафицированность и непрерывность. Обосновывается включение в педагогическую подготовку гуманитарных технологий как эффективного способа совместной деятельности педагогов и преподавателя, направленного на решение профессиональных задач.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, подготовка педагогов, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, гуманитарные технологии.

*Annotation.* The scientific study examines the different points of view of domestic and foreign scientists on the solution of the personnel issue in the organization of inclusive education. The potential of humanitarian technologies for the design of inclusive pedagogical practice and the formation of teachers' readiness to carry out this practice is analyzed. The author reveals the specific orientation of such technologies: activity character, humanistic orientation, personification and continuity. The article substantiates the inclusion of humanitarian technologies in pedagogical training as an effective way of joint activities of teachers and teachers aimed at solving professional problems.

*Keywords:* inclusive education, training of teachers, students with disabilities, humanitarian technologies.

**Введение.** Основным условием организации эффективной инклюзивной практики становится подготовка педагогов к обеспечению совместного обучения детей с нормативным развитием и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В отечественных и зарубежных исследованиях (Н.А. Абрамова, Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.А. Розенблюм, И.Л. Федотенко, С.А. Черкасова, И.М. Яковлева, А.-М. Hansen, Ph. Jones, Е.-Н. Mattson, D. Rodrigues и др.) фиксируется необходимость внедрения такой профессиональной подготовки педагогов, которая обеспечивает формирование у последних способности решать профессиональные задачи, связанные с организацией инклюзивного образования. Именно

подготовка, ориентированная на осознание педагогическими работниками собственных профессиональных изменений, принятие новых ценностных установок и понимание социальной значимости инклюзии, позволит сформировать способность и готовность к реализации инклюзивной педагогической практики. В связи с этим проблема выбора адекватной технологии профессиональной подготовки педагогов массовых школ и детских садов к инклюзии остается весьма актуальной.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим обозначенную проблему с точки зрения отечественной и зарубежной педагогической практики.

Основными предпосылками к появлению и активному применению понятия «технология» в системе образования принято считать следующее:

– усложнение социального заказа (подготовка компетентных педагогов, способных действовать в различных профессиональных ситуациях, умеющих взаимодействовать с субъектами образования и проектировать инклюзивную образовательную среду);

– обеспечение ценностных установок и гуманистических приоритетов в образовательном процессе (личностное и профессиональное саморазвитие педагогов, активная субъектная позиция в педагогической практике);

– направленность на саморазвитие личности в процессе обучения современными средствами, в том числе информационно-коммуникационными.

В отечественных исследованиях Д.Ф. Ильясова, В.Н. Кеспинова, Е.В. Пискуновой, М.И. Солодковой и др. под технологиями понимается система повышения квалификации и профессиональной переподготовки [5; 10]. Дефиниция данного термина трактуется как научно обоснованная совокупность целей, задач, содержания, методов, форм, средств, спроектированная во времени и пространстве и направленная на планируемый результат (Г.К. Селевко) [7]. Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспинов, М.И. Солодкова и другие делают акцент на наличие в любой технологии набора средств, методов, приемов и форм, которые подбираются с учетом поставленной цели [10]. В исследованиях Т.Ф. Гуровой указывается на деятельностный компонент технологии, который обеспечивает активность со стороны преподавателя и обучающегося [8].

Интересная мысль представлена в трудах Е.В. Пискуновой, где указывается на то, что новые ценностные установки невозможно передать педагогу посредством информирования и репродуктивных форм обучения [5]. Следует обеспечить субъектность и активность самого обучающегося.

Учитывая перечисленные позиции, исследователи в области инклюзивного образования рекомендуют при подготовке педагогов в качестве основных технологий использовать технологию групповой работы, технологию проблемного обучения, игровые технологии, кейс-технологию и другие.

Организацию курсовой подготовки педагогических работников общеобразовательных школ и массовых детских садов в работах Н.А. Абрамовой рекомендуется осуществлять посредством нетрадиционных технологий. К таким технологиям автор относит проблемное обучение, технологию проектирования индивидуальных коррекционных маршрутов обучающихся с ОВЗ, включение диалоговых форм обучения, разбор профессиональных ситуаций из педагогической практики, моделирование инклюзивного образовательного процесса. По мнению автора, такое обучение педагогов обеспечит реализацию личностно-ориентированного обучения.

В исследованиях С.А. Черкасовой отмечается, что при построении курсовой подготовки целесообразнее использовать кейс-технологии, направленные на погружение педагога в вымышленную или реальную профессиональную ситуацию и практикование умений и навыков при решении этой ситуации [13]. По мнению автора, это позволит сформировать мотивацию и обеспечит эмоциональный контакт с преподавателем.

Аналогичные позиции можно встретить в работах Н.В. Касициной и Н.Н. Михайловой. Авторы рекомендуют при подготовке педагогов к инклюзивному образованию работать с педагогическим коллективом как командой. В такой подготовке необходимо использовать технологии решения практических задач и проектной деятельности. Именно эти технологии создают условия для формирования командного мышления и профессиональной мотивации [2].

На необходимость непрерывной и командной подготовки к инклюзии всего педагогического коллектива указывает С.А. Розенблюм. Исследователь фиксирует, что именно командная работа обеспечивает технологичность подготовки и формирование единой точки зрения на инклюзивные процессы [6].

В исследованиях И.Л. Федотенко отмечается, что технологии групповой работы, позволяющие активно включиться всем субъектам образовательного процесса, формируют у педагогов не только определенные теоретические знания в области инклюзии, но и способствуют профессионально-личностному развитию [11].

Особую значимость в развитии профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования И.М. Яковлева придает профессионально-личностным качествам. Автор формулирует новые наименования технологий и раскрывает сущностные характеристики подготовки к инклюзии с позиции компонентов профессиональной готовности: мотивационно-ценностная, профессионально-личностная, профессионально ориентированная и инновационная [14]. Именно такой перечень, по мнению И.М. Яковлевой, обеспечивает профессиональную и личностную готовность педагогов к работе с детьми, имеющими проблемы развития, а также понимание нравственной и ценностной значимости инклюзивного образования. Перечисляются необходимые условия, направленные на организацию подготовки педагогов для инклюзивной практики. К таким условиям относятся: персонализация обучения, непрерывность повышения компетентности, метод профессионального совершенствования, нетрадиционные и активные методы обучения педагогов.

Изучение отечественных исследований дает основание для выделения основных характеристик подготовки педагогических работников в инклюзивной практике: системность, непрерывность, субъектность и профессиональная коммуникабельность. При организации такой подготовки необходимо применять нетрадиционные методы и формы, что способствует активизации деятельности педагогических работников.

Основными зарубежными исследованиями обучения педагогов, в том числе в области инклюзивной практики, являются труды таких ученых: А.-М. Hansen, Ph. Jones, Е.-Н. Mattson, D. Rodrigues и др. [3]. Шведские ученые (Е.-Н. Mattson и А.-М. Hansen) предлагают технологию супервизорства, обеспечивающую гибкость и непрерывную систему наставничества. Важной составляющей подготовки, по мнению Ph. Jones, является общение и обмен профессиональным опытом среди работающих педагогов, которое возможно организовать посредством онлайн технологии. На необходимость подготовки команды педагогов указывает португальский ученый D. Rodrigues. В исследованиях акцент ставится на выработку командного мышления,

ценностного поля в отношении инклюзии и его участников. Это обеспечит не только изолированное изучение теоретических и практических вопросов организации инклюзивной практики, но и тренировку навыков сотрудничества между профессионалами.

Всеми учеными указывается на качественное изменение в процессе подготовки профессионального мышления и ценностных позиций. Педагогами приобретаются профессионально-личностные установки на инклюзию и происходит принятие философии инклюзивного образования.

Обобщив зарубежные подходы к проектированию технологий организации подготовки педагогических работников и профессиональных коллективов, следует выделить основные тенденции. Во-первых, такая технология должна включать содержательные основы в области организации инклюзивной практики, т.е. теоретические аспекты специальной педагогики и психологии. Во-вторых, подготовка педагогов обеспечивается посредством включения нескольких технологий, что позволит формировать разные компоненты профессиональной готовности, а именно: мотивационно-ценностную, деятельностную, рефлексивную. В-третьих, основной характеристикой такой подготовки становится непрерывность, совместность действий в педагогической команде, персонифицированность и гуманистическая направленность. В-четвертых, как особая значимость исследователями отмечается необходимость формирования у педагогов ценностных установок на инклюзию и концентрированности на нравственной составляющей инклюзивного детского коллектива. При этом не выделяется конкретной технологии, направленной на аксиологический аспект подготовки педагогов к работе с обучающимися с нарушенным и нормативным развитием.

Это послужило основой для включения в структуру профессиональной подготовки гуманитарных технологий. Гуманитарные технологии, направленные на развитие личности и ее активное включение в процесс познания, создают предпосылки для саморазвития обучающегося. Учеными (Н.С. Макаровой, С.В. Никитиной, Н.Н. Суртаева, Н.В. Чекалевой и др.) указывается, что в ядре гуманитарных технологий становится человек как своеобразная знаковая система [4; 9; 12]. Поэтому в процессе применения таких технологий, по мнению ученых, обеспечивается саморазвитие педагога через использование мягких неманипулятивных способов взаимодействия [4]. В соответствии с позицией авторов, указанные технологии направлены на формирование внутренней профессиональной позиции педагога, не противоречащей с его внутренними убеждениями и принципами. Такое обучение способствует открытости диалога между обучающим (преподавателем) и обучающимися (педагогами), что создает условия для становления профессиональных ценностей и выстраивание профессиональной гибкости, позиции принятия. Именно последнее является весьма значимым при подготовке педагогических работников к инклюзивному образованию.

Другой важной особенностью гуманитарных технологий становится направленность на активность обучающегося, его ориентированность на продуктивную и творческую деятельность, стимуляция мотивации, сотрудничества в коллективной работе и индивидуализация всего процесса обучения. Данную позицию представила Н.В. Чекалева [12].

Проведенный анализ научных изысканий в области применения технологий подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволил выделить их основные характеристики:

- гуманитарные технологии активизируют деятельностную позицию педагогов в процессе подготовки;
- обозначенные технологии способствуют формированию ценностных установок человека, его потребности, мотивы, интересы, смыслы и в целом определяют его личностное развитие;
- применяемые в рамках данных технологий методы воздействуют не только на обучающегося, но и на весь процесс обучения.

Таким образом, включая в подготовку педагогов гуманитарные технологии, осуществляется не только активное освоение теоретических основ инклюзии, но и осознание педагогами гуманистической ценности инклюзивного образования, принятие обучающихся с ОВЗ как полноценных участников образовательного процесса. Персонифицированный характер профессионального саморазвития педагогов обеспечивается за счет активного освоения содержания путем решения профессиональных задач.

**Выводы.** Итак, рассмотрев основные исследования в области подготовки педагогических работников, резюмируем.

1. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является непрерывным и персонифицированным процессом, в результате которого у его участников формируются ценностные установки на инклюзивное образование, происходит овладение необходимыми теоретическими знаниями и умения, совершенствуется способность решать профессиональные задачи, связанные с совместным обучением детей с нормативным и нарушенным развитием.

2. Технологии подготовки должны быть ориентированы на активное включение педагогов в данный процесс; непрерывность сопровождения педагогов в практике реализации инклюзии; командный характер обучения; организацию супервизии и наставничества.

3. Гуманитарные технологии становятся основой при подготовке к инклюзивной педагогической практике и позволяют не только персонифицировать весь процесс, но и сформировать у педагогов ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию.

#### **Литература:**

1. Абрамова, Н.А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / Н.А. Абрамова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 225-227.
2. Касицина, Н.В. Педагогическое проектирование как практика повышения квалификации специалистов в инклюзивном образовании / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 233-235.
3. Ливенцева, Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-121.
4. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования: учебное пособие / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.В. Никитина, Г.П. Синицына, Н.В. Чекалева; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2010. – 160 с.

5. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
6. Розенблом, С.А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв.ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 592-595.
7. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность. / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 29-32.
8. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авт.; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2011. – 432 с.
9. Суртаева, Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: монография / Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.
10. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов [и др.]; науч.ред. В.Н. Кеспиков. – Москва: ВЛАДОС, 2009. – 320 с.
11. Федотенко, И.Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И.Л. Федотенко // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 617-621.
12. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: научно-методические материалы для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «540600 (050700) Педагогика» / Н.В. Чекалева. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. – 293 с.
13. Черкасова, С.А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва, 2011. – С. 223-225.
14. Яковлева, И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242-243.

**Педагогика**

**УДК 37.013**

**кандидат педагогических наук, доцент Лапшин Игорь Ефимович**

Академия физической культуры и спорта Южного Федерального Университета (г. Ростов-на-Дону)

### **КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье выявляются потенциальные возможности вузовской среды в формировании компетентности студентов области здоровьесбережения; анализируется содержательный аспект данной компетентности; раскрываются основные направления развития ценностно-смысловой, знаниевой и деятельностной составляющих компетентности в области здоровьесбережения; обосновывается необходимость подготовки студентов с первых курсов обучения в вузе к самостоятельному осуществлению здоровьесберегающей деятельности.

*Ключевые слова:* компетентность в области здоровьесбережения, мотивационно-ценностный, знаниевый и деятельностный компоненты компетентности, физическая культура и спорт, формирование компетентности, содержание и формы занятий физической культурой и спортом, самостоятельность.

*Annotation.* The article identifies the potential possibilities of the university environment in the formation of competence of students in the field of health saving; The substantive aspect of this competence is analysed; main directions of development of value-sense, knowledge and activity components of competence in the field of health saving are disclosed. The need to prepare students from the first courses of study at the university for the independent implementation of health-saving activities is justified.

*Keywords:* competence in the field of health saving, motivational-value, knowledge and activity components of competence, physical culture and sports, formation of competence, content and forms of physical culture and sports, independence.

**Введение.** Решение задачи формирования у студентов вуза компетентности в области здоровьесбережения характеризуется многоаспектностью, включающей в себя социальную, педагогическую, экологическую, психологическую, биологическую и другие стороны изучения. В рамках построения данного процесса в вузе одной из важнейших является педагогическая сторона, определяющая ценностные аспекты формирования направленности учащейся молодежи на здоровьесбережение как мировоззренческую установку личности.

Сам период обучения в вузе связан с началом взрослой жизни человека и играет огромную роль в развитии его личности как студента вуза, как будущего профессионала и как субъекта, входящего в самостоятельную жизнь. Поэтому очень важным направлением личностного развития является развитие у студентов вуза способности грамотно и эффективно выстраивать свой режим труда и отдыха, максимально сохраняя работоспособность и жизненный тонус.

С этой целью вузовский образовательный процесс должен быть направлен на:

- активное развитие сферы физической культуры и спорта как способа активизации студенческой молодежи;
- целенаправленное обучение студентов навыкам ведения здорового образа жизни в повседневной деятельности;
- развитие спортивного движения среди студентов;

– создание научно обоснованной системной работы по подготовке студентов к ведению здорового образа жизни.

**Изложение основного материала статьи.** Поскольку речь идет о здоровьесберегающей деятельности студентов в процессе подготовки в вузе, то необходимо представить соответствующие мотивы, знания, умения и навыки как специфическую компетентность в области здоровьесбережения. Органичное включение данной компетентности в общую профессиональную компетентность, которая формируется в процессе вузовской подготовки, подтверждается требованиями ФГОС ВО, в формулировке которого указано на необходимость формирования универсальной компетенции, связанной с самоорганизацией и саморазвитием (в том числе в области здоровьесбережения), в рамках которых субъект способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной профессиональной и социальной деятельности.

С рассматриваемых позиций в системе образования обучение здоровьесбережению должно рассматриваться как комплексный процесс формирования мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни, знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, а также соответствующих умений.

Следует отметить, что некоторые ученые [1, с. 17] различные виды компетентности связывают с общекультурной компетентностью любого человека. Данная компетентность включает в себя три аспекта:

- смысловой (адекватность осмысления ситуации в более общем контексте сложившихся культурных образцов понимания, отношения, оценки);
- проблемно-практический (адекватность распознавания ситуации, постановки целей, задач; эффективное выполнение задач с учетом приемлемых для данной обстановки норм);
- коммуникативный (адекватность общения с учетом культурного контекста, соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия).

Человек обладает общекультурной компетентностью, если он компетентен (согласно трем вышеуказанным аспектам). При этом в профессиональной компетентности главную роль играет проблемно-практический аспект, а в общекультурной – смысловой и коммуникативный [8, с. 25]. С этих позиций компетентность в области здоровьесбережения можно также представить как совокупность мотивационно-ценностного, знаниявого и деятельностного компонентов, позволяющих субъекту вести здоровый образ жизни и быть нацеленным на сохранение своего здоровья.

В русле формирования у студентов компетентности в области здоровьесбережения как основы построения здорового образа жизни, сохранения и восстановления уровня работоспособности ими должны быть освоены не только валеологические, но и психологические, педагогические, социологические и иные знания, которые позволят изучить способы регулирования и развития собственного внутреннего мира, самосовершенствования. Данные знания могут стать основой в дальнейшем формировании гармоничной личности, поддержки уровня ее активности, грамотного построения режима труда и отдыха и т.п.

Систематизация этих знаний в целостное и подвижное образование в непосредственной практической деятельности является обязательным условием формирования у студента компетентности в области здоровьесбережения, потому что только в этом случае он сможет соотнести полученные теоретические знания с целями, условиями и способами здоровьесберегающей деятельности, привнести элемент творчества в освоение опыта ведения здорового образа жизни, развитие соответствующих умений.

На основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности или ранее приобретенные, а именно – умения [3]. Умения – это личностно обусловленные действия, которые в то же время представляют собой и подструктуру личностного опыта [5].

В качестве групп умений, входящих в компетентность в области здоровьесберегающей деятельности, можно обозначить:

- гностические умения как познавательные умения по приобретению знаний, получению новой информации, умения выделять в информации главное и наиболее существенное, обобщать и систематизировать передовой опыт в области здорового образа жизни, соотносить полученные знания со своими потребностями и уровнем подготовленности к физической нагрузке;
- технологические умения как умения в области рациональной организации здорового образа жизни, использования знаний в области здорового образа жизни в своей деятельности и т.п.;
- специальные умения как специфические умения в различных видах спорта и физической культуры.

Решение задачи формирования у студентов компетентности в области здоровьесбережения связано не только с получением знаний и приобретением соответствующих умений. Это, в первую очередь, стимулирование и развитие потребности быть здоровым, в ведении здорового образа жизни с опорой на уже сформированные у студентов ведущие потребности, ценностные установки, развитие осознания ценности здорового образа жизни в системе жизненных планов личности. Например, «Я хочу быть успешным, востребованным, счастливым (виды личной направленности), но для этого я должен быть, в первую очередь, здоровым. Поэтому важно вести здоровый образ жизни».

Будучи ценностью социальной ценность здорового образа жизни становится ценностью в индивидуальном сознании только тогда, когда структурируется в иерархии внутренних ценностных отношений. Именно такой ценностью обусловленный уровень здоровьесберегающей деятельности становится для субъекта постоянной жизненной потребностью независимо от внешних воздействий и обстоятельств. Это означает, что ценность здорового образа жизни становится личностно значимой только в условиях собственной жизненной практики [4]. Именно поэтому образовательный процесс в вузе должен содержать, помимо теоретической подготовки в области здоровьесбережения, большой блок практико-ориентированных занятий по физической культуре и спорту. Иными словами, формирование у студентов компетентности в области здоровьесбережения должно включать в себя:

- знаниевую подготовку (получение знаний о здоровом образе жизни, их систематизация согласно индивидуальным предпочтениям студентов, последующее применение в личном опыте здоровьесберегающей деятельности);
- развитие самосознания (развитие готовности к здоровому образу жизни, способности выстраивать соответствующую деятельность, нацеленность на бережное и ответственное отношение к личному здоровью и здоровью других);



– деятельностную подготовку (развитие умений в области технологий здоровьесберегающей деятельности, формирование навыков ведения здорового образа жизни, а также регулярного их применения их в повседневной жизни);

– развитие самостоятельности и выработку поведенческих привычек в занятиях физическими упражнениями и спортом, правильном питании, режиме дня, соотношении труда и отдыха.

Деятельностная составляющая формирования компетенции студентов в области здоровьесберегающей деятельности опирается на занятия физической культурой, поскольку этот вид занятий позволяет поддерживать необходимый уровень здоровья, высокую работоспособность, двигательную активность на достаточном для здоровья уровне. Физическая культура позволяет преодолеть нарастающее в современном мире ограничение подвижности, которое нарушает функционирование различных систем организма и противоречит самой биологической природе человека [7]. В этих условиях очевидна роль систематических занятий спортом, которые оказывают положительное воздействие на развитие их организма в целом, на общее физическое состояние, вызывая положительные сдвиги в развитии большинства психических функций. В частности, в работе В.П. Озерова указано на то, что «занятия физическими упражнениями и спортом усиливают моторно-висцеральные рефлексy, нормализуют обмен веществ и энергии, деятельность сердечно-сосудистой системы, предотвращают саму возможность нарушений здоровья» [2, с. 5].

Для подготовки к ведению здорового образа жизни использование различных форм оздоровительной физической культуры в процессе физического воспитания, по мнению А.С. Солодкова, Е.Б. Сологуба, позволяет решать целый ряд общественных задач – общеобразовательных, познавательных, реабилитационных, рекреационных, профессиональных (например, обучение производственной гимнастике или профессионально-прикладная физическая подготовка) [6, с. 353].

Использование физической культуры в процессе формирования компетентности в области здоровьесберегающей деятельности позволяет:

– раскрыть индивидуальные физические особенности и способности обучающихся;

– реализовывать процесс физического воспитания с учетом психофизиологических, функциональных и физических особенностей;

– принимать студентами теоретические знания и практические умения по физическому воспитанию как их личное достояние в достижении цели здоровьесберегающей деятельности;

– делать физическое воспитание как динамичный, непрерывный процесс, адаптируемый к индивидуальным особенностям каждого студента и т.д.

С целью формирования двигательной активности как основного показателя здорового образа жизни студентов могут использоваться специальные методы физической культуры – от строго регламентированных упражнений, игр, соревнований, методов идеомоторного и психорегулирующего упражнения до методов тренингового воздействия, самостоятельного освоения программ осуществления здоровьесберегающей деятельности и др. [7]: дыхательной гимнастики, стретчинга, ритмической и атлетической гимнастики, калланетики и др. Поскольку учебные занятия по физической культуре регламентированы в вузе временем, то на них необходимо делать упор на тех методах физического развития, которые в первую очередь повышают двигательную активность студентов. А освоение оздоровительных систем (дыхательной гимнастики, стретчинга, элементов йоги и медитации, аутогенных тренировок и пр.), требующих сосредоточения и длительного расслабления, возможно в рамках самостоятельных занятий при консультативном сопровождении тьютора. Самостоятельные занятия позволяют обеспечить непрерывность занятий физической культурой, потому что аудиторные часы по соответствующей дисциплине отделены друг от друга более или менее значительными интервалами времени, зависят от расписания студентов и преподавателей, характера их основной учебной и иных видов деятельности (период практик, каникул и пр.), динамики восстановительных физиологических процессов и других факторов.

Поэтому для формирования компетентности в области здоровьесберегающей деятельности важны различные формы занятий:

– аудиторные (основные): в рамках изучения обязательного курса физической культуры, участия студентов под руководством специалиста в секциях, спортивных клубах, командах и т.д.;

– внеаудиторные: индивидуальные и групповые занятия физкультурно-кондиционного и спортивно-тренировочного характера (например, бег, лыжные прогулки, плавание и пр.); спортивные и иные физкультурно-спортивные состязания; физкультурно-рекреативные, спортивно-игровые занятия, туристские походы и т.д.;

– самостоятельные (малые) формы занятий в повседневной жизни (утренняя зарядка, физкультпаузы, элементы производственной физической культуры; зарядка в течение дня, отдельные упражнения тренировочного характера в интервалах между бытовыми делами и пр.).

При этом все указанные выше виды занятий физической культурой направлены на изучение и последующее самостоятельное практическое применение студентами оздоровительных тренировок, на овладение методами физического развития, понимания уровня своей физической подготовленности, своего здоровья, а также на подготовку к составлению различных комплексов физических упражнений и программ оздоровительной направленности для сохранения здоровья и дальнейшего физического самосовершенствования, развития адаптационного ресурса организма с учетом личностных психофизиологических особенностей.

Необходимо также обучать студентов на практике самостоятельно применять оздоровительные системы, где важно уметь выполнять задания с использованием уже имеющихся теоретических знаний. С этой целью тьюторы помогают студентам организовать режим дня, их утреннюю гимнастику, упражнения в течение учебного дня, мероприятия по соблюдению личной и общественной гигиены, использовать для этого природные и рекреационные ресурсы. Студенты должны научиться организовывать различные виды деятельности (учебу и отдых), находить оптимальное их соотношение, рационально чередовать и регулировать интенсивность в соответствии со своим самочувствием; научиться отдыхать с максимальным пребыванием на свежем воздухе, организовывать активный отдых; регулярно питаться и обеспечивать себе полноценный сон и др. Однако важно не только их научить разрабатывать правильный режим дня, но и выполнять его, поскольку только ежедневное повторение здоровьесберегающего уклада жизни позволяет закрепить поведенческие рефлексy и выработать привычки.

Помимо этого одной из форм развития компетентности в области здоровьесберегающей деятельности являются массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия. Отметим, что студенты не всегда оптимистично настроены на участие в подобного рода физкультурно-оздоровительной деятельности. С этой целью необходимо предварительно проводить беседы, указывая на важность и значимость для их здоровья физической культуры. Развитию мотивации участия в данных мероприятиях способствует также насыщение прикладными видами спорта и их элементами, регулярность проведения подобных соревнований.

Также очень важно предоставлять студентам возможность заниматься любимым видом спорта, чтобы в дальнейшем совершенствоваться в избранном виде упражнений, попробовать себя в разных направлениях физического развития. Здесь большую роль играет информированность студентов о секционной работе в вузе по максимально широкому спектру видов спорта, в деятельность которых необходимо вовлекать и иных участников образовательного процесса: преподавателей, сотрудников, аспирантов.

Необходимо отметить, что целенаправленное и контролируемое физическое развитие студентов к старшим курсам сходит на нет по окончании занятий физической культурой, поэтому необходимо усиливать акцент на самостоятельной подготовке студентов старших курсов к здоровьесберегающей деятельности. И если с первых курсов было организовано самостоятельное освоение и применение оздоровительных методик, то к окончанию аудиторных занятий по физической культуре студенты могут не только владеть широким информационным контекстом об организации здорового образа жизни, а также сформированными навыками в области сохранения и развития физического ресурса своего организма, то в достаточной степени самостоятельно поддерживать необходимый для здоровья уровень физической активности.

**Выводы.** Итак, формирование у студентов компетентности в области здоровьесбережения в процессе обучения в вузе необходимо начинать в период изучения дисциплины «Физическая культура», делая акцент на выработку самостоятельных здоровьесберегающих умений и устойчивой потребности в ведении здорового образа жизни. Для достижения поставленной цели занятия физической культурой и спортом должны: укрепить здоровье студентов через правильное физическое развитие; сформировать потребности в постоянных и систематических занятиях физической культурой; развивать и совершенствовать природные двигательные качества силу, ловкость, выносливость; формировать соматическую составляющую здоровья: культуру питания, соблюдение режима дня и т.д.

Отметим, что формирование компетентности в области здоровьесбережения как специально организуемая в вузе деятельность определяется специальным характером психолого-педагогического воздействия на личность студента с целью развития у нее общественно значимых свойств и качеств, что отражает внешнюю сторону образовательного процесса. Необходимо, чтобы это воздействие вызвало у обучающихся внутреннюю реакцию, основанную на индивидуальных мотивах и потребностях, и приводило к формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни и побуждало собственную активность в работе над собой.

#### **Литература:**

1. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров. Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 218 с.
2. Озеров, В.П. Физическая культура и научно-технический прогресс / Озеров В. П. – Кишинев: О-во "Знание" МССР, 1987. – 18 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. – М.: Владос, 2012. – Кн 2: Процесс воспитания. – 576 с.
4. Сайко, Э.В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции. – «Мир психологии», №1 (21), Москва – Воронеж, 2000. – С. 3-11.
5. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
6. Солодков, А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник для высших учебных заведений физической культуры / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – Москва: Советский спорт, 2012. – 618 с.
7. Сомов, Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. - Ставрополь, 2007. – 37 с.
8. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 544 с.
9. Петренко, Д.А., Шанько, В.В. Здоровьесберегающие основы профессиональной деятельности инструкторско-педагогических кадров по профессиональной служебной и физической подготовке сотрудников ОВД – Наука и бизнес: пути развития. – 2014. – № 9 (39). – С. 64-67.

**Педагогика**

#### **УДК 376.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Лахмоткина Валентина Ивановна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);  
**кандидат педагогических наук, доцент Ястребова Лариса Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», (г. Армавир)

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье представлена психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи, показана актуальность учета специфики состояния высших психических функций детей с указанной патологией в процессе коррекционной работы по преодолению их речевого недоразвития.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, психолого-педагогическая характеристика, вербальные средства общения, внимание, память, мыслительные процессы.

*Annotation.* The article presents the psychological and pedagogical characteristics of children with general speech underdevelopment, shows the relevance of taking into account the specifics of the state of the higher mental

functions of children with this pathology in the process of correctional work to overcome their speech underdevelopment.

*Keywords:* general speech underdevelopment, psychological and pedagogical characteristics, verbal means of communication, attention, memory, thought processes.

**Введение.** Одной из актуальных проблем современной логопедии является разработка технологий преодоления общего недоразвития речи у детей. В последние годы отмечается рост количества детей с данной патологией. Исследованием общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста занимались В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и многие другие ученые. Научное обоснование общему недоразвитию речи было впервые дано профессором Р.Е. Левиной и ее коллегами в 50-е-60-е годы XX века. Учеными было сформулировано два подхода к классификации всех речевых нарушений: клинико-педагогический и психолого-педагогический.

В современной логопедии существуют две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Следует отметить, что логопедия тесно связана с медициной и клинико-педагогическая классификация включает виды нарушений речи, основанные на формах конкретных заболеваний. Клинико-педагогическая классификация ориентирована на устранение речевой патологии с учетом дифференцированного подхода к преодолению нарушений речи и раскрывает патогенез, структуру дефекта речевых расстройств. Психолого-педагогическая классификация ориентирована на организацию педагогического процесса по устранению нарушений конкретного компонента речевой системы, то есть отражает симптомологический подход к преодолению дефектов речи [5].

Исследователи на современном этапе развития логопедии рассматривают речевые нарушения с учетом пересечения клинико-педагогической и психолого-педагогической классификаций. По мнению большинства ученых, эти две классификации не исключают друг друга, а, наоборот, взаимно дополняют. Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева отмечают, что понятие «общее недоразвитие речи» было введено Р.Е. Левиной на основе психолого-педагогической классификации речевых расстройств у детей с первично сохранными слуховыми и интеллектуальными функциями. Р.Е. Левина выделяет три уровня развития речи, в современной логопедии выделяется еще и четвертый уровень, предложенный Т.Б. Филичевой в 2000 году.

Психолого-педагогическая характеристика детей с первым уровнем речевого развития выражается в следующих особенностях. Первый уровень речевого развития, прежде всего, характеризуется отсутствием общеупотребительной речи, дети не пользуются в процессе самостоятельного общения фразой, у них, безусловно, не сформирована связная речь. В процессе онтогенетического развития дети не подражают речи окружающих, обнаруживают инертность, что является яркой особенностью дизонтогенеза их речи. Они пользуются элементарными вербальными средствами коммуникации, отдельными звуками и их сочетаниями, лепетными словами, которые обозначают только конкретные действия и предметы. Можно сказать, что в зависимости от интонации лепетные образования можно принять за однословные предложения [6].

Характерной особенностью экспрессивной речи при данном уровне развития речи является многоцелевое применение ограниченных языковых средств, в связи с чем дети используют активно интонацию, жесты, мимику, пантомимику, то есть паралингвистические средства общения. В процессе импрессивной речи дети также ориентируются на паралингвистические средства, на ситуацию, в которой происходит общение, что служит компенсацией развития восприятия обращенной речи. Некоторые дети могут повторять одно-двусложные слова, при этом отмечается диффузность звуков, их неустойчивость, слова со сложной слоговой структурой сокращаются. У этих детей могут появляться не только отдельные слова, но и первые словосочетания, характеризующиеся отсутствием навыков словоизменения (слова произносятся в начальной форме).

Таким образом, дети с первым уровнем речевого развития обнаруживают несформированность умений использования морфологических элементов для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают слова-корни, без окончаний. «Фраза» представлена лепетными элементами, чтобы воспроизвести обозначаемую ситуацию дети интенсивно используют поясняющие жесты: «фраза» вне конкретной ситуации непонятна.

**Изложение основного материала статьи.** В пассивном словаре насчитывается большее количество слов, чем в активном, при этом характерно отсутствие понимания значений грамматических изменений слова: вне конкретной ситуации дети не различают формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, понимание значений предлогов не доступно. В процессе восприятия обращенной речи, как правило, эти дети ориентируются на лексическое значение слов, отмечаются низкие возможности фонемного распознавания, имеет место ограниченные способности восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова [6].

Психолого-педагогическая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития выражается в следующих особенностях. Исследователи отмечают, что на этом уровне имеют место так называемые начатки общеупотребительной речи, которые содержательно выглядят как двух-, трех-, и нередко и чтырехсловная фраза. В спонтанной речи ребенок, как правило, нарушает способы согласования и управления, объединения слова в сочетания.

Иногда дети в самостоятельной речи могут использовать только простые предлоги, при этом можно их характеризовать как лепетные варианты. Поскольку практическое усвоение детьми морфологической системы языка, а именно, навыков словообразования, резко ограничено, дети со вторым уровнем речевого развития могут неправильно употреблять в активной речи и воспринимать приставочные предлоги, существительные со значением действующего лица, относительные и притяжательные прилагательные.

Значительные трудности испытывают эти дети в процессе усвоения синонимии, антонимии, обобщающих и отвлеченных понятий. По-прежнему дети употребляют слова многозначно, допускают семантические замены. При этом наблюдается использование слов в узком значении, то есть одним и тем же словом дети называют сходные по величине, форме, функции, назначению слова. Дети используют ограниченное количество слов, не знают слова, обозначающие детенышей животных, посуду, части тела, транспорт, части предмета и т.д. Ограниченность словарного запаса проявляется не только в активной речи, но и в понимании слов, обозначающих признаки предметов, их цвет, форму, материал, из которого они изготовлены.

Таким образом, дети со вторым уровнем речевого развития используют только простые короткие предложения, лексический запас, как в активной, так и в пассивной речи, не соответствует возрастной норме; заменяют слова близкими по смыслу. В самостоятельной речи наблюдаются грубые грамматические ошибки, дети употребляют существительные в именительном падеже, смешивают падежные формы, наблюдается употребление глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; отсутствует согласование прилагательных с существительными, числительных с существительными, применяются только простые предлоги, союзы и частицы употребляются крайне редко.

Звукопроизносительная сторона речи изобилует многочисленными искажениями звуков, заменами и смешениями. Имеет место диссоциация между способностью произносить нормировано звуки изолированно и их употреблением в спонтанной речи. В простых словах дети переставляют слоги, заменяют их, многосложные слова редуцируются, наблюдается несформированность фонематического восприятия, отсутствие готовности к овладению звуковым анализом и синтезом, недостаточное понимание обращенной речи [4].

Психолого-педагогическая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития выражается в следующих особенностях. Дети с данным уровнем речевого развития пользуются развернутой фразовой речью, однако имеют место элементы выраженного недоразвития фонетики, лексики и грамматики. В основном дети используют простые распространенные предложения, но могут наблюдаться в их речи и некоторые виды сложноподчиненных предложений. Недоразвитие речи проявляется в том, что дети пропускают или переставляют главные и второстепенные члены предложения, то есть нарушают структуру предложений.

В речи детей с третьим уровнем появляются трехсложные-пятисложные слова, то есть усложняется слоговая структура. В тоже время в спонтанной речи типичными трудностями являются неверное воспроизведение слов разной слоговой наполняемостью, дети переставляют слоги, добавляя лишние или опускают. Звукопроизносительная сторона речи также страдает, дети неправильно артикулируют многие звуки, не дифференцируют их в процессе восприятия. Фонематическое восприятие нарушено, что проявляется в нарушениях анализа и синтеза: дети испытывают значительные затруднения при выполнении инструкций по выделению первого и последнего звука, не могут подобрать картинку на заданный звук, придумать слово на заданный звук и т.п.

В процессе проведения специального обследования обнаруживаются затруднения в использовании некоторых простых и почти всех сложных предлогов, нарушения в согласовании и управлении существительных с прилагательными, числительными, что свидетельствует о незавершенности формирования грамматического строя речи. У детей наблюдаются несформированность навыков словообразования и словоизменения, особенно при попытке образовать слова, не связанные с ежедневной речевой практикой; их высказывания характеризуются стойкими и грубыми специфическими речевыми ошибками. Дети с трудом овладевают навыками словообразования на незнакомом речевом материале. Для детей с третьим уровнем речевого развития характерно неточное понимание обобщающих понятий, слов с переносным и абстрактным значением, словарный запас не соответствует норме, наблюдаются многочисленные лексические замены в активной речи.

Таким образом, речь детей с третьим уровнем развития отличается использованием в процессе общения развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Наблюдается недифференцированное произношение звуков, неточное употребление слов, в спонтанной речи преобладают существительные и глаголы.

Словарный запас можно назвать достаточным только при использовании в повседневной бытовой ситуации, характерны трудности в произношении слов сложной слоговой структуры. Связная речь не сформирована, характеризуется бедностью содержательной стороны, нарушением логико-временных связей в процессе рассказывания.

Психолого-педагогическая характеристика детей с четвертым уровнем речевого развития выражается в следующих особенностях. Т.Б. Филичева, используя данные многолетнего опыта оказания логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи, предложила в 2000 году выделить новый, четвертый уровень развития речи и отнести к ним детей С ОНР, имеющих остаточные явления недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. Диагностическим критерием для выделения этого уровня развития речи являются на фоне в целом благополучной речи затруднения в произношении слов сложной слоговой структуры, их звуконаполняемостью, то есть процесс формирования звукослоговой структуры остается незавершенным.

Типичным для указанной категории детей является нечеткая артикуляция звуков, плохая дикция, невыразительная, недостаточно интонированная, «смазанная» речь. Фонематическое восприятие не сформировано, кроме того имеют место нарушения смысловой стороны речи, дети неточно понимают слова, не связанные с бытовой речью, допускают лексические и грамматические ошибки. Неверно выполняют задания на подбор синонимов и антонимов, особенно к словам с абстрактным значением, допускают словообразовательные ошибки, неточно понимают и воспроизводят слова и предложения с переносным значением.

Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева отмечают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются отклонения в формировании не только речи, но и других высших психических функций, в частности, нарушения внимания, памяти. По данным этих исследователей, при общем недоразвитии речи страдает восприятие, вербальная память, произвольное внимание и другие высшие психические функции [2].

Известно, что негативное влияние на все сферы личности ребенка оказывает неполноценная речевая деятельность. Вследствие недоразвития всех видов речи при этой патологии затрудняется развитие когнитивной сферы у детей, нарушается логическая и смысловая память, снижается продуктивность запоминания, мыслительных операций. Исходя из вышесказанного следует, что изучение психологических особенностей детей с общим недоразвитием речи становится приоритетным направлением исследований в области специальной психологии, в частности, логопсихологии. Психолого-педагогический подход в изучении общего недоразвития речи позволяет проанализировать структуру речевого дефекта и выявить не только речевые нарушения у ребенка, но и отклонения в познавательной сфере, эмоционально-волевой сфере и личности в целом.

В.И. Селиверстов приводит данные о том, что у детей с общим недоразвитием речи страдает слуховое восприятие, у многих детей сужен объем восприятия. Диффузность фонематических представлений, нечеткость звукового восприятия и воспроизведения обусловлены специфическим состоянием коры головного мозга. При обследовании зрительного гнозиса обнаруживается нарушение оптико-пространственных представлений, которые проявляются в процессе изобразительной деятельности, конструирования, начального овладения грамотой. Особенно страдают более высокие уровни зрительного восприятия, что обнаруживается при выполнении заданий по классификации предметов по форме, величине, цвету [1].

По мнению В.А.Ковшикова, характерным для указанной категории детей является недостаточность произвольного внимания, повышенная отвлекаемость. В отличие от детей с нормальным речевым развитием внимание у детей с общим недоразвитием речи менее устойчиво, наблюдаются недостатки переключаемости внимания. На занятиях эти дети не могут сосредоточиться, постоянно отвлекаются. Исследователь указывает на то, что отмечается истощаемость процессов внимания, наблюдается низкий уровень его распределения и концентрации, объем внимания не соответствует возрасту, выявляется несформированность слухового внимания [3].

Для детей с тяжелой речевой патологией характерным является то, что страдает прежде всего запоминание речевой информации, объем слухоречевой памяти снижен. Нарушена и зрительная память, но, в первую очередь, у детей с общим недоразвитием речи отмечается снижение возможности и продуктивности запоминания вербального материала. Так, при воспроизведении связного рассказа дети с трудом справляются с заданием, не могут самостоятельно без наводящих вопросов воспроизвести содержание текста. Из-за недостаточно устойчивого внимания дети часто отвлекаются от заучиваемого материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания [1].

Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева указывают, что при общем недоразвитии речи наблюдается замедление мыслительных процессов, страдают все мыслительные операции, наблюдается недостаточность всей аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга. Ученые отмечают, что у данной категории детей в психологическом статусе возможны нарушения эмоционально-волевой сферы, что проявляется в чрезмерной чувствительности ко всем внешним раздражителям, в повышенной возбудимости. Нарушения проявляются по-разному: у одних детей отмечается вялость, пассивность, безынициативность, для других же характерны беспокойство, светливость, двигательная расторможенность [2].

**Выводы.** Таким образом, анализ специальной психолого-педагогической литературы показал, что проблеме общего недоразвития речи у детей посвятили свои исследования Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, В.К. Воробьева, Т.В. Туманова, Т.А. Ткаченко и многие другие ученые. В целом для всех детей с общим недоразвитием речи характерны следующие специфические особенности: позднее появление первых фраз, слов; несформированность лексического и грамматического строя речи, недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи, трудности в овладении связной речью.

Общее недоразвитие речи негативно влияет на состояние неречевых функций, познавательной сферы и деятельности, эмоций и воли детей, в целом на формирование всей личности. Ученые указывают на взаимосвязь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития детей с общим недоразвитием речи, что обуславливает специфические особенности всех высших психических функций. Исследователи подчеркивают, что комплексное медико-психолого-педагогическое исследование детей с общим недоразвитием речи позволяет определить основные направления коррекционной работы по преодолению недоразвития речи и всех высших психических функций и обеспечения готовности детей с данной речевой патологией к школьному обучению и их дальнейшей социализации.

#### **Литература:**

1. Детская логопсихология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / [Денисова О.А. и др.]: под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 175 с. (Коррекционная педагогика).
2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2014. – 288 с.
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. – 96 с.
4. Нищева Н.В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации. Конспекты занятий. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 180 с.
5. Общее недоразвитие речи у дошкольников: учеб. пособие для студентов вузов /сост. Н.П. Рудакова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – 212 с.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. – М.: В. Секачев, 2016. – 196 с.

**Педагогика**

**УДК 37**

**кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры И-11 Левичева Светлана Викторовна  
Московский авиационный институт ( г. Москва)**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме использования электронных словарей при обучении английскому языку студентов технических специальностей. Постулируется, что современные digital-технологии позволяют повысить интерес студентов к освоению материала и в целом оптимизировать образовательный процесс. Автором приводятся примеры ресурсов, которые являются наиболее подходящими и эффективными в использовании студентами технических специальностей при изучении английского языка.

Проведенное исследование подводит к пониманию о практической эффективности электронных словарей, однако замена бумажных версий не целесообразна, так как работа с традиционными словарями помогают развить другие формы мыслительного процесса у студентов, в частности логическое мышление.

*Ключевые слова:* электронные словари, ABBYY Lingvo, Мультитран, FreeDict, Macmillan, иноязычная компетенция, технические специальности, педагогика.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of using electronic dictionaries when teaching English to students of technical specialties. It is postulated that modern digital technologies allow increasing the interest of students in the development of material and, in general, optimizing the educational process. In this regard, teachers in recent years have become more active in incorporating electronic versions into the curriculum. The author provides examples of resources that are most suitable and effective in the use of technical specialties by students when learning English. The study leads to an understanding of the practical effectiveness of electronic dictionaries, but it is not advisable to completely replace paper versions, since working with traditional dictionaries helps to develop other forms of the thought process among students, in particular logical thinking.

*Keywords:* electronic dictionaries, ABBYY Lingvo, Multitrans, Free Dict, Macmillan, foreign language competence, technical specialties, pedagogy.

**Введение.** Формирование иноязычной компетенции у студентов технических специальностей – важный аспект профессионально-ориентированного высшего образования. Стоит отметить, что в зарубежной лингводидактике, еще в 1960-х гг., сформировалось направление «Английский язык для специальных целей», которое было нацелено на удовлетворение потребности обучающихся в применении иностранного языка в определенных профессионально-коммуникативных практиках. Впоследствии, такое программно-языковое обучение получило большую популярность в зарубежных образовательных организациях в начале XXI в., цель которого заключалась в преподавании «дисциплин на иностранном языке, выступающих не столько как средство обучения, сколько, как способ формирования предметной и иноязычной компетенции учащихся» [1].

**Изложение основного материала статьи.** Отечественная педагогика, наоборот, всегда была нацелена на формирование универсальной личности, которая обладала бы творческим мышлением, широкой теоретической базой и гуманистическими ценностями. О.Г. Каверина, аргументируя данную проблему, в своих работах развивает идею интегрированного обучения иностранному языку для студентов технических специальностей. С концептуальной точки зрения, речь идет об объединении технических и гуманитарных дисциплин при обучении, позволяющее расширить «границы знаний, развивая сразу две составляющие профессиональной подготовки» [3].

А.А. Вербицкий в своих работах описывает интегрировано-контекстное обучение иностранному языку для технических специалистов, идея которой заключается в моделировании типовых производственных задач технической сферы деятельности, решение которых связано с иностранным языком. Ученый утверждает, что подобный подход помогает связать воедино профессионально-предметные, иноязычные рече-грамматические и социокультурные умения, профессиональные мотивы и показатели эмоционально-волевой сферы, обеспечивая при этом, комплексную подготовку будущего специалиста технической сферы к профессиональной деятельности [2].

К настоящему времени многие авторы сходятся во мнении о том, что в целях развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей необходимо использовать различные инструменты обучения, в частности учебные словари. З.Ф. Кароматова постулирует о том, что многие современные студенты не воспринимают словарь как эффективное средство обучения, а характеризуют его как репозиторий, хранилище значений слов. Однако, как справедливо отмечает автор, доказательство, что формирование необходимого уровня учебной автономии невозможно без сформированных навыков и умений использования словарей [4].

Современные инновационные технологии дают возможность упрощать многие сферы человеческой жизнедеятельности, включая образовательную. Стремительный прогресс в развитии информационно-коммуникативных и цифровых технологий позволяет преподавателям оптимально выстраивать учебный процесс. М.В. Спирина отмечает, что использование на уроках таких возможностей как копирование текста (для работы с online-переводчиком), работа с электронными словарями, применение различных интернет-ресурсов (порталы, платформы, репозитории подкастов и водкастов и пр.), обмен образовательной и профессиональной информацией между преподавателем и обучающимися позволяет сделать подачу и освоение материала интересным, а следовательно эффективным, делая доступным полное и (или) частное замещение традиционных бумажных носителей [8]. Подобные привилегии открыты в широком доступе для каждого, поэтому при наличии любого коммуникатора (смартфона, планшета, smart-часов и пр.), обучающийся может свободно иметь свободный доступ к электронному словарю и использовать его как во время занятий, так и при самостоятельной работе.

А.И. Колесникова и Л.Э. Тинкчян характеризуют электронные словари как сборники справочного материала, инструменты обучения иностранным языкам, которые позволяют получить информацию о словах, словосочетаниях и идиоматических выражениях (лексических единицах) в рамках и вне рамок контекста [5]. Безусловно, электронные словари обладают более широким спектром возможностей, обуславливающих их высокой педагогический потенциал, в том числе, в сравнении с традиционными, бумажными их версиями. В результате проведенного исследования можно выделить следующие достоинства применения электронных словарей при обучении иностранному (английскому) языку студентов – будущих специалистов:

- 1) скорость и удобство поиска дает возможность сэкономить время учебного процесса;
- 2) идет постоянно пополнение базы данных словаря, то есть электронные словари являются динамичным ресурсом, обеспечивающие регулярное обновления терминов и выводу устаревших слов. Учеными особенно отмечается данный факт принципиальным отличием электронных словарей от традиционных;
- 3) электронные словари обладают гибкостью, а именно их функциональная возможность подстраиваться под ту или иную предметную область (финансы, информатика, медицина, физика, юриспруденция и др.);

4) как было отмечено ранее изучаемый ресурс имеет возможность использоваться на разных электронных устройствах, что позволит применять словарь в любое время, имея установленной программное обеспечение или доступ в интернет сеть;

5) существенным преимуществом электронного словаря является использование мультимедийных элементов (аудиофрагменты, иллюстрированные рисунки, видеоролики и др.);

6) важной особенностью стоит отметить тот факт, что в электронных словарях можно поливать огромное количество условий, при которых используется то или иное слово, т.е. многие интернет-ресурсы показывают перевод, примеры применения и разного рода формообразования, соответствующие языку [9, 10, 12].

Вышесказанное позволяет сделать предварительный вывод о том, что ключевое преимущество электронных словарей – это множественность и разнообразие их возможностей.

Применение online-словарей важная часть обучения, позволяющая развивать навык работы со справочной литературой и осваивать активную лексико-грамматическую компетенцию. Но прежде, чем апробировать данный инструмент, преподавателю необходимо самому изучить основные виды и свойства различных электронных словарей, чтобы в последствии отобрать наиболее подходящий ресурс, учитывая направление подготовки той или иной группы студентов и специфику преподавания иностранного языка. Наиболее интересные и полезные программы помогут обучающимся совершенствовать навык работы с профессиональной терминологией и, в целом, повышать учебную мотивацию к изучению иностранного (английского) языка.

На наш взгляд, целесообразно рассматривать в качестве актуальных следующие позиции. К примеру, один из популярных онлайн-словарей *ABBYYLingvo*, представляющий собой комплекс, который включает в себя несколько словарей, грамматических и лингвострановедческих справочников, разговорников, аудио- и видеоматериалов. Уникальность ресурса в том, что разработчиками предусмотрена система (тезаурус) тематических словарей: универсальный, экономический, компьютерный, политехнический, медицинский, юридический, научных, нефти и газа, словарь неформальных слов и выражений. Каждое слово *Lingvo* переводит подробно, подкрепляя проиллюстрированными примерами из книг, газет и др. М.Л. Марус, в результате параметрического анализа данного электронного словаря, сформировал выводы об области его применения. Так, автор отмечает, что *ABBYYLingvo* включает в себя приблизительно 18 млн. слов, 28 языковых пар, 217 словарей. К его ключевым преимуществам следует отнести наличие озвученных заглавных слов в некоторых словарных статьях, более простой доступ к примерам словоупотребления для конкретного слова; результаты перевода слова раскладываются в виде набора словарных статей из нескольких словарей, в виде, весьма напоминающем классический бумажный словарь, можно предположить, что данный словарь рассчитан на самый широкий круг пользователей и может быть успешно использован как для профессионального перевода иноязычных текстов, так и при обучении иностранному языку, чтении и написании иноязычных текстов [7].

Условно говоря, конкурентом *ABBYYLingvo* является онлайн-словарь *Мультитран*, характеризующийся как база, созданная путем сканирования множества бумажных словарей и объединения всех переводов. Он во многом проигрывает его «оппоненту»: включает в себя 12 млн. слов и 13 языковых пар. *Мультитран* состоит из большого количества узкоспециализированных тематических словарей, содержащих небольшой объем лексики, результаты поиска транслируют дубликаты перевода для разных дисциплин. Однако, у данного ресурса есть преимущество, которым не обладает *ABBYYLingvo* – у *Мультитрана* есть функция интеллектуального ввода текста, имеет более детальное тематическое членение словника, обеспечивает более быстрый переход между рабочими языками и при таких характеристиках удобен в большей мере для профессионального перевода текстов различной тематики [7].

В качестве рекомендательного выступает электронный словарь *FreeDict* менее популярный, чем предыдущие ресурсы, но также включает в себя большое разнообразие словарей по разным отраслям науки, бизнеса и разным сферам жизни. Работа с ним дает возможность изучать не только бытовую лексику, но и профессиональную, употребляемую в узкоспециализированных областях, в том числе технико-технологических (например, химическая и нефтяная промышленности). *Macmillan*– онлайн-словарь английского языка рассчитан для обучающихся с уровнем знания языка выше B1; он включает в себя следующие функции: дает определение слов на простом языке при помощи управляемого определяющего словаря; предлагает проиллюстрированные примеры употребления; актуализирует информацию о грамматическом взаимодействии слов в словосочетаниях и предложениях. В дополнение словарь обладает функцией тезауруса, позволяющая пользователям находить синонимы любого слова, фразы и значения.

**Выводы.** В целом, вопрос о целесообразности использования названных иных электронных словарей при работе с иноязычными текстами является широко обсуждаемым среди преподавателей иностранных языков и ученых [6, 11]. Электронные словари – это одна из главных тенденций технического прогресса в области образования, в т.ч. в высшей школе. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что online-словари предлагают улучшенные возможности для усвоения учебной программы. Функции, которые предоставляют изучаемые ресурсы повышают интерес обучаемых к предмету, в результате чего улучшается усвоение студентами лексико-грамматического материала и совершенствуется навык перевода текстов, в том числе по профилю специальности. Однако, мы склонны полагать, что полное исключение традиционного бумажного словаря не целесообразно, так как работа с бумажным носителем имеет свою направленность и свои особенности – предполагается более кропотливый труд, развивая логическое мышление у студентов. Поэтому бумажные словари можно использовать, к примеру, при проведении контрольно-оценочных и иных учебных мероприятий, тогда как применение электронных словарей более оптимально в условиях самообразования или в условиях организации образовательного процесса в дистанционном или смешанном формате.

#### **Литература:**

1. Батурина Н.В., Рукавишников Ю.С., Батунова И.В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Педагогические науки. – 2017. – Вып. № 10 (64). – С. 9-13

2. Вербцкий А.А., Тенищева В.Ф. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 12. – С. 27-31

3. Каверина О.Г., Менжулина А.С. Формирование готовности будущих инженеров к иноязычной коммуникации (интегративный подход) // Вестник Академии гражданской защиты. – 2019. – Вып. 1 (17). – С. 13-18
4. Кароматова З.Ф. Работа со словарем – эффективный способ изучения английского языка // Достижения науки и образования. – 2017. – №4 (17). – С. 81-82
5. Колесникова А.И., Тинкчян Л.Э. Оценка целесообразности использования электронных словарей и переводчиков в процессе изучения иностранных языков // Аграрный Вестник Верхневолжья. – 2015. – Т.12. – №3. – С. 82-86
6. Кюрегян А.Л., Перцевая Е.А. Формирование лексических навыков у слушателей программы «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» при работе с электронными онлайн-словарями в процессе прохождения переводческой практики // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – №74. – С. 42-49.
7. Марус М.Л. Сравнительный анализ современных многоязычных онлайн-словарей на примере словарей МультиТран и АБВУУ Lingvo Online // Концепт. – 2014. – №S1. – С. 51-55
8. Спирина М. В. Комбинаторика использования традиционных книжных и электронных словарей в практике преподавания иностранного языка в техническом вузе. // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II международной научной конференции. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 177-178
9. Стройков С.А. Лингвопрагматические характеристики англоязычного лексикографического гипертекста (на материале словаря – энциклопедии «The Free Dictionary»): дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. – 220 с.
10. Хлыбова М.А. Иноязычная подготовка аспирантов в контексте непрерывного уровневого высшего образования: монография. – Пермь: Прокрость, 2019. – 161 с.
11. Шалапина М. Автоматический перевод: эволюция и современные тенденции. // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С.105-117.
12. Шидакова М.Б. Развитие мультимедиа в преподавании английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-2. – С. 250-252.

## Педагогика

### УДК 37.033

**кандидат педагогических наук Ложилова 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)

### **ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования исследовательской компетентности обучающихся 5-7 классов в условиях внеурочной деятельности. Её приоритетность обусловлена личностно-деятельностной парадигмой современного образования, требованиями ФГОС. В статье раскрыты особенности формирования исследовательской компетентности в контексте личностно-деятельностного, экпсихологического и компетентностного подходов. Рассмотрена специфика этапов формирования данного интегрального личностного качества, выстроенных в логике становления субъектности. Показана сопряжённость этапов с системой педагогических технологий, обеспечивающих целостное воздействие на все сферы сознания личности. Представленный процессуально-технологический компонент формирования исследовательской компетентности обучающихся 5-7 классов может быть использован в практике работы школьных учителей и педагогов дополнительного образования.

*Ключевые слова:* исследовательская компетентность, этапы формирования исследовательской компетентности, субъектность, проектная технология, технология кейс-стади, поисково-исследовательские квесты.

*Annotation:* The article is devoted to the problem of the formation of research competence of students in grades 5-7 in extracurricular activities. Its priority is due to the personality-activity paradigm of modern education, the requirements of the Federal State Educational Standard. The article reveals the features of the formation of research competence in the context of the personality-activity, ecopsychological and competence-based approaches. The specificity of the stages of the formation of this integral personal quality, built in the logic of the formation of subjectivity, is considered. The conjugation of the stages with the system of pedagogical technologies is shown, providing a holistic impact on all spheres of personality consciousness. The presented procedural and technological component of the formation of research competence of students in grades 5-7 can be used in the practice of school teachers and teachers of additional education.

*Keywords:* research competence, stages of the formation of research competence, subjectivity, project technology, case study technology, search and research quests.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00749*

*Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»*

**Введение.** Личностно-деятельностная парадигма современного образования и отражающие её федеральные государственные образовательные стандарты задают новые целевые ориентиры учебно-воспитательному процессу. Одной из важнейших задач становится формирование у обучающихся



исследовательской компетентности, предполагающей владение научными методами познания, умением исследовать и оценивать быстро меняющийся мир в процессе решения разнообразных проблем.

Важность формирования исследовательской компетентности подчёркивается в исследованиях А.В. Хуторского, И.А. Зимней, А.В. Леонтовича, А.И. Савенкова, Л.А. Казариной, Н.М. Соловьёвой и др.

Данные положения актуализируют необходимость формирования исследовательской компетентности как базового качества человека XXI века, обеспечивающего его конкурентоспособность.

Значительные возможности для становления исследовательской компетентности обучающихся 5-7 классов содержит внеурочная деятельность. Обладая широким спектром направлений, она создаёт условия для включения школьников в поисково-исследовательскую и предметно-преобразующую деятельность, способствует расширению и углублению знаний, формированию интереса к изучению проблем окружающего мира, использованию современных образовательных технологий.

Вместе с тем, несмотря на указанный потенциал внеурочной деятельности, недостаточно раскрыты процессуально-технологические аспекты её формирования у обучающихся 5-7 классов в контексте преемственности, системности, субъектности.

Данная проблема определила цель статьи: раскрыть и обосновать особенности процессуально-технологического аспекта формирования исследовательской компетентности у обучающихся 5-7 классов.

**Изложение основного материала статьи.** Как показал анализ психолого-педагогической литературы (А.В. Хуторской, С.И. Осипова, А.А. Ушаков, Е.В. Феськова), понятие и структура исследовательской компетентности рассматривается в контексте личностного, деятельностного и компетентностного подходов.

В нашей работе исследовательская компетентность определяется в контексте личностного подхода. Она представляет собой интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностных установок к самостоятельному поиску решения новых проблем, творческой преобразовательной деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях.

Структура исследовательской компетентности раскрывается в единстве мотивационно-ценностного (интерес, направленность на решение проблем), когнитивного (система знаний), деятельностного (планирование, организация и реализация исследовательской деятельности), рефлексивно-оценочного (анализ и оценка результатов исследовательской деятельности) компонентов (Н.М. Соловьёва [14]).

Определено, что одним из условий развития данного личностного качества является исследовательская деятельность, предполагающая этапность реализации: проблематизация, целеполагание, формулировка объекта и предмета исследования, выдвижение гипотезы, определение задач, отбор методов и методик, сбор и анализ информации, оформление выводов и презентация результата. Исследовательская компетентность формируется у обучающихся на протяжении всего школьного обучения с учётом их возрастных особенностей, интересов и потребностей [7].

Анализ экпсихологической модели становления субъектности В.И. Панова [10] позволил определить значимость использования экпсихологического подхода для формирования исследовательской компетентности, важность становления обучающихся в качестве субъектов исследовательской деятельности.

Методологической базой исследования также стали личностно-деятельностный и компетентностный подходы, а также реализующие их принципы: научности, субъектности, активности, целостности, природо- и культурно-сообразности, самореализации, проблемности, положительной мотивации, проектирования, продуктивности, творчества, самоорганизации учебно-исследовательской деятельности, сотрудничества, рефлексии.

Указанные теоретико-методологические положения составили основу разработки процессуально-технологического компонента формирования исследовательской компетентности обучающихся 5-7 классов в условиях внеурочной деятельности.

Процессуальный компонент включает последовательность этапов развития исследовательской компетентности, отражающих логику становления субъектности (А.С. Обухов, Б.А. Киселёв [9]), а также положения экпсихологической модели становления субъектности В.И. Панова [10].

1. Мотивационно-смысловой этап – «Я хочу и понимаю зачем» (5 класс) побуждает обучающихся пятых классов к исследовательской деятельности, создаёт условия для осознания её значимости и важности, что выступает предпосылкой развития ценностного отношения. Предполагает развитие у школьников субъектной потребности в овладении исследовательской деятельностью, тем самым обеспечивая сдвиг мотива на цель.

2. Познавательно-операционный этап «Я могу и действую» (6 класс) предусматривает овладение системой знаний об основах исследовательской и проектной деятельности, а также формирование ключевых исследовательских умений и способов деятельности, необходимых на всех этапах исследовательской деятельности. Обучающиеся выступают в качестве субъектов восприятия и репродуктивного выполнения действий-образцов.

3. Творческо-преобразующий этап «Я действую сам и реализую себя в деятельности для других» (7 класс) связан с формированием опыта самостоятельной проектно-исследовательской деятельности, заданной схемой «замысел – реализация – рефлексия» (Н.Г. Алексеев [1]). Предполагает работу с обучающимися 7 классов, освоивших материал предыдущих этапов. Обучающиеся находятся в позиции мастера, творца, способного самостоятельно без внешнего контроля применить интериоризированные и субъективированные действия-образцы в новых условиях при решении нестандартных задач.

4. Рефлексивный этап «Я осмысливаю себя и свою деятельность» ориентирован на овладение обучающимися разнообразными способами рефлексии исследовательской деятельности, её самоанализа и самооценки. Присутствует контекстно в каждом из предыдущих этапов: на первом - личностная рефлексия, на втором – когнитивная; на третьем – деятельностная рефлексия (по А.С. Обухову) [5]. Школьники выступают субъектом оценки собственной исследовательской деятельности, а также оценки деятельности других обучающихся.

Технологический компонент формирования исследовательской компетентности обучающихся 5-7 классов представлен системой взаимосвязанных друг с другом технологий: «исследовательско-ориентированные квест-игры (5 класс) – структурированные и неструктурированные кейсы (6 класс) – исследовательские проекты (7 класс)». Представленные технологии дополняют методы эвристического обучения (А.В. Хуторского) [15], практическими методами (опыт, эксперимент), а также методы и приёмы рефлексии Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк [6].

По утверждению А.И. Савенкова игры-исследования способствуют пробуждению у школьников интереса к познанию социоприродной среды, мотивации к исследовательской деятельности [13], умения видеть и осмысливать различные проблемы.

Структурированные и неструктурированные кейсы позволяют освоить логику исследовательской деятельности, её методологический аппарат, осуществить проблемно-ситуативный анализ, исследовательский поиск, анализ информации, оценку различных вариантов решений.

Исследовательские проекты обеспечивают формирование у обучающихся опыта самостоятельной исследовательской деятельности, включения их в научную работу по изучению интересных объектов окружающего мира.

Методы технологии эвристического обучения активизируют творческую составляющую исследовательской деятельности.

Использование демонстрационных и фронтальных опытов, экспериментов позволяют наглядно понять изучаемый объект изнутри.

Представленная система технологий по формированию исследовательской компетентности обеспечена также разнообразными организационными формами: экскурсии, конференции, олимпиады, дискуссии, круглые столы.

Далее рассмотрим процессуальный и технологический компоненты в их сопряжённости друг с другом.

Таблица 1

**Сопряжённость этапов и технологий формирования исследовательской компетентности обучающихся 5- 7 классов**

№ п/п	Этапы формирования исследовательской компетентности	Технологии и методы
1	1 этап – Мотивационно-смысловой	<p><b>1. Исследовательско-ориентированные квест-игры</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Квест- игра «Искатели: страт в науку»</li> <li>○ Квест-игра «Наука и технологии: путешествие в будущее»</li> </ul> <p><b>2. Методы эвристического обучения А.В. Хуторского:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Метод «Если бы...»,</li> <li>○ Метод образного видения</li> <li>○ Метод смыслового видения</li> <li>○ Метод символического видения</li> </ul> <p><b>3. Демонстрационные опыты «Наблюдаю и осмысляю»</b></p>
2	2 этап – познавательно-операционный	<p><b>1. Структурированные и неструктурированные учебные кейсы</b></p> <p><b>2. Методы эвристического обучения А.В. Хуторского:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Метод эвристических вопросов</li> <li>○ Метод сравнения</li> <li>○ Метод гипотез</li> <li>○ Метод ученического целеполагания</li> <li>○ Метод ученического планирования</li> </ul> <p><b>3. Фронтальные опыты</b></p>
3	3 этап – творческо-преобразующий	<p><b>1. Исследовательские проекты</b></p> <p><b>Методы эвристического обучения А.В. Хуторского:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Метод мозгового штурма</li> <li>○ Метод синектики</li> <li>○ Метод конструирования теорий</li> <li>○ Метод самооценки</li> <li>○ Метод рефлексии</li> </ul> <p><b>1. Самостоятельное экспериментирование</b></p>
4	4 этап – рефлексивно-оценочный	<p><b>Методы и приёмы рефлексии</b></p> <p>Л.С. Кожуховская, И. В. Позняк: «Острова», «Комплимент», «Телеграмма», «Заверши фразу». Коллективное письмо», «Картина по кругу». «Термометр настроения», «Слово-импульс» и др.</p>

1. Мотивационно-смысловой этап «Я хочу и понимаю зачем» соотносится:

с исследовательско-ориентированными квест-играми:

1) «Искатели: старт в науку»,

2) «Наука и технологии: путешествие в будущее», а также методами эвристического обучения А.В. Хуторского[15]: «Если бы...», метод образного видения, метод смыслового видения, метод символического видения. Исследовательско-ориентированная квест-игра рассчитана на месяц. В ходе неё школьники объединяются в поисково-исследовательские экипажи по интересам, каждый из которых получает исследовательское задание, требующее коллективного выполнения.

2. Процессуально-познавательный этап «Я могу и действую» сопряжён с системой структурированных и неструктурированных кейсов «Юные следопыты: в поисках тайн окружающего мира». Содержание кейсов обеспечивает овладение обучающимися логикой научного познания, системой знаний и практических умений проблематизации и целеполагания, постановки объекта, предмета, задач и гипотезы исследования, способствует освоению методов познания и этапов исследовательской деятельности. В качестве вспомогательного инструмента используется комплекс опытов «Учимся экспериментировать вместе».

3. На творческо-преобразующем этапе «Я действую сам и реализую себя в деятельности других» активно применяется проектная технология. Школьники включаются в работу над индивидуальными и коллективными учебно-исследовательскими проектами, свободно оперируя освоенными на предыдущих

этапах знаниями и умениями, самостоятельно решая стандартные и нестандартные задачи, возникающие в ходе исследовательской деятельности.

4. Рефлексивно-оценочный этап «Я осмысливаю себя и свою деятельность» предполагает использование методов и приёмов рефлексии («комплимент», «острова», «телеграмма», «коллективное письмо» и др) для оценки собственной деятельности и работы других. Организуются круглые столы, например, «Ретроспективный взгляд: мой исследовательский опыт».

**Выводы.** На основе обобщения и систематизации полученных данных были раскрыты и обоснованы особенности процессуально-технологического компонента формирования исследовательской компетентности у обучающихся 5-7 классов в условиях внеурочной деятельности. Определено, что использование системы технологий, подобранных по принципу комплементарности, обеспечивает целостное воздействие на все сферы сознания личности. Их сопряжённость с этапами формирования исследовательской компетентности, выстроенными в логике становления субъектности, способствует более эффективному овладению личностью данным интегральным качеством.

#### **Литература:**

1. Алексеев, Н.Г. Леонтович, А.В. Обухов, С.А. Фомина, Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся (фрагменты) / Фізика: праблемы выкладання. – 2006. – № 5. – С. 3-5.
2. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Формирование экологической ответственности у учащихся 8-го класса средствами школьной географии на основе взаимосвязи классно-урочной, внеурочной и внеклассной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7 (82). – С. 115-118.
3. 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: 10.12.2020).
4. Демидова Н.Н., А.В. Зулхарнаева. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем: учебнометодическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – 176 с.
5. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 98-109.
6. Кожуховская Л.С., Позняк И.В. Рефлексивные техники, методы и приемы. Проектирование коллективной деятельности и развитие "Я-концепции" // Народная асвета. – 2009. – № 4. – С. 13-17.
7. Леонтович, А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: дис. ... канд. психол. наук / Леонтович Александр Владимирович. – М.: 2003. – 210 с.
8. Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф., Шеманаев В.А.. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» по ФГОС // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2018. – № 6. – С. 66.
9. Обухов А.С., Киселев Б.А. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности // Психология и образование. – 2010. – №2. – С. 179-188.
10. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экпсихологическая модель становления субъектности. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №4. – С. 16-25.
11. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурно ландшафт: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. – 220 с.
12. Прохорова М.П., Ваганова О.И.. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2019. – Том 7. – № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-2> (дата обращения: 20.04.2020).
13. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с.
14. Соловьева Н.М. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в классах с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин в условиях взаимодействия «Школа-Вуз» (с учетом региональной специфики): дис. ... канд.пед.наук / Соловьева Наталья Михайловна. – Якутск: 2019. – 194 с.
15. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? – М.: ВладосПресс, 2005. – 383 с.

Педагогика

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии Мамалова Ховзу Эдилсултановна**  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);  
**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Кучмезов Расул Абдулмуталифович**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);  
**старший преподаватель кафедры управления образованием Омарова Эмилия Магомедсаидовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

### **ПРОБЛЕМА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье изучена проблема правового образования, изучение вопросов уголовного права и уголовного процесса при реализации программ среднего профессионального образования. Сделан вывод о том, что ведущей целью юридического образования становится процесс формирования правовой культуры, поведения, которые проявляются в смысле жизни, основой которого является право, правопорядок, современная система правовых ценностей всего социума. В современных условиях сохраняется актуальность

профилактики правонарушений среди молодежи, в том числе студенческой. Поэтому значительное внимание необходимо уделить формированию индивидуального правосознания, то есть правосознания отдельной личности.

*Ключевые слова:* правовое образование, правовая культура, правовое воспитание, среднее профессиональное образование.

*Annotation.* The article studies the problem of legal education, the study of issues of criminal law and criminal procedure in the implementation of secondary vocational education programs. It is concluded that the leading goal of legal education is the process of forming a legal culture, behavior, which are manifested in the sense of life, the basis of which is law, the rule of law, the modern system of legal values of the entire society. In modern conditions, the relevance of the prevention of delinquency among young people, including students, remains. Therefore, considerable attention must be paid to the formation of individual legal consciousness, that is, the legal consciousness of an individual.

*Keywords:* legal education, legal culture, legal education, secondary vocational education.

**Введение.** Современное становление гражданского общества, государственной правовой системы, формирование современных механизмов осуществления государственной власти, рост роли конституционной законности способствуют активности лица как субъекта этих отношений и требуют глубокого понимания сути данных процессов. Это предопределяет разработку принципиально новых подходов к правовому образованию обучающихся, его содержанию и структуре, разработке концепции правового образования.

Актуальностью изучения права является то, что в жизни любого государства, общества и каждого человека эта категория играет важную роль. Без этой системы ни одно общество не смогло бы существовать мирно и упорядоченно, и ни одно государство не смогло бы развиваться. Знание уголовного права и процесса также делает людей другими, меняет их мировоззрение, формирует правовую культуру.

**Изложение основного материала статьи.** Совершенствование процесса обучения и воспитания учащихся профессиональных учебных заведений в значительной степени зависит от обеспечения учебно-воспитательного процесса учебной и методической литературой, наглядными пособиями и техническими средствами обучения, дидактическими материалами, то есть от комплексного методического обеспечения учебного заведения для качественной подготовки будущих специалистов.

В связи с этим многие ученые выступают за введение современных методических разработок в систему профессионального образования России, особенно на уровне средних профессиональных учебных заведений. Не смотря на то, что узконаправленные методические разработки не являются распространенной категорией в системе современного образования России, его теоретические основы нашли отражение в трудах таких отечественных ученых, как Н.А. Микитенко, А.А. Ковальчук, Ф.А. Моисеева. Следует отметить, что в России педагогические исследования методик разработки узконаправленных методических разработок появились недавно. Их появление вызвали новые социально-экономические, политические, социокультурные реалии, стремление интеграции нашего государства в европейское пространство. Появились исследования, посвященные проблемам формирования специалиста-методиста, а также изучению положительного зарубежного опыта обучения и возможностей переноса такого опыта на отечественную систему образования. Проблемой подготовки специалистов-методистов основе в других государствах занимались Е.М. Верещагин, Н.М. Михайлов, В. Маккей, М.М. Певзнер, И. Турман, А.Г. Ширин.

Концептуальные основы юридического образования определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, Постановлении Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», Федеральном Государственном стандарте среднего общего образования, Федеральном Государственном стандарте среднего профессионального образования.

Определены цели и задачи правового образования, которые включают пять основных пунктов:

- формирование у учащихся личностных черт гражданина РФ, системы знаний о современном государстве и праве, особенностей их возникновения, функционирования и развития, их роли и функций в организации общественной жизни;

- обучение студентов (учащихся) анализировать и с правовой точки зрения оценивать общественно-политические события, пользоваться правовыми актами и юридической литературой и действовать согласно нормам права в конкретных жизненных ситуациях;

- ознакомление обучающихся с историей развития правовой мысли и правоотношений, основами конституционного строя РФ, ее правовой системы, отраслями права и правовыми институтами;

- формирование у студентов собственного взгляда на государственно-правовые явления и их особенности, осознание роли человека в системе общественных отношений;

- выработка навыков правомерного поведения, закрепление положительных мотивов активного участия в общественной жизни, социальный оптимизм, способность осуществлять самостоятельный выбор и принимать ответственные решения, умение юридически грамотно ориентироваться в конкретных жизненных ситуациях и действовать согласно правовым нормам [4];

- воспитание у студентов (учеников) уважения к государственной символике, традициям и обычаям российского народа, убеждение в необходимости строгого соблюдения законов, негативного отношения к противоправным поступкам [5].

Формирование содержания правового образования должно основываться на принципах:

- научности, предполагающий ознакомление учащихся с современными государственно-правовыми процессами и их отражением в правовых актах и современной научной литературе;

- целостности и системности, то есть анализе государственно-правовых явлений через их общее видение в их многогранности, взаимосвязях и взаимообусловленности;

- конкретно-историческом подходе, который предусматривает необходимость понимания студентами причин, обусловивших конкретное явление, этапов его развития и тенденций, характеризующих каждый из них;

- гуманизации, органическом сочетании национальных и общечеловеческих элементов;

- культуросоответствие, что предполагает органическое единство правового образования, культуры, языка, традиций и обычаев народа, которые обеспечивают духовное единство, преемственность и преемственность поколений;
- подбора (селектирования) материала, имеющего решающее значение для образования, воспитания и развития учащихся;
- демократизации системы преподавания, отказа от авторитарной педагогики, внедрения личностно ориентированных педагогических технологий [5].

Формирование знаний, умений и навыков осуществляется во всех дошкольных, общеобразовательных, профессионально-технических, высших учебных заведениях и заведениях последиplomного образования. Можно утверждать, что уровень цивилизованности общества определяется тем, насколько его члены знают свои права, осознают свои обязанности и уважают права других, и поэтому необходимо предоставить ученикам определенный, соответствующий их возрасту объем правовых знаний, а также формировать правовые представления, понятия, взгляды, убеждения, которые являются основой личного правового сознания. Молодому преподавателю следует помнить, что правовые убеждения и правосознание можно сформировать только опираясь на развитие правового мышления методами моделирования юридических соображений, толкование законов, методами алгоритмизации и синектики (по аналогии), методом моделирования (с последующим логическим анализом, проблемными вопросами, сопоставлением), используя методику критического мышления, работу с текстом и тому подобное.

Методика преподавания правоведения должна базироваться на формировании у обучающихся правовых знаний, но в обязательном органическом единстве с правовым воспитанием, основу которого составляют нормы морали согласно основополагающих, ведущих принципов права. Среди них можно отметить принципы справедливости и ответственности за вину. Для определения задач правового воспитания их следует разделить на общие и частичные.

Если общей задачей остается формирование правосознания, убеждений учащихся, то частичные задачи определяются различными типами и уровнями образования и направленности на достижение определенного результата. При этом следует заметить, что задачи определяются государственным стандартом правового образования, и они являются такими:

- формировать правовые представления, понятия, взгляды, убеждения, которые коренятся в личном правовом сознании;
- воспитывать веру в необходимость и целесообразность существования законов, веру в ответственность и наказание за противоправные поступки;
- формировать привычки, поступать в соответствии с требованиями права и морали;
- воспитывать нетерпимость к нарушениям права и морали;
- формировать социально-правовую активность молодого человека, желание участвовать в укреплении законности и правопорядка.

Наряду с правовым воспитанием студентов следует рассмотреть целесообразность правового образования и воспитания родителей и преподавателей. Основными факторами этого процесса являются тесная связь между составляющими, постоянный анализ их функционирования с последующей обязательной коррекцией для достижения их единства, взаимосвязанного развития. Этот процесс обязательно должен включать как содержание правового образования и воспитания, так и формы и методы организации учебно-воспитательной работы. Средствами правового воспитания являются: правовая пропаганда, правовое обучение, юридическая практика, самовоспитание. Все эти средства имеют целью обеспечение правовой информированности, которая предусматривает передачу знаний, восприятие их, переосмысление и использование на практике. Достаточно актуальной является проблема «правового минимума», то есть обязательного уровня знаний права, которым должен обладать каждый гражданин, независимо от его социального статуса.

Правовое образование и правовое воспитание органически связаны между собой, и поэтому их ведущими функциями являются три самые существенные:

- образовательная (получение учащимися правовых знаний, формирование необходимых умений и навыков применения этих знаний на практике);
- развивающая (развитие правового, критического мышления и активизация познавательных возможностей учащихся, формирование способности к самостоятельной правоприменительной деятельности);
- воспитательная (процесс обучения предполагает связь целенаправленного формирования сознания личности законопослушного гражданина и юриста-профессионала, включая правосознание со сложившимися правовыми установками и ценностными ориентациями, специальными профессионально необходимыми знаниями).

Крайне важным является формирование соответствующей мотивации, то есть позитивного отношения к праву, явлениям и потребности в постоянном углублении правовых знаний. Эта потребность должна возникать не только у юристов-профессионалов, но и у всех граждан. Только в таком случае человек не только декларирует значение теории для практики, но и пытается найти возможность для овладения знаниями и их использования в определенных ситуациях. Правовое обучение и воспитание являются частью целого процесса духовного формирования личности, подъема ее правовой культуры, без которой нельзя обойтись в развитии правового государства. Правовое воспитание имеет в своей основе деятельность, которая предполагает наличие стратегических долгосрочных целей. Они могут быть конкретизированы в связи со спецификой субъекта и объекта воспитательного воздействия, методов, средств этой деятельности, а также учреждений, осуществляющих правовое воспитание.

При этом очень важно использовать в процессе формирования правовых знаний современных методов и технологий, а так же возможности образовательной среды [2; 6].

В этом процессе крайне важно средствами правовых знаний так же формировать профессионально-значимые качества будущих специалистов и закладывать основы правовой культуры. [1-6].

Приведенная выше триединая цель обязательно включает правовое воспитание и обучение, интеграционная сущность которого в предоставлении, осознании, усвоении правовых знаний, а также в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умения использовать свои права, исполнять свои обязанности и запреты. Поэтому логичным представляется то, что в современных

условиях возникает насущная потребность в осознании основных положений законодательства, формировании чувства глубокого уважения к нему. Полученные студентом знания постепенно превращаются в личные убеждения, во внутреннюю потребность и соответствующее поведение, привычку соблюдать закон и проявлять профессиональную юридическую активность. Понятие «правовая культура» используется для характеристики всей правовой надстройки общества, она является частью права, правосознания, правовых отношений, правопорядка, законотворчества и иной правовой деятельности, а также частью культуры общества в процессе его развития, совокупной деятельностью поколений, капитализацией их общей деятельности и опыта.

Правовая культура как система духовно-нравственных и правовых ценностей имеет свое отражение в достигнутом уровне развития правовой действительности, нормативных правовых актах, правосознании, в соответствии с которыми формируется уважение к закону и преодолевается правовой нигилизм, осуществляется правовое регулирование общественных отношений, устанавливается режим правопорядка в стране.

**Выводы.** Следовательно, ведущей целью юридического образования становится процесс формирования правовой культуры, поведения, которые проявляются в смысле жизни, основой которого является право, правопорядок, современная система правовых ценностей всего социума.

В современных условиях сохраняется актуальность профилактики правонарушений среди молодежи, в том числе студенческой. Поэтому значительное внимание необходимо уделить формированию индивидуального правосознания, то есть правосознания отдельной личности. Усилия педагога должны быть направлены на коррекцию индивидуального правосознания, нейтрализацию причин девиантного поведения и правового нигилизма.

#### **Литература:**

1. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Озиева Л.С. К вопросу о профессиональноличностных качествах студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 238-239.
2. Гамидов Л.Ш., Магомедалиева М.Р., Кучмезов Р.А. Сущность и структура понятия "исследовательская культура студента вуза" // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 66-68.
3. Гогурчунов А.П. Формирование правового сознания студентов как результат образовательного процесса. / Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2020. – №69(4). – С. 70-72.
4. Джинджолия Р.С., Боровиков В.Б. Российское уголовное право. В 2 частях. Общая часть. Учебно-наглядное пособие (схемы). – М.: Прометей. – 2018. – 158 с.
5. Кучмезов Р.А. Формирование правовой грамотности студентов как актуальная педагогическая задача // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 159-160.
6. Кучмезов Р.А., Ажиев М.В., Акбулатова Л.А. Рефлексивно-образовательная среда вуза как условие формирования профессиональной культуры педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 81-83.
7. Наумов А.В. Российское уголовное право. Общая часть. Курс лекций.-6-е изд. – М.: Проспект. – 2020. – 784 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии Мамалова Хоузу Эдилсултановна**  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Плиева Ася Ортелловна**  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);  
**старший преподаватель кафедры огневой подготовки Журтов Астемир Билялович**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье изучено понятие компетенции в стандартах высшего профессионального образования. Сделан вывод о том, что под компетенцией понимается возможность специалиста решать профессиональный круг задач. Универсальные и общепрофессиональные компетенции являются одной из важнейших составляющих современного образования, они не только отражают уровень знаний, умений и опыта, но и социально-нравственную позицию личности. Благодаря указанным компетентностям можно направить свое воздействие на окружающую среду и различные общественные отношения выпускника появляется возможность интегрироваться в социум, направить свое воздействие на окружающую среду и различные общественные отношения.

*Ключевые слова:* компетенция, федеральный государственный образовательный стандарт, компетентностный подход, универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции.

*Annotation.* The article studies the concept of competence in the standards of higher professional education. It is concluded that competence is understood as the ability of a specialist to solve a professional range of tasks. Universal and general professional competences are one of the most important components of modern education, they not only reflect the level of knowledge, skills and experience, but also the social and moral position of the individual. Thanks to these competencies, you can direct your impact on the environment and various social relations of the graduate, it becomes possible to integrate into society, direct your impact on the environment and various social relations.

*Keywords:* competence, federal state educational standard, competence-based approach, universal competences, general professional competencies.

**Введение.** Одной из основных целей высшего образования является формирование востребованных специалистов. Востребованность специалиста определяется двумя факторами: кругом задач, которые может решать специалист, и востребованностью самих задач. Востребованность компетенций, круг задач, которые должен уметь решать специалист, определяются требованиями Российской экономики, запросы которой применительно к специалистам выражаются в количестве вакансий, размещенных на площадках поиска работ, биржах труда. Выделив ключевые навыки и компетенции студентов – будущих педагогов, руководитель получает возможность сформулировать четкие требования к преподаванию дисциплины в рамках реализации программы высшего образования, заложив формируемые компетенции в качестве критериев в основном образовательном процессе. Таким образом, формирование модели компетенций у студентов становится «стержнем» для системы образования в целом.

**Изложение основного материала статьи.** Для того чтобы понять, как модели организационного управления могут быть связаны с понятием компетентности как совокупности компетенций, какие модели могут быть построены на основе компетентностного подхода, необходимо понять, что подразумевается под этими понятиями и раскрыть их сущность.

«Компетенция» и «компетентность» как базисные понятия компетентностного подхода в разных источниках определяются по-разному. Важно понимать, что эти понятия не эквивалентны друг другу и имеют неодинаковую сущность. Чаще всего компетентность трактуется как совокупность компетенций.

Например, Дж. Равен считает, что во всем имеется существенная связь с психологическими процессами. В своих работах он отмечает, что компетентность может складываться не только из заранее определенных компонентов, но в ней также могут проявляться иные, скрытые компоненты, которые проявляются в новой, на данном этапе жизни, ситуации [5].

Понятия «компетенция» и «компетентность» начали активно распространяться в середине шестидесятых годов XX века. Таким образом, работы зарубежных авторов: В. Хутмаера, Р. Уайта, Н. Хомского, Дж. Равена, Т. Хоффманна, Ж. Делора, – которые являются психологами, педагогами и политическими деятелями, – выступили основой развития компетентностного подхода в образовании. Среди отечественных исследователей, рассматривающих в своих трудах компетентностный подход в различных видах деятельности, можно выделить авторов: Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, В.И. Байденко, А. Каспржак, Н.С. Сахарова, А.В. Хуторской, В. Ландшеер, А.К. Маркова, М.А. Холодная, В.И. Загвязинский.

Взаимосвязь компетентностного подхода и моделей организационного управления впервые нашла отражение в работе «Testing for Competence Rather Than Intelligence» американского профессора психологии Гарвардского университета Дэвида Макклелланда в 1973 году. Название статьи авторы переводят на русский язык по-разному, так, например, были предложены варианты: «Тестирование: компетенции против интеллекта», «Проверка на компетентность, а не на интеллект», «Тестировать компетентность, а не интеллект», «Измерение компетентности против измерения интеллекта» [7].

Как уже было отмечено, понятие компетенции трактуется авторами весьма многообразно. Аналогичным образом авторы выделяли типологии компетенций, то есть разделяли их на группы (виды) по различным признакам.

Исходя из всего вышесказанного, можно заметить, что понятия компетенции и компетентности имеют богатое разнообразие определений, и, кроме того, могут выделяться группы, типы и виды компетенций.

Некоторыми авторами обсуждается понятие модели компетенций или компетентностной модели [6, 7]. В то же время можно столкнуться с представлением о подобной модели просто как о перечне или наборе компетенций (знаний, умений, навыков) с описанием их характеристик. В дополнение к этому перечню модель может содержать инструменты оценки уровня владения различными компетенциями. Понятие компетентностной модели вводится для того, чтобы понимать, насколько способен и готов индивид выполнить функции, относящиеся к конкретному виду организационной деятельности.

В настоящее время актуальной проблемой является оценка профессиональной компетентности человека, то есть получение представления о том какими знаниями, умениями и навыками он обладает. В дальнейшем при составлении модели управления человеческими ресурсами на основе компетентностного подхода, будет использовано понятие профессиональной компетентности и модели компетенций, которая может разрабатываться организацией на основе государственных стандартов и собственных требований.

В нашей стране компетентностный подход в сфере образования отражается в ФГОС нового (третьего) поколения, которые начали разрабатываться в 2009 году, в момент изменения Закона РФ «Об образовании». ФГОС представляет собой объединение обязательных требований к образованию конкретного типа и (или) к специальности и направлению подготовки. Образовательные стандарты утверждаются органами исполнительной власти, которые занимаются регулированием и выработкой политики в сфере образования [1].

В двух предыдущих поколениях образовательных стандартов компетентностный подход явно не отражался, то есть, только согласно ФГОС третьего поколения, высшее профессиональное образование получило очевидный вектор в направлении на формирование и развитие профессиональных и универсальных компетенций.

Все высшие учебные заведения РФ, которые имеют государственную аккредитацию, обязаны составлять учебные дисциплины, которые соответствуют ФГОС и направлены на формирование компетенций. Главные принципы формирования профессиональной компетентности, возможно, представить следующим образом:

- следует организовывать образовательную программу так, чтобы она соответствовала образовательным стандартам и, кроме того, была направлена на максимальное использование возможностей образовательных дисциплин;
- необходимо формировать у обучающихся потребность в личном и профессиональном самосовершенствовании;
- профессиональную компетентность следует рассматривать как интегральное свойство личности и выделять наиболее важные составляющие данного свойства.

Кроме рассмотренных образовательных стандартов, существуют государственные профессиональные стандарты, которые также тесно связаны с понятием компетентностного подхода.

Впервые понятие профессионального стандарта было описано в Трудовом Кодексе РФ Федеральным законом от 3 декабря 2012 г. №236-ФЗ. Согласно федеральному закону, профессиональный стандарт есть характеристика квалификации, необходимая работнику для осуществления определенного вида

профессиональной деятельности. Квалификация здесь трактуется как уровень знаний, умений, навыков и опыта работы [2].

Применение государственных профстандартов организациями обязательны, если установлены требования квалификации, которые необходимы при выполнении конкретных трудовых функций. Обязательность применения может быть не установлена в профстандарте, тогда организациям рекомендуется применять данные профстандарты в качестве основы для составления требований к квалификации, учитывая характерные черты и особенности формирования условий производства и труда.

Согласно правилам разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, которые были утверждены постановлением Правительства РФ в январе 2013 г., профессиональные стандарты находят применение [3]:

- при разработке и создании ФГОС профессионального образования как вида образования, направленного на усвоение обучающимися в процессе обучения по образовательным программам знаний, умений, навыков и на формирование компетенций, которые предоставляют возможность вести профессиональную деятельность в специализированной сфере [3];

- при разработке профессиональных образовательных программ как совокупности основных характеристик обучения (содержание, объем, предполагаемые результаты), организационных условий, оценочных материалов. Разработка при этом осуществляется образовательными организациями [3];

- организациями при формировании политики управления, учитывая особенности формирования условий производства и труда.

В условиях постоянного развития и реализации ФГОС, компетентностная модель образования является одной из самых общепринятых. Теоретические основы компетентностного подхода и их практическое применение в образовании способствовали пересмотру требований к образовательному процессу. Результат отражается в том, что в качестве результата рассматривают не количество отдельных умений, знаний и навыков, а сформированность компетенций. Это показывает то, что учащиеся смогут применять полученные знания, навыки и умения в реальных ситуациях.

Понятия компетенция и компетентность уже достаточно давно и широко применяются в системе образования. Компетентностный подход представляет собой переход ведущей образовательной парадигмы с преимущественной передачей знаний, формированием навыков на создание условий для обретения комплексом компетенций, которые означают потенциал и способности выпускника к жизни в условиях современного общества [1].

Осваивание компетенций происходит в процессе изучения какие-либо дисциплин в вузе, модулей, циклов, дидактических единиц, интегрирующих в специальных и общепрофессиональных дисциплинах. Таким образом, компетенции представляют собой итоговый интегральный характер понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам».

Для профессиональной деятельности необходим компетентный специалист, который способен использовать такие интеллектуальные ресурсы, как: система знаний, умений, способности и личностные качества, которые необходимы для продуктивного решения поставленных задач в типовых и нестандартных ситуациях, заключающих в себя специальные, профессиональные и ключевые компетенции как объединенный результат образования. Так современный уровень социально-экономического, научно-технического развития общества требует подготовки конкурентоспособного, компетентностного специалиста, восприимчивого к саморазвитию.

Компетентностно-ориентированное образование начало широко распространяться с середины 80-х годов во многих странах и на сегодняшний день встречается во многих системах образования таких стран, как: Австралия, США, Великобритания, Финляндия [4]. Таким образом, компетентность:

- относится к личности обучающегося;
- не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но проявляется в них;
- может развиваться и диагностироваться в организованной учебной деятельности студентов, имитирующей профессиональную.

Профессиональная компетентность личности, включающая ключевые и специальные профессиональные компетенции как интегрированный результат образования, привлекает также персональные ресурсы, т.е. личностные качества, способности и умения, которые формируют систему знания. Персональные ресурсы помогают справиться с профессиональными задачами в типовых и нестандартных ситуациях, где первые являются умением личности к эффективному решению определенных профессиональных задач (могут быть сформированы в рамках одного или нескольких предметов), а вторые зависят от вида и типа профессиональной деятельности (могут быть сформированы в рамках одного предмета).

Компетенции отличаются от знаний, умений и навыков, но не исключают их наличие. Отличия отражаются в том, что от знаний компетенции отличает то, что они существуют в виде деятельности, от умений – применение к решению различных задач и свойство переноса, от навыков – дает возможность принимать решение как в типовой, так и в нестандартной ситуации. Из чего можно заключить, что профессиональная компетентность – это осваивание человеком определенных специальных и ключевых компетенций, которые включают в себя ценностное отношение к профессиональной ситуации, в пределах которой он действует.

Список ключевых компетенций предопределяется на основе главных целей общего образования, структуры социального и личного опыта, видов деятельности обучающегося, которые дают ему возможность обрести новые навыки практической деятельности, опыт в современном обществе. Так ключевые образовательные компетенции представляют собой следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Учебно-познавательные компетенции.
3. Информационные компетенции.
4. Коммуникативные компетенции.
5. Социально-трудовые компетенции.
6. Компетенции личностного самосовершенствования.

Отсюда следует выделение различных подходов в понимании вышеперечисленных компетенций, как основных:



- компетенции в роли системы деятельности (учебно-познавательная, коммуникативная, информационная, социально-трудовая, ценностно-смысловая) и самосовершенствования личности [8];
- компетенции в виде личностных качеств, необходимых для совместной работы в разнопрофильных профессиях [9];
- компетенции как «переходящие» знания и умения, которые востребованы в различных профессиональных деятельности [10].

В первом делается упор на то, что субъект имеет способность самосовершенствоваться, пробовать себя в разных деятельности, включая учебно-познавательную.

Во втором на первый план выдвигаются личностные качества, а в третьем подчеркиваются знания и умения. Общим для них является то, что они обобщены, дают возможность переносить компетенции из одной в другую сферу.

Важнейшей составляющей компетенции выступает опыт, который интегрирует в обобщенность действий человека, способов решения задач, где он является продуктом деятельности.

Компетентность в сфере образования приобретает смысл, и значение, поскольку развитие современного образования запрашивает формирование у обучающихся самостоятельности в познавательной деятельности. Так, понятие «учебно-познавательная компетенция» становится одним из направлений системы непрерывного образования и становится актуальным на сегодняшний день.

Согласно стандартам, выпускник бакалавр, как гуманитарного направления, так и технического должен обладать универсальными и общепрофессиональными компетенциями.

**Выводы.** Таким образом, под компетенцией понимается возможность специалиста решать профессиональный круг задач. Универсальные и общепрофессиональные компетенции являются одной из важнейших составляющих современного образования, они не только отражают уровень знаний, умений и опыта, но и социально-нравственную позицию личности. Благодаря указанным компетентностям можно направить свое воздействие на окружающую среду и различные общественные отношения выпускника появляется возможность интегрироваться в социум, направить свое воздействие на окружающую среду и различные общественные отношения.

#### **Литература:**

1. Абрамян Н.Г., Пронина Е.В. Методика преподавания психологии. – В: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), 2017. – 82 с.
2. Алексеева О.П., Джабраилова В.С. Компетентностный подход в организации внеаудиторной деятельности студентов: от теории к практике. Образование и педагогические науки в XX веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». – 2017. – 262 с.
3. Андреева Г.М. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. (ред.) Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 256 с.
4. Зеер Э.Ф. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, 5 мая 2011 г. – Екатеринбург, 2011. – 266 с.
5. Коваленко А.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Хрестоматия-путеводитель. – Томск: Томский политехнический университет. Институт инженерной педагогики, 2007. – 117 с.
6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – СПб.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 183 с.
7. Окулич, Н.А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» для специальности 1-23 01 04 Психология / Н.А. Окулич. – Брест: БрГУ, 2014. – 224 с.
8. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. 15-16 марта 2018г., Москва, МГОУ. / Под ред. Е.И. Артамоновой. В 2 ч. Часть 2. – М.: МАНПО, 2018. – 480 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
10. Татур Ю.Г. Образовательная система России. Высшая школа: Монография / Ю.Г. Татур. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. – 278 с.

**Педагогика**

**УДК 372.8**

**преподаватель Махубрахманова Венера Радиковна**

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

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Аннотация.* Экологическое образование является главной задачей подрастающего поколения. Сегодня требуется уровень сознания и деятельности общества, способный сохранить равновесие и гармонию взаимоотношений с окружающей средой. В данной научной разработке рассматриваются практики организации исследовательских проектов обучающихся по экологии и их роль в развитии экологического мышления у студентов. Так как применение проектной деятельности поможет увеличить степень осознания обучающимися абстрактных баз охраны природы, экологических проблем нашего времени; заинтересованность к социально-экологической активности и экологическим вопросам.

*Ключевые слова:* экология, экологическое образование, экологическая культура, проектная деятельность.

*Annotation.* Environmental education is the main task of the younger generation. Today, a level of consciousness and activity of society is required that is capable of maintaining balance and harmony in relationships

with the environment. This scientific development examines the practice of organizing research projects of students in ecology and their role in the development of ecological thinking in students. Since the use of project activities will help to increase the degree of students' awareness of the abstract bases of nature protection, environmental problems of our time; interest in social and environmental activity and environmental issues.

*Keywords:* ecology, ecological education, ecological culture, project activity.

**Введение.** Глобальными проблемами современности являются экологические проблемы: загрязнение среды обитания, истощение природных ресурсов, нарушение экологических связей в экосистемах. Перечисленные проблемы являются не только весьма актуальными, но и наиболее сложными и требуют конкретного решения. Результаты «глобального экологического кризиса» отражаются на общем состоянии здоровья населения, так как здоровье человека всецело зависит от состояния окружающей природной среды.

Система образования играет большую роль в формировании культуры, в том числе и экологической, так как полученные в период обучения в образовательной организации знания и умения могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения и бережное отношение к окружающей среде.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема формирования экологической культуры является сложным педагогическим процессом. Данная проблема занимает особое место в педагогической деятельности и требует всевозможных путей рассмотрения не только на уровне теории, но и на уровне организации практической работы обучающихся. Феномен экологической культуры рассматривался в трудах Н.Н. Вересова, Л.И. Греховой, Н.С. Дежниковой, И.Т. Суравегиной А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Б.Г. Иоганзена, Е.Е. Письменной и др.

Отечественная педагогика в начале XXI века широко распространяла общечеловеческие ценности, задачи гуманизма и экологизации образования, которые в свою очередь становятся проблемами государственной важности. Закон РФ «Об охране окружающей природной среды» [2], Закон РФ «Об образовании» [1] – определили в качестве одного из важнейших направлений улучшения системы образования в РФ.

В.А. Сухомлинский в своих работах указал, что ребенку надо прививать чувства понимания природы со школьного возраста. Уже с детства ребенку должны прививать любовь к природе и ее хрупкости. Как Маленький Принц Экзюпери берег свою розу, так и ребенок должен относиться к окружающей среде.

А.А. Плешаков в свое время издал систему учебных курсов по экологическому направлению «Зеленый дом». Предлагая определенные методы работы, он написал следующее: «Усиление экологической направленности курса природоведения – это, наиболее назревший и реальный на сегодняшний день шаг в направлении экологизации школы, а также организации работы группы продленного дня и внеклассной работы» [6]. В этой системе существуют основные и факультативные курсы, данная система предполагает ознакомление обучающихся с природой, на его основе лежит принцип экологизации.

По мнению Лаврова С.Б., «Экологическая культура – это часть человеческой и национальной культуры, которая включает систему общественных отношений, материальных ценностей взаимодействия социума с окружающим миром, формулируемая в социальном сознании и поведении людей на протяжении жизни и деятельности поколений непрерывным экологическим образованием и просвещением, которая способствует устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности природы и человека» [5].

Экологическая культура – это совокупность научных знаний об опыте многочисленных культурных эпох отношения человека и природы, взаимодействия человеческого общества и окружающей среды, оценивание отношения людей к природе, отношение человека к тому, что его окружает. Данное определение говорит не только о взаимодействии человека и природы, но и об отношении населения к месту их обитания.

Основная цель экологического образования – это развитие у обучающихся экологической культуры, то есть воспитание положительного отношения к природе, понимание неразрывной взаимосвязи природы и общества, формирование экологических знаний, умений и мышления. Таким образом, экологическая культура представляет собой уровень отношения человека к природе, осознание важности соблюдения осторожности с хрупким миром, который нас окружает, но от которого мы полностью зависимы.

Экологическое поведение представляет собой совокупность определенных действий и поступков обучающихся, которые связаны с воздействием окружающую среду, использованием природных ресурсов. Исходя из деятельностного подхода, О.А. Андреевских указывает, что «экологическая культура обучающихся – это побуждение вести экологически целесообразную деятельность, ответственную по отношению к окружающему миру, потребность в ответственном отношении к природе; отражение целостного восприятия мира, синтез многообразных видов деятельности обучающегося, который основан на желании привнести деятельный компонент в творческое преобразование биосферы; органическая, неотъемлемая часть культуры, которая охватывает те стороны мышления и деятельности человека; этап развития культуры человека, которая характеризуется общим осознанием важности экологическим проблем в жизни будущих поколений» [3].

На сегодняшний день в преподавательской практике огромное продвижение приобрела методика проектного обучения либо метод проектов. Проектная деятельность – это многоцелевое преподавательское средство, которое применяется в разнообразных направлениях образовательной деятельности и способное провить бесценную помощь в формировании экологической культуры обучающихся.

Проектный метод считается системой образовательного процесса, где обучающиеся получают умения, знания и способности в процессе планирования и выполнения постепенно усугубляющихся практических задач – проектов.

В свое время проектный метод изучали и отметили в своих работах положительные стороны С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенин, Е.И. Гринева и прочие отечественные преподаватели. По мнению многих ученых, проектная деятельность представляет собой формирование способностей к плановой работе, а также инициативы обучающихся, формирование умения продумывать условия и принятие во внимание проблемы. В процессе исполнения проекта ребята обучаются самостоятельности и настойчивости в достижении цели.

В вузовском и школьном обучении, в СССР проектный метод начали применять в 20-х годах XX века. Однако в 1931 году посчитали, что использование проектного подхода не способствует развитию основательных теоретических знаний обучающихся. Вплоть до половины 80-х годов этот метод не применялся в процессе реализации образовательных программ в педагогике. Только во второй середине 80-х

годов XX века метод проектов снова начал потихоньку входить в работу образовательных учреждений Российской Федерации.

Положительной особенностью применения проектного метода считается его органичное включение в образовательно-воспитательскую работу образовательной организации, так как вокруг его осуществления объединяются общественность, руководство организации, преподаватели, обучающиеся.

Проектная деятельность заинтересовывает обучающихся, в случае если они понимают то, что их проект станет востребованным. Выбирая тему проекта и исполняя его, обучающиеся учатся раскрывать потребности приложения собственных сил, показывают целенаправленность и упорство, обнаруживают возможности для проявления собственной инициативы, возможностей, умений и знаний, проводят проверку себя в реальном деле.

Широко распространенные учебные проекты, применяемые в экологическом воспитании, это практико-ориентированный, исследовательский, информационный и творческие проекты.

Огромную заинтересованность у обучающихся в нашей практике вызвали следующие экологические проекты:

1. Наш школьный двор – проводятся уборки с местности прошлогодние отбросы, освобождая место для высадки растений; проведение подборки растений, которые из них могут произрастать в условиях нашей территории, также предварительно вырастить определенные растения.

2. Зеленая страна – выяснение, какие животные и растения введены в Красную книгу и считаются редкими в нашем селе; как сберечь биологическое многообразие лесов; выяснение экологических знаний населения села по этой проблеме.

3. Птичья «столовая» – Организация на территории образовательной организации и прилегающей лесопосадке птичьей «столовой». Учащиеся продумывают, в каком месте правильнее было бы расположить «столовую», для каких птиц предусматривать кормушки. Школьники по очереди проводят наблюдение и дежурство.

4. Друзья леса – проведение мероприятия по части благоустройства мест массового отдыха людей и экологической пропаганде обучающихся.

5. День экологических знаний – повышение багажа знаний обучающихся о значимости птиц в жизни человека и природе. Мероприятие начинается с проведения праздника птиц в начальных классах. С поддержкой обучающихся организуются состязания и игры. Проводятся экологические праздники, классные часы на экологическую тему, викторины, экскурсии в природу, где ребята приобретают понимание о явлениях природы в реальной обстановке. Проводятся соревнования на лучший скворечник, сделанных учащимися 7-8 классов, после этого размещение скворечников в парковых зонах города.

6. «Душа зеленой компании». Данный проект представляет собой съемку и монтаж видеопрезентации, связанной с природными объектами своей малой Родины. Наибольшая оценка дается за креативность исполнения. Задание дает учащимся возможность, сформировывать у них не только знания об экологических вопросах, и всего земного шара в целом, но формирует способности и умения для реализации такого рода работы.

7. «Нас связывает экология» – придумать и провести в школе мероприятие: квест, игру, направленные на эмоциональное восприятие природы, привлечение обучающихся к бережному отношению окружающей среде.

8. «Земляне» – участие в онлайн конкурсе, организованном Молодежным экологическим движением «Будет чисто» Республики Татарстан

9. «Природа и мы» – фотоконкурс, в честь Всемирного дня окружающей среды, ежегодно отмечающегося 5 июня. В рамках данного проекта необходимо сделать 10 фотографий, отражающие красоту природы, по определенной тематике, например, «Редкие растения моего края», «Родники – источники жизни», «Туган ягым геллер иле». Основным требованием является отсутствие обработки фотографии, креативность и индивидуальность, соответствие техническим требованиям.

10. «Юные защитники» – в рамках Всемирного дня животных, команды создают содержательный с наличием информативного описания постер, про животных, занесенных в Красную книгу Республики Татарстан или Российской Федерации.

11. Книжки – наши лучшие друзья – обучающиеся знакомятся с состоянием книг в библиотеке. При этом надо сохранять книги, сохраняем леса. Школьники познают, как книжки были изданы и какие книжки списываются из фонда, также реализуют поддержку библиотеке в ремонте книжек.

В ходе активного участия в вышеперечисленных проектах у обучающихся проявляется наибольшая активность к рациональному природопользованию. Благодаря этим мероприятиям происходит познание реальной картины экологического состояния их родного края. Конкурсы презентаций, рисунков, фотографий экологической направленности позволяют развивать познавательную активность, а также их творческое мышление.

Для верного формирования проекта главными структурными компонентами проекта являются: наличие важной, сущностной задачи (проблемы); процесс мотивированного и направленного решения проблемы, который предполагает содействие школьников в деятельности (групповой, самостоятельной); самоанализ, через которого совершается закрепление итогов обучения, появившихся новообразований.

**Выводы.** Становится очевидно, что образовательные возможности проектной деятельности отвечают условиям для развития всех видов компетентностей: информационной, регулятивной, коммуникативной, познавательной. Формирование экологической культуры посредством проектной деятельности обучающихся – это многоэтапная направленная воспитательная деятельность, которая направлена на формирование ценностной ориентации подрастающего поколения. Участие в проектной работе дает возможность любому обучающемуся взглянуть в себе человека осведомленного и способного к саморазвитию свободную, культурную, гуманную личность. Нельзя останавливаться только на применении проектной деятельности, необходимо дополнять работу в экологических кружках, где проводятся лабораторные исследовательские работы; организовать участие наиболее заинтересованных обучающихся на конференциях, семинарах, проводить учебно-развлекательные мероприятия экологической направленности наподобие КВН, баттлы, дебаты и т.д.

Применение в ходе обучения проектных технологий позволит достичь следующих результатов: приобретение экологических знаний и умений, формирование ценностных ориентиров у подрастающего

поколения, чувства ответственности за окружающую среду; осознание влияния работы человека на окружающую среду.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод что формирование экологической культуры посредством проектной деятельности обучающихся – это многоэтапная направленная воспитательная деятельность, которая направлена на формирование ценностной ориентации школьников.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 07.03.2018)
2. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 31.12.2017) «Об охране окружающей среды»
3. Андреевских, О.А. Формирование экологической культуры школьников / О.А. Андреевских // Справочник зам. директора школы. – М., 2012. – №5. – С. 87-93.
4. Бодрова, Л.А. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры школьников / Л.А. Бодрова // Ярославский педагогический вестник. – М., 2012. – №1-Том II. – С. 69-72.
5. Лавров, С.Б. Глобальные проблемы современности: часть 2 / С.Б. Лавров. – СПб.: СПбГУПМ, 2016. – 72 с.
6. Плешаков, А.А. Мир вокруг нас. Серия «Зеленый дом» / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2002. – 144 с.

## **Педагогика**

### **УДК 373.01**

**кандидат биологических наук, доцент Миннахметов Рустем Рафикович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

**старший преподаватель Фалеева Светлана Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

**преподаватель Салахова Наталья Олеговна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

### **ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретического анализа авторских подходов к пониманию основных критериев и показателей педагогического отбора содержания образования. Содержание образования должно определяться нормативно-правовыми документами, регламентирующими основные направления его развития с учетом региональной специфики. Авторы полагают, что содержание образования должно содействовать установлению социальных контактов между людьми, участниками образовательного процесса, вне зависимости от национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности.

*Ключевые слова:* содержание образования, критерии и показатели, педагогический отбор содержания образования, региональная специфика.

*Annotation.* The article presents the results of theoretical analysis of authorial approaches to understanding the main criteria and indicators of pedagogical selection of educational content. The content of education should be determined by regulatory documents regulating the main directions of its development, taking into account regional specifics. The authors believe that the content of education should facilitate the establishment of social contacts between people involved in the educational process, regardless of national, ethnic, religious and social affiliation.

*Keywords:* content of education, criteria and indicators, pedagogical selection of educational content, regional specifics.

**Введение.** В педагогической науке при определении содержания педагогического процесса выделяются две органически взаимосвязанные сферы, с одной стороны, это содержание образования, с другой, содержание воспитания. Для понимания специфических особенностей содержания образования необходимо ответить на следующие вопросы: «Чему учить?» и «Какие необходимо сформировать личностные качества и психические свойства личности, обеспечивающие эффективность освоения содержания образования?» [8, 14, 15, 22, 35].

Таким образом, формулировка данных вопросов создает логическое представление о том, что содержание образования раскрывается в едином и целостном процессе обучения и самообразования обучающихся воспитанников. Вместе с тем, содержание воспитания направлено на формирование мировоззрения личности во всех областях его жизнедеятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Необходимо заметить, что поставленная цель и задачи содержания педагогического образования неуклонно совершенствуются по мере изменения государственной образовательной политики, которая направлена, прежде всего, на формирование жизненно важных компетенций во всех сферах деятельности личности [1, 19, 30].

Автор Б.П. Есипов, характеризует содержание образования как систему имеющихся знаний, в которой изложены факты и обобщения умений и навыков общественно-полезной деятельности [4].

Т.А. Ильина определяет содержание образования в виде основных знаний, умений и навыков в соответствии со спецификой научных знаний в профессиональной сфере [7].

Вместе с тем, И.Т. Огородников в содержание образования вкладывает научные знания, умения и навыки осмысленного изучения личного познавательного опыта учащегося, формирования когнитивных способностей и творческих возможностей к освоению с образовательной средой [26].

Как полагает В.С. Ледняев, содержание образования представляет собой триединый целостный процесс усвоения опыта предшествующих поколений соотношенного с умственным, нравственным и физическим развитием человека с учетом типологических качеств поведения личности [11].

По мнению В.С. Безруковой, содержание образования представляет собой общественный опыт поколений, который развивается в соответствии с поставленными целями и задачами развития личности [34].

Как отмечает И.П. Подластный, содержание образования раскрывается в виде системы знаний и умений, отобранных для изучения и анализа применительно к специфике определенного учебного заведения [16].

В.А. Сластенин полагает, что личностно ориентированное содержание образования направлено, прежде всего, на гармоничное развитие человека, на развитие его природных особенностей, способности творчески мыслить, чувствовать, действовать. Вместе с тем, автор обращает свое внимание на формирование социальных качеств личности и способности творчески решать поставленные задачи в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и культурную ценность [2].

По мнению И.Ф. Харламовой в содержание образования вкладывается система научных знаний, личностных умений и навыков, способствующих эффективному изучению учебного материала, а также воспитание этических свойств личности в процессе обучения [17].

Гуманистическая парадигма содержания образования в наибольшей степени раскрывается в определении И.Я. Лернера, который выделяет четыре основных его компонента: 1. научные знания о природе, социуме, производстве и других способах деятельности; 2. опыт реализации способов деятельности, к которым относятся не только знания, но и практические умения и навыки; 3. творческий опыт поисково-исследовательской деятельности в различных сферах жизнедеятельности личности; 4. опыт эмоционально-ценностного отношения личности к окружающему миру и к самому себе как субъекту деятельности.

Надо заметить, что данные компоненты содержания образования органически переплетены и взаимосвязаны между собой [37].

В настоящее время существуют различные подходы к определению основных критериев отбора содержания образования в зависимости от того насколько автор акцентирует свое внимание на приоритете развития личности [5, 23, 31].

В.В. Краевским было сформулировано несколько критериев отбора, которые позволяют существенно повысить уровень развития содержания образовательной сферы [9].

Критерий соответствия содержания образования и его структурных компонентов на всех уровнях моделирования социально-экономических условий и запросов общества современному состоянию развития научных знаний и профессионально-производственной сферы.

Критерий учета содержательной и процессуальной составляющей при проектировании содержания образования, предполагающий сопоставление учебного материала с имеющимися средствами, способами, формами обучения.

Критерий целостной структуризации содержания образования на всех уровнях его формирования: теоретический анализ, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, объект и субъект деятельности. Данный критерий способствует гармонизации всех структурных элементов содержания образования.

Ю.К. Бабанский предлагает для педагогического отбора содержания общего образования следующие критерии:

1. целостного отражения в содержании образования основных принципов и задач формирования всесторонне гармонично развитой личности, готовой к творческому труду и профессиональной деятельности;

2. высокой научно-практической значимости содержания изучаемого материала индивидуальным особенностям личности обучающегося;

3. соответствии сложности изучаемого материала природным способностям и возрастным возможностям обучающихся;

4. соответствие объема содержания образования и временных характеристик на его изучение;

5. учет разных международных систем образования со спецификой отечественного опыта построения содержания образования по запросам образовательных потребностей учащихся;

6. соответствии педагогического содержания образования имеющимся возможностям учебно-методической, материально-технической базе образовательного учреждения [25].

На наш взгляд, содержание образования должно содействовать установлению социальных контактов между людьми, участниками образовательного процесса, вне зависимости от национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности. Тем самым, способствуя развитию образовательных потребностей с учетом разнообразия мировоззренческих подходов.

Следует заметить, что объективный характер целей и задач образования должен быть детерминирован в соответствии со стратегией развития государства [3, 12, 21].

На основании Федерального закона «Об образовании в РФ» мы полагаем, что должны быть учтены общие требования к содержанию образования, ориентированные на самоопределение и самореализацию личности с учетом индивидуального своеобразия ее образовательных потребностей, способностей, возможностей к осуществлению эффективной профессиональной деятельности.

Содержание образования должно способствовать формированию у личности обучающегося гражданской позиции, достаточного уровня научных знаний об окружающем мире с целью его социализации и интеграции личности в социальную мировую культуру [13, 24, 33].

Следует заключить, что содержание образования нацелено на формирование всесторонне гармонично развитой личности интегрированной в международное сообщество и нацеленной на решение стратегических задач.

Тем не менее, необходимо учитывать региональные факторы и основные приоритеты развития социального образования в соответствии с государственной образовательной политикой с учетом определения ряда факторов, способствующих эффективности реализации образовательного процесса. А именно, учет исторических, культурных, национальных, географических, демографических, природно-экологических факторов данного конкретного региона [6, 28, 36, 38].

Специфика развития образования формируется на основании образовательных запросов населения в тех или иных образовательных услугах, при этом научный и управленческий потенциал региона является основанием для разработки и внедрения наиболее перспективных региональных образовательных программ и

образовательных стратегий. Региональная специфика перехода к гражданскому обществу и рыночной экономике отражается в поиске регионом новых приоритетов в социальной и экономической сферах человеческой деятельности [20, 29, 27].

Необходимо учитывать развитие международных, внутрисубъективных и межрегиональных отношений как залога успеха развития государственной образовательной политики [10, 18, 27, 32].

**Выводы.** Таким образом, содержание образования должно определяться нормативно-правовыми документами, регламентирующими основные направления его развития с учетом региональной специфики.

#### **Литература:**

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 3. – С. 38.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 8. – С. 76.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 5. – С. 9.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 8. – С. 56.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 10. – С. 11.
22. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

23. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
24. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
25. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.
26. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
27. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
28. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
29. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
30. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
31. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 16-18.
32. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.
33. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
34. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014.
35. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
36. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
37. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
38. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российской Федерации университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

#### УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент Мугаллимова Надежда Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

**доктор медицинских наук, доцент Шувалова Надежда Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**старший преподаватель Абдрашитова Татьяна Викторовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

### ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные педагогические закономерности и принципы организации воспитательного процесса. Единство и целостность воспитательного процесса основывается на взаимодействии социальных институтов в их совместной деятельности по организации воспитательной работы, направленной на гармоничное развитие всех сфер человеческой личности, отражающей его образ жизнедеятельности и систему ценностных отношений к различным сторонам общественной жизни. Закономерности осуществления воспитательного процесса проявляются через принципы построения воспитательной работы.

*Ключевые слова:* воспитательный процесс, закономерности, принципы, воспитательная работа, учащиеся, педагоги.

*Annotation.* The article examines the main pedagogical laws and principles of organizing the educational process. The unity and integrity of the educational process is based on the interaction of social institutions in their joint activities to organize educational work aimed at the harmonious development of all spheres of the human personality, reflecting his way of life and the system of value relationships to various aspects of social life. The regularities of the implementation of the educational process are manifested through the principles of building educational work.

*Keywords:* educational process, patterns, principles, educational work, students, teachers.

**Введение.** Для обеспечения эффективности воспитательной работы с учащейся молодежью, педагогу необходимо придерживаться основных закономерностей и принципов построения воспитательного процесса [1, 7, 18, 27].

**Изложение основного материала статьи.** Одной из важных закономерностей воспитательного процесса является воспитание ребенка с учетом его сознательности и активности во взаимодействии с социальной средой. При этом решающее значение в этом процессе имеет гармонизация интересов как самого социума так и учет индивидуальных интересов учащегося при определении основных целей и задач педагогического процесса, направленного на развитие сознательности и активности учащегося [24, 36, 38].

Необходимо заметить, что любая воспитательная задача может быть решена только через инициирование активности самого учащегося, так как это предполагает учет индивидуальных интересов и образовательных потребностей, а также мотивов и установок личности в реализации поставленных перед ним актуальных целей. Поэтому педагог, прежде всего, должен установить – являются ли для самого учащегося данные установки, мотивы актуальными на данный момент времени.

Вторая закономерность определяет единство и целостность образовательного и воспитательного процессов, синергетическая связь которых обеспечивает формирование социальной культуры личности. При этом, следует заметить, что развитие индивида осуществляется через приобретение социального опыта коммуникации, способствующей формированию жизненно необходимых знаний, умений и навыков личности.

Третья закономерность предполагает гармонизацию социальных установок личности и реальных действий педагога к субъекту учебной деятельности, что выражается отсутствием противоречий в педагогических требованиях, предъявляемых к личности учащегося.

Осуществление педагогического регулирования социального взаимодействия предполагает опосредованное влияние педагога на систему ценностно-смысловых ориентаций и отношений в социальной микроструктуре как в самом образовательном процессе, так и вне его [4, 15, 25].

Данная закономерность направлена на реализацию личностно значимых ценностей в организации совместной деятельности и освоении учащимися системы социальных ролей, а также способов поведения с учетом специфики возрастных особенностей и влияния определенной субкультуры.

При определении сущности и содержания воспитательного процесса с учетом вышеперечисленных закономерностей необходимо произвести соподчиненность всех структурных элементов и функциональных систем, предполагающих формирование социальной направленности личности на эффективную реализацию в социуме [9, 20, 27, 31].

Комплексный подход к организации воспитательного процесса предполагает реализацию следующих педагогических условий, обеспечивающих всестороннее гармоничное развитие личности и ее духовной составляющей:

- работа каждого педагога должна быть направлена на достижение общей цели в соответствии с концепцией развития личности;
- системное и комплексное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач на каждом занятии в соответствии с индивидуальным планом педагогической работы;
- единство и целостность воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, развития и саморазвития как в условиях школьной среды, так и вне ее. Необходимо учитывать взаимосвязь между элементами и структурными компонентами педагогической системы, а именно: информационными (обмен коммуникациями), совместно деятельностными (методы коллективной деятельности), а также взаимосвязь управления и самоуправления в достижении поставленных целей [1, 8, 16, 19].

Эффективная реализация данной закономерности единства и целостности воспитательного процесса основывается на взаимодействии социальных институтов в их совместной деятельности по организации воспитательной работы, направленной на гармоничное развитие всех сфер человеческой личности, отражающей его образ жизнедеятельности и систему ценностных отношений к различным сторонам общественной жизни.

Вышеизложенные закономерности проявляются через принципы организации воспитательного процесса и выражаются в основных требованиях к содержанию воспитательной работы, определению ее форм и методов [11, 23, 33].

Для обеспечения эффективности реализации вышеизложенных закономерностей необходимо соблюдать следующие принципы построения воспитательной работы:

- Принцип гуманистической ориентации воспитания предполагает добровольное включение личности в ту или иную общественно полезную деятельность, которая выражается в личностном выборе учащимся средств и методов достижения доступной, понятной, осознанной цели и собственной веры в реализацию поставленных задач [1, 28, 30].

Данный принцип предполагает отход от организации воспитательной работы через осуществление воспитательных мероприятий, которые не представляют собой достаточно эффективной формы организации коллективной деятельности учащихся и развитию их мотивации.

Реализация данного принципа ориентирует личность учащегося, прежде всего, на учет всего диапазона его индивидуальных предпочтений и вкусов, побуждающих его к сознательной и активной деятельности.

Этот принцип реализуется при условии предоставления свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, свободы участия в общественных организациях и движениях, не противоречащих нормам закона и Конституции, а также нормам уважительного отношения к каждой личности [1, 3, 14, 17].



- Принцип социальной адекватности воспитания предполагает создание таких педагогических условий, которые бы обеспечивали социальную защищенность и способствовали формированию психологической готовности к социальной самозащите в интересах личной свободы и совести [1, 21, 32].

Реализация этого принципа возможна при наступлении социальной зрелости, когда личность будет находиться в таких условиях, где будут проявляться ее волевые усилия и волевые качества для решения социальных проблем и вместе с тем, испытывать неудовлетворенность от невозможности легкого достижения поставленной цели.

Данный принцип далеко не всегда является гуманным, так как он предполагает прежде всего преодоление трудностей и воспитание социальной закалки, а это достигается через включение учащихся в сложные ситуации, требующие волевых усилий для преодоления негативного эмоционального воздействия со стороны социальной среды, поэтому необходима постоянная выработка тех способов поведения, которые бы обеспечивали адекватность его действий и поведения [1, 5, 6, 39].

Социальное «закаливание» предполагает, прежде всего, диагностирование волевой готовности к формированию психологической устойчивости к воздействию социального окружения, созданию условий для самореализации личности через преодоление трудностей социального взаимодействия. Стимулирование самосознания и самопознания в тех отношениях, которые формируют личностную позицию и выбор способов адекватного поведения в различных ситуациях, а также самоанализа собственного поведения, действий и поступков в критических ситуациях [1, 26, 34].

- Принцип интеграции и дифференциации совместной деятельности объекта и субъекта воспитательного процесса. Данный принцип предполагает развитие и стимулирование индивидуальной инициативы и ответственности перед самим собой и обществом.

Реализация этого принципа достигается через совместное определение целей и задач, поставленных перед педагогом и учащимся в организации их совместной воспитательной деятельности на основе взаимопонимания и взаимопомощи в различных ситуациях воздействия социальной среды [13, 22, 35].

- Принцип эвристической среды предполагает доминирование творческой деятельности в школьном и внешкольном социальном окружении, при котором творчество рассматривалось бы учащимися и педагогами как универсальный показатель оценки эффективности совместной коллективной деятельности.

Реализация данного принципа достигается через создание педагогических условий в организации учебной и внеучебной деятельности с целью поддержки различных инициатив, направленных на достижение общественно значимых задач, способствующих саморазвитию и самореализации индивидуальности каждого участника педагогического процесса [2, 10, 29, 37].

**Выводы.** Таким образом, единство и целостность воспитательного процесса основывается на взаимодействии социальных институтов в их совместной деятельности по организации воспитательной работы, направленной на гармоничное развитие всех сфер человеческой личности, отражающей его образ жизнедеятельности и систему ценностных отношений к различным сторонам общественной жизни.

Закономерности осуществления воспитательного процесса проявляются через принципы построения воспитательной работы.

Реализация данных закономерностей и принципов воспитательного процесса в совместной педагогической деятельности является важным фактором развития и саморазвития всесторонне гармонично развитой личности, готовой к самореализации в различных сферах.

#### **Литература:**

1. Анисимова А.Е., Гордеев К.С., Жидков А.А., Слюзнева К.В., Закунова Е.Д. Закономерности и принципы воспитательного процесса // Современные научные исследования и инновации. – 2019. – № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/05/89785> (дата обращения: 01.07.2021).
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 3. – С. 38.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 8. – С. 76.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 5. – С. 9.

12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 5. – С. 253.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 4. – С. 186.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 6. – С. 286.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // *Образование и саморазвитие.* – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры.* – 2019. – № 8. – С. 56.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования.* – 2017. – № 2. – С. 133.
22. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры.* – 2019. – № 10. – С. 11.
23. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
24. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенков В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2008. – № 5. – С. 16.
25. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // *Образование и саморазвитие.* – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
26. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // *Современные проблемы науки и образования.* – 2017. – № 4. – С. 140.
27. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт.* – 2014. – № 4. – С. 82-87.
28. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // *Теория и практика физической культуры.* – 2020. – № 6. – С. 54.
29. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
30. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // *Фундаментальные исследования.* – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
31. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
32. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2008. – № 6. – С. 16-18.
33. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // *Фундаментальные исследования.* – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.
34. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // *Фундаментальные исследования.* – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
35. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. *Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой.* – Москва, 2014.

36. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
37. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
38. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
39. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Мусаева Испаният Пахрутдиновна**

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

**кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Расумов Ваха Шаманович**

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

**старший преподаватель кафедры огневой подготовки Ордоков Мирзабек Хаутиевич**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСОВ ПРАВА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье выявлен потенциал применения кейс-метода в изучении вопросов права при реализации программ высшего образования. Сделан вывод о том, что метод «case-study» дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера. Типология кейс-метода указывает на его многофункциональность и высокую эффективность. Интеграция в кейс-метод и взаимодействие внутри него других обучающих техник, таких как моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, описание, проблемный метод, метод классификации, различные игровые методы, «мозговой штурм», дискуссия, ещё раз подчёркивают универсальность данной педагогической технологии.

*Ключевые слова:* кейс-метод, право, высшее образование, студент.

*Annotation.* The article reveals the potential of using the case method in the study of legal issues in the implementation of higher education programs. It is concluded that the "case-study" method makes it possible to apply theoretical knowledge in order to solve practical problems. The typology of the case method indicates its versatility and high efficiency. Integration of other teaching techniques into the case method and interaction within it, such as modeling, systems analysis, thought experiment, description, problem method, classification method, various game methods, "brainstorming", discussion, once again emphasize the universality of this pedagogical technology.

*Keywords:* case method, law, higher education, student.

**Введение.** Учитывая потребность рынка труда в обеспечении его конкурентоспособными специалистами, в России на протяжении последних десятилетий происходит модернизация образования. В связи с этим в российском образовании произошла смена консервативной знаниевой парадигмы на современную компетентностную.

Анализ интернет-ресурсов по поиску работы в России показал, что одними из самых распространённых требований работодателей, предъявляемых соискателю вакансии, выступают: владение компьютерными технологиями, творческий подход к работе и способность трудиться в условиях многозадачности. К личностным качествам, необходимым современному специалисту той или иной отрасли работодатели относят энергичность, коммуникабельность, обучаемость, ориентацию на клиента. К профессиональным навыкам - навык публичных выступлений, а так же навык объяснения сложных вещей доступным языком. Иными словами, современный рынок труда нуждается в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах, способных работать в разнообразных направлениях и выдерживать высокую нагрузку.

Также одним из нечастых, но представляющих интерес требований, предъявляемых к соискателям вакансии «учитель» (преподаватель), является «умение использовать коммуникативные методики преподавания».

Специалисты обращают внимание на то, что инновационный подход к образованию напрямую способствует воспитанию гибкого и мобильного работника. Главной задачей современного студента становится овладение современными технологиями в области выбранной профессии, выработка умения своевременно подстраиваться под непрерывно меняющиеся условия профессиональной деятельности.

В настоящее время в образовательной среде активно используется широкая палитра методов обучения. Есть некоторые из них, которые заявили о себе не так давно. Среди этих методов можно упомянуть дидактические и деловые игры, метод проектов, баскет-метод, кейс-метод, «перевернутый класс», «круглый стол», «мозговой штурм», дебаты и другие. Достоинствами вышеуказанных методов, по мнению специалистов, являются: высокое мотивационное начало процесса обучения; наличие обратной связи от обучаемого к преподавателю; поощрение активного участия каждого в учебном процессе; более эффективное усвоение учебного материала; формирование у обучающихся собственного мнения и отношения; формирование жизненных навыков [3].

**Изложение основного материала статьи.** Традиционные формы обучения позволяют студентам приобрести опыт решения задач чётко сформулированных. Однако в профессиональной практике эти самые задачи могут осложняться рядом сопутствующих факторов, которые заранее не будут учтены. К ним могут относиться недостаток времени, психологический климат коллектива, индивидуальные интересы отдельных

сотрудников, качество оснащённости рабочего места и многие другие. Поэтому важно ещё на ранней стадии формирования профессионального опыта заложить студенту качества, позволяющие оперативно действовать в обстановке нестандартной, сложной теме или иными обстоятельствами. Для этого в учебный процесс внедряются учебные методы, основывающиеся не только на диалоге между педагогом и учащимся, но ориентированные на согласованность действий между самими учащимися. Такие методы, построенные на принципе интеракции, позволяют студенту научиться объективно, оценивать реальную обстановку, оперативно ориентироваться в различных ситуациях, выделять профессиональную проблему, учитывая интересы коллег и окружающих, вступать с ними в коммуникацию и оказывать влияние на результат совместной деятельности.

Чтобы поспособствовать получению студентом первоначального профессионального опыта и формированию у него базовых профильных навыков, как нельзя лучше, подходит метод анализа конкретных ситуаций. В современной педагогической литературе его также называют методом ситуационного анализа, кейс-метод или case-study (от англ. case – случай, обстоятельство).

Изначально метод анализа конкретных ситуаций был опробован в области изучения права. Затем, постепенно приобретая популярность, этот метод стал заимствоваться преподавателями и других дисциплин. Сейчас применение кейс-метода актуально даже для таких областей, как экономика, журналистика, психология и даже медицина. Изучением вопроса применения кейс-метода в области экономики занимаются Т.Н. Лебедева, Д.А. Ласт; медицины – А.Н. Путинцев, Т.В. Алексеев, А.А. Гаранин; вопросы применения кейс-метода в обучении студентов по направлению «Реклама» осветила Е.Б. Курганова.

И.М. Жигилей пишет о том что «практика применения кейс-метода в высшем образовании насчитывает уже не одно десятилетие. Но возможности его применения не ограничиваются только бизнес-образованием, обучением юридическим или медицинским наукам. В настоящее время в России всё больше можно встретить исследований в области развития профессиональных компетенций в технических и гуманитарных вузах» [2].

Многие авторы подчёркивают, что обязательным условием кейса, должно выступать противоречие, проблема или их совокупность, построенные на реальных фактах.

Суть метода, построенного на изучении и анализе конкретных ситуаций, основывается на том, что ситуация, предложенная для решения, заключает в себе не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Опираясь на совокупность всех составляющих ситуации, обучаемые путём дискуссии должны выработать решение, оптимально отвечающее всем условиям.

Целью метода ставится анализ предлагаемой ситуации и поиск наиболее эффективного её решения, которое можно применить на практике. Обучающиеся стараниями группы должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути, выявить основные и побочные проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

В области образования, кейс-технологии начали применять сравнительно недавно, но теперь популярность этого метода стремительно набирает обороты. Исследованием кейс-метода как инструмента формирования компетенций, необходимых выпускнику высшей школы занимаются Попова С.Ю., Пронина Е.В., Зарукина Е.В., Хорева Л.В., Большаков А.С., Гладких И.В. и др.

Кейс-метод имеет практическую направленность. Он дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера. Иными словами, студент, находясь еще в стенах вуза, получает практический опыт работы в самых разнообразных и нестандартных производственных ситуациях.

С помощью данного метода можно наиболее результативно усвоить учебный материал, так как в процесс вовлечены все обучаемые, причем такое участие достаточно эмоционально. Кейс-метод имеет много схожего с деловыми играми и по сути своей является «разновидностью групповой исследовательской аналитической деятельности, проектной технологии, порождающей эффект синергии» [3].

В научной литературе, посвящённой изучению кейс-метода встречаются различные его классификации. Так, основываясь на зарубежном опыте, Н. Федянин и В. Давиденко, приводят следующую классификацию кейсов [6]:

Строгий или структурированный кейс (highly structured case). Этот вид кейса представляет собой краткое и точное описание ситуации с применением конкретных данных и цифр. Чтобы решить этот кейс, студент должен использовать конкретный навык в той или иной области знаний. Такой кейс не отличается вариативностью решений и требует один-два правильных ответа.

Неструктурированный кейс (unstructured case). Этот кейс обычно представлен в виде материала, содержащего в себе большое количество информации и различных данных. Его объём может достигать до 50 страниц, а время анализа данных может достигать 20 часов. Данный вид кейса призван оценить стиль работы и скорость мышления испытуемого, его способность выявлять первоочередные задачи и находить «подводные камни» в задании, а так же определить наличие тех или иных навыков в нужной профессиональной области.

Маленькие наброски (short vignettes) обычно состоят из небольшого количества материала (1 -10 страниц текста и пары страниц с приложениями). Эти кейсы дают представление о ключевых моментах ситуации, поэтому студенту необходимо применить свой собственный багаж знаний по теме.

Новаторские кейсы. Здесь главной задачей стоит не только применить свои знания и практические навыки, но также предложить нечто новое в решении поставленной задачи. При решении подобного рода кейсов студенты и преподаватель выполняют исследовательскую (первооткрывательскую) функцию.

Также кейсы классифицируют по следующим показателям: сложность, профильность или цели.

Так С.Ю. Попова и Е.В. Пронина приводят следующую классификацию кейсов [4]:

– Классификация кейсов по их сложности (иллюстративные кейсы, учебные кейсы с формулированием проблемы, учебные кейсы без формулирования проблемы.

– Классификация кейсов, исходя из целей и задач процесса обучения: обучающие анализу и оценке; обучающие решению проблем и принятию решений; иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

В научной литературе, посвящённой изучению кейс-метода, представлены ещё несколько различных его классификаций. Так, например, М.Г. Савельева выделяет следующие виды кейсов:

Классификация кейсов по задачам.

«Кейс-предприятие», в котором даётся характеристика организации и ставится задача произвести анализ ситуации по определённым параметрам. Как правило, принятия решения в подобных кейсах не требуется.

«Кейс-ситуация», когда даётся описание проблемной ситуации и необходимая информация о той или иной организации, отрасли, персоналиях. Здесь необходимо найти оптимальное решение, а также способ его реализации.

Классификация кейсов по объёму и структуре информации.

Комплексные кейсы. В этом виде кейсов предоставляется большой объём подробной информации, возможно дополненной различными мнениями, а также избыточно либо слабо структурированной. В данном случае обучаемому нужно самостоятельно определить проблему, разобраться – какая информация ему необходима, а также принять и обосновать решение по этой проблеме.

Мини-кейсы. Они представляют собой краткое описание какой-либо проблемы. Объём сведений достаточен для человека, обладающего необходимыми теоретическими знаниями и навыками, достаточен для того, чтобы он мог описать стратегию решения данной проблемы.

Классификация кейсов по источнику исходной информации.

Кейсы, разработанные на основе информации о реальных компаниях и событиях.

«Симулированные» кейсы, описывающие определённую ситуацию в вымышленной организации [5].

Также довольно интересными предстают так называемые «составные» или «множественные» кейсы. Они могут быть представлены последовательностью: Кейс «А» – Кейс «Б» – Кейс «В», где для решения одного кейса необходимо знать ответ на предыдущий и так далее.

Информационной почвой для создания кейсов могут являться статьи, опубликованные в средствах массовой информации, фрагменты произведений художественной литературы, отрывки произведений кинематографа, данные статистических материалов, всевозможные интервью, а также описание деятельности реальных предприятий. Главное, чтобы все вышеперечисленные источники могли отразить проблемность предложенной ситуации.

Кейсы могут быть представлены как в печатном виде, так и с помощью технических средств обучения (аудио- и видеоматериалы).

Немаловажной особенностью кейс-метода является его продуктивная комбинаторность с другими методами обучения и интеграция их внутри себя. Иными словами, кейс-метод можно охарактеризовать как систему дидактических инструментов, взаимодействующих между собой и дополняющих друг друга.

Метод моделирования, интегрированный в кейс-метод, позволяет, опираясь на исходные данные кейса, построить прообраз ситуации, вымышленной или реально существующей, с целью дальнейшего её анализа и объяснения явлений и процессов, послуживших созданию этой самой ситуации.

Использование метода системного анализа, логично вытекает предыдущего. Этот метод позволяет определить составляющие элементы ранее выстроенной модели и степень их значимости в процессе взаимодействия между ними.

Мысленный эксперимент даёт возможность виртуально преобразовать ситуацию, посредством внесения различных изменений в её составляющие, что в свою очередь позволяет представить, как эти изменения могут повлиять на характер взаимодействия между этими составляющими и, как следствие, на конечный результат.

Метод описания позволяет формулировать и фиксировать результаты анализа или условного эксперимента посредством понятий, знаков, схем и цифр. Путём описания студенты смогут придать разбираемой ситуации форму, удобную для дальнейшей рациональной обработки (систематизации, классификации и обобщения).

Проблемный метод обучения имеет целью и способствует выявлению проблем, находящихся в корне изучаемой ситуации.

Использование метода классификации в решении кейса поможет классифицировать проблемы, например, по их источникам, степени сложности, очередности решения и т.д.

Игровые методы обучения, как одна из составляющих кейс-метода, помогают обучаемым получить представление о возможных поведенческих реакциях участников ситуации и, при необходимости, выработать альтернативные действия.

Метод «мозгового штурма» даёт участникам процесса обучения сгенерировать максимальное количество возможных идей для выхода из условно сложившейся, смоделированной ситуации.

Метод дискуссии активизирует процесс освоения материала. В процессе обсуждения той или иной проблемы, спорного вопроса каждый участник дискуссии оппонирует своему собеседнику, аргументировано отстаивая правоту своей точки зрения. В результате стороны должны будут прийти к общей, приемлемой для всех точке зрения.

Все вышеперечисленные дидактические приёмы, интегрированные в кейс-метод, в свою очередь способствуют более эффективному усвоению учебного материала и, как следствие, формированию и развитию следующих свойств личности:

- критического и творческого типов мышления;
- опыта сравнения различных подходов к решению одной проблемы и ведения конструктивного диалога;
- способности определить характер ситуации, предвосхитить её развитие и, тем самым, минимизировать издержки и затраты на её решение;
- способности формулировать собственное мнение;
- формированию системы ценностей и жизненных навыков, составляющих основу компетентности будущего специалиста.

Помимо многочисленных преимуществ кейс-метода, необходимо учитывать и некоторые сложности, которые могут возникнуть при работе с ним: достаточно много времени уходит на разбор каждой ситуации; в виду того, что традиционные методы обучения не предполагают настолько интенсивной самостоятельной работы, в ряде случаев можно столкнуться с сопротивлением со стороны обучающихся; большое количество сопутствующих вопросов и второстепенных проблем, возникающих по ходу работы с материалом кейса, может сместить вектор внимания обучаемых, отвлекая их тем самым от выработки основного решения; работа с кейсами предполагает наличие знаний не только конкретно изучаемой дисциплины, но также знаний, полученных усвоением сопутствующих предметов.

Ю.В. Голованова подчёркивает, что «данную педагогическую технологию желательно адаптировать к условиям, сложившимся и характерным для образования России» [1].

Таким образом, кейс-метод, наряду с методами тренинга, дискуссии, проектов, ролевых и деловых имитационных игр, портфолио, относится к педагогическим технологиям, построенным на принципе погружения в учебный процесс всех его участников. Использование его в качестве дидактического инструмента при изучении довольно широкого круга вопросов, способствует не только количественному приращению знаний, но и качественному их содержанию. Формирует умение использовать полученные знания в различных практических целях. Помогает будущим специалистам, находясь еще в стенах учебного заведения, приобрести навыки командной работы, сформировать умение генерировать свои собственные идеи и технологии их внедрения, заложит основы умения критично и оперативно работать с большими объемами разнонаправленной информации.

Суть кейс-метода, заключается в том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себя не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Традиционно выработка решения происходит в процессе дискуссионной деятельности студентов в составе малых групп. Эта деятельность направлена на формирование диалогового и коммуникационного навыков, а также выработку умения аргументировать свою позицию.

Роль преподавателя на занятиях с применением кейс-метода существенно отличается от привычной. Предоставляя студентам больше свободы в выборе подхода к решению задачи, преподаватель должен, не вмешиваясь открыто в процесс обсуждения, направить ситуацию в нужное русло. Трансформация роли преподавателя из докладчика в наставника, означает поиск им новых подходов к организации учебного процесса: необычные задания; неординарное построение занятий; занимательные упражнения; организация творческой работы; подбор научных фактов; создание учебных ситуаций; разработка методических рекомендаций.

**Выводы.** Метод «case-study» дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера. Типология кейс-метода указывает на его многофункциональность и высокую эффективность. Посредством применения различных его видов и модификаций преподаватель может добиться активизации у студента того или иного качества. Студенту, для решения различных видов кейсов, требуется применить либо конкретный навык в той или иной области знаний, либо показать умение искать «подводные камни». В иной ситуации необходимо применить свой собственный багаж знаний по теме. Составные кейсы помогают сформулировать логику мышления. Различные источники и оборудование для представления кейсов делают его более наглядным, что в свою очередь, оказывает положительное влияние на восприятие, усвоение и обобщение знаний информации.

#### **Литература:**

1. Голованова Ю.В. Инновационный подход к обучению при использовании метода кейсов // Молодой учёный. – 2017. – №21 (155)
2. Жигилей И.М. Формирования профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании // Преподаватель XXI век. – М.: МП 11 У, 2012
3. Плакина И.В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. пособие для академического бакалавриата. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 151 с.
4. Попова С.Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – С. 24-25.
5. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие / Ижевск, УдГУ, 2013. – 94 с.
6. Федянин Н., Давиденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. – 2000 №7. – С. 52-55

**Педагогика**

**УДК 378.14.015.62**

**кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

### **ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме влияния межличностных отношений младших школьников с одноклассниками на образовательные результаты, которых они достигают в процессе обучения. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в трех четвертых классах в городской и сельской школах. На основе полученных результатов проведен корреляционный анализ, установлены факты, характеризующие специфику и содержание общения современных младших школьников со сверстниками, особенности школьных межличностных отношений в начальной школе.

*Ключевые слова:* младшие школьники, межличностные отношения, образовательные результаты.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the influence of interpersonal relations of primary schoolchildren with classmates on the educational results that they achieve in the learning process. The results of an empirical study conducted in three fourth grades in urban and rural schools are presented. On the basis of the results obtained, a correlation analysis is carried out, facts characterizing the specifics and content of communication between modern primary schoolchildren with their peers, features of school interpersonal relations in primary school are established.

*Keywords:* primary schoolchildren, interpersonal relationships, educational results.

**Введение.** В условиях стандартизации и обновления современного общего образования ключевой становится проблема обеспечения качества образования, что означает достижение образовательных

результатов, выступающих в роли целевых ориентиров образовательных программ, по возможности, всеми школьниками. Известно, что совокупность образовательных результатов, заявленных в нормативных документах, включает личностные, метапредметные и предметные результаты. Они четко описаны в образовательных стандартах, достаточно конкретно сформулированы; неравномерно, но, тем не менее, достаточно полно и содержательно продуман процесс их формирования, что отражено в учебно-методических комплексах, основных образовательных программах и программах внеурочной деятельности; подобран и разработан инструментарий для диагностики процесса их формирования у детей. Однако, в образовательной практике достижение детьми этих результатов, в особенности, личностных и метапредметных, остается серьезной проблемой в силу целого ряда обстоятельств: недостаточной готовности педагога к полноценной реализации образовательных стандартов, неравномерности психического развития детей в разные возрастные периоды, большого спектра особенностей ситуации развития детей, трудностей установления и поддержки партнерских отношений школы и семьи, разницы в представлениях о приоритетах и критериях качества образования у разных участников образовательного процесса и др. В связи с этим, возрастает актуальность исследований, направленных на изучение факторов, оказывающих влияние на достижение школьниками образовательных результатов. В настоящих материалах представлены результаты эмпирического исследования влияния межличностных отношений младших школьников на отдельные образовательные результаты, проведенного в трех четвертых классах городской и сельской школ. Репрезентативность выборки обеспечена количеством участников исследования (58 детей), позволившим провести статистическую обработку полученных результатов. Специфика выборки обусловлена этапом обучения – окончание начальной школы, когда практически полностью реализована образовательная программа, а также объективными условиями, позволившими проверить влияние фактора межличностных отношений на образовательные результаты – городской и сельской школы. В качестве отдельных образовательных результатов были рассмотрены успеваемость (предметный результат), интересы (личностный результат), коммуникативные навыки группового взаимодействия (метапредметный результат). С целью диагностики перечисленных образовательных результатов использовались анализ документации (для изучения успеваемости), методика А.К. Марковой «Составь расписание» (для изучения интересов), методика Р.В. Овчавовой «Ковер» (для изучения коммуникативных навыков группового взаимодействия). Изучение межличностных отношений в классах проводилось с помощью социометрии Дж. Морено и определения индекса групповой сплоченности К.Э. Сижора. С помощью количественного, качественного, корреляционного анализа результатов эмпирического исследования проверены следующие предположения: 1) о соотношении социального статуса младшего школьника с его образовательными результатами, поскольку в целом ряде исследований отражено, что, как правило, межличностные отношения складываются между младшими школьниками со схожим уровнем успеваемости; 2) о том, что благоприятные межличностные отношения младших школьников оказывают положительное влияние на достижение ими следующих образовательных результатов: успеваемость, учебные интересы, коммуникативные навыки группового взаимодействия.

**Изложение основного материала статьи.** Актуальность работы обусловлена тем, что межличностные отношения, дружеское общение очень важны для детей младшего школьного возраста. Они создают эмоциональное благополучие ребенка, что, в свою очередь, во многом определяет позитивный психологический климат детского коллектива. Кроме того, межличностные отношения имеют особое значение в развитии когнитивных и умственных функций, способностей, интересов, увлечений детей, а значит, могут оказывать существенное влияние и на их образовательные результаты.

Фундаментальная разработка проблем психологии и педагогики межличностного взаимодействия представлена в трудах отечественных психологов: Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, О.С. Газмана, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других выдающихся ученых [5, 6]. Современный этап исследований в области межличностных отношений школьников характеризуется прикладным характером, он нацелен не только на поиск объяснения закономерностей межличностного общения, но и на рассмотрение этого феномена в качестве фактора, оказывающего влияние на целый спектр эффектов и результатов учебной деятельности и образовательного процесса [1, 2, 4]. Одним из таких эффектов являются образовательные результаты, подходы к определению и оценке которых сильно изменились за последнее десятилетие. Пересмотрены сами ключевые понятия оценки, отметки, оценивания, причем оценка рассматривается как результат оценивания – то есть процесса сравнения имеющегося объема и качества образовательных результатов с тем объемом и качеством, которые должны быть в соответствии с требованиями ФГОС. Оценка также трактуется как содержательная и критериальная основа для разработки программ учебных предметов, курсов, учебно-методической литературы, а также качества освоения образовательной программы, а отметка – как результат, условно-формальное, знаковое, количественное или качественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах, буквах или иным образом [8]. Сами оценочные средства претерпели значительные изменения как по целям и возможностям применения, так и по их количеству и разнообразию [3, 7]. Более того, изменились ориентиры оценивания всех составляющих образовательного процесса – педагогической деятельности, учебной деятельности, образовательной среды в связи с новыми данными относительно критериев и факторов качества образования [12]. В проведенных нами ранее исследованиях также были рассмотрены некоторые эффекты и результаты развития отдельных способностей и качеств детей, в том числе в процессе межличностного взаимодействия, а также была рассмотрена специфика профессиональных задач педагога для достижения наиболее оптимального результата образования [9, 10, 11]. Так, ввиду невозможности охвата в одном исследовании всей совокупности образовательных результатов, в данном случае были отобраны отдельные виды, способные наглядно проиллюстрировать актуальное состояние достижений четвероклассников, такие как: успеваемость, поскольку она несомненно, отражает качество предметных результатов обучения; интерес, как яркое проявление личностного результата, причем существует возможность объективно проследить и сопоставить влияние межличностного общения на интересы детей; коммуникативные навыки группового взаимодействия, как легко измеряемый и, в то же время, показательный параметр метапредметных результатов обучения. Таким образом, целью работы явилось изучение влияния межличностных отношений младших школьников на достижение отдельных компонентов образовательных результатов. В гипотезе исследования были выдвинуты предположения, что: 1) социальный статус младших школьников соотносится с их образовательными результатами, межличностные отношения складываются между младшими школьниками

со схожим уровнем успеваемости; 2) благоприятные межличностные отношения младших школьников оказывают положительное влияние на достижение ими следующих образовательных результатов: успеваемость, учебные интересы, коммуникативные навыки группового взаимодействия.

В соответствии с выдвинутой гипотезой было проведено эмпирическое исследование среди учащихся трех четвертых классов – двух классов в сельской и одного в городской школах. Выборку составили 58 младших школьников в возрасте 10-11 лет, из них 25 девочек, 33 – мальчика. Для удобства обозначим классы соответственно №1 и №2 – в сельской школе, №3 – в городской школе. На первом этапе исследования были проведены методики на изучение межличностных отношений. Оказалось, что в двух четвертых классах (№ 2 и 3), один из которых в городской и один в сельской школах, преобладает высокий уровень благополучия межличностных отношений. Младшие школьники активно взаимодействуют между собой, общаются, создаются пары или микрогруппы. В третьем исследуемом классе сельской школы (№1) – низкий уровень благополучия межличностных отношений. Дети этой группы строят свое общение неуверенно, зачастую они одиночки в коллективе класса. Они неохотно включаются в групповую деятельность.

В результате построения социограмм были выявлены 14 микрогрупп, которые состоят, в основном, из 2-4 человек. Особенностью выборов является и гендерный характер, то есть девочки в основном выбирали девочек, а мальчики – мальчиков. В основном группы составляют дети со схожим социометрическим статусом, в основном, «звезд», «предпочитаемых», «принимаемых», с «изолированными» практически не дружат. Изучение индекса групповой сплоченности Сизора показало, что в классах № 2 и 3 групповая сплоченность находится на уровне выше среднего, в классе №1 сплоченность группы находится на среднем уровне, что так же соотносится с результатами социометрии. В классе № 1 отсутствует единство коллектива, дети не поддерживают дружеских и приятельских отношений, их объединяет лишь принадлежность к одному классу. Наблюдение за поведением учащихся и беседа с учителем подтвердили полученные результаты. Изучение взаимосвязи социального статуса младших школьников с их средней успеваемостью показало, что в основном группы составляют школьники с одинаковым социальным статусом и успеваемостью.

Сопоставление социального статуса младших школьников и их успеваемости, показало, что младшие школьники выбирают в свой круг общения в основном одноклассников со схожим социальным статусом, а так же со схожей успеваемостью внутри группы, одновременно с этим, чем выше социальный статус младшего школьника, тем выше его успеваемость. Полученный результат не противоречит результатам других исследований межличностных отношений младших школьников, в которых отражены похожие явления, что объясняется несамостоятельностью детей в составлении мнения об одноклассниках, ориентире на мнение взрослых, учителя и родителей.

Следующим этапом было изучение образовательных результатов младших школьников. Предметные образовательные результаты оценивались по успеваемости младших школьников. Была выявлена высокая успеваемость в классе №1, большая часть детей здесь имеют статус отличников и хорошистов, средний балл по классу составил 4,41. В классах № 2 и 3 успеваемость находится на одинаковом среднем уровне, около половины младших школьников имеют статус отличников и хорошистов, остальные успевают на хорошо и удовлетворительно: средние балы, соответственно, составили 4 в сельской и 4,08 в городской школах. Таким образом, в классе с более высокой успеваемостью межличностные отношения оказались менее сформированными, в нем между детьми практически не сложилось дружеских отношений, выявлено лишь две микрогруппы по два ученика, остальные дети общаются и взаимодействуют в основном в рамках учебной деятельности. Напротив, в классах более сплоченных, с большим количеством микрогрупп, взаимных выборов, благополучным микроклиматом, успеваемость оказалась ниже. Установленные факты позволяют предположить, что дети с более высокими академическими способностями и достижениями больше ориентированы на индивидуальный стиль деятельности, они не слишком заинтересованы во взаимодействии с одноклассниками, в то время как средний уровень академических способностей и достижений соотносится с высокой степенью заинтересованности в межличностных контактах, одноклассники выполняют друг для друга роль поддержки, оказывают взаимопомощь, ориентированы на совместную деятельность.

Далее были изучены интересы младших школьников, они были соотнесены с успеваемостью и с межличностными отношениями в микрогруппах. Качественный анализ влияния межличностных отношений на интересы младших школьников проводился с помощью цветовых схем. В большинстве случаев зафиксированы совпадения интересов в микрогруппах, причем, как по предпочитаемым предметам с высокой успеваемостью, так и по предметам, не вызывающим интереса с низкими учебными результатами по ним. Полное совпадение интересов и успеваемости в микрогруппах обнаружено в 44% случаев, чего не наблюдается у детей, не объединенных межличностными отношениями. Таким образом, качественный анализ результатов сопоставления межличностных отношений, интересов и успеваемости детей показал, что в микрогруппах имеет место совпадение в проявлении интереса к учебным предметам и успеваемости по этим предметам.

Результаты влияния межличностных отношений на метапредметные образовательные результаты в виде коммуникативных навыков группового взаимодействия показали следующее. Лучшее всего навыки группового взаимодействия оказались сформированы у учеников в классах № 2 и 3, здесь большинство детей достигли высокого и среднего уровня развития навыков группового взаимодействия. В классе № 1 – низкая сформированность навыков группового взаимодействия. Исходя из результатов изучения навыков группового взаимодействия, можем заключить, что в данном случае прослеживается влияние межличностных отношений на образовательный результат, а именно, на сформированность навыков группового взаимодействия. В детских коллективах с более благоприятными межличностными отношениями зафиксирован более высокий уровень навыков группового взаимодействия.

**Выводы.** Подводя итог эмпирического исследования, можно сформулировать следующие основные результаты.

1. Предположение о том, что социальный статус младших школьников соотносится с их образовательными результатами, межличностные отношения складываются между младшими школьниками со схожим уровнем успеваемости, нашла подтверждение.

2. Предположение о том, что межличностные отношения младших школьников оказывают положительное влияние на достижение ими следующих образовательных результатов: успеваемость, учебные интересы, коммуникативные навыки группового взаимодействия подтверждена частично. Межличностные отношения в классных коллективах в целом не в полной мере соотносятся с успеваемостью.



Межличностные отношения в микрогруппах соотносятся с успеваемостью их участников. При одновременном сопоставлении учебных интересов и успеваемости в устойчивых микрогруппах выявлено полное совпадение по данным параметрам в 44% случаев. Обнаружено влияние межличностных отношений на предметные результаты; на личностный результат в виде интересов детей, а также на метапредметный результат – коммуникативные навыки группового взаимодействия.

3. Сравнительный анализ результатов, полученных в городской и сельской школах не выявил значимых отличий. Это свидетельствует о незначимости влияния объективного фактора местоположения школы на межличностные отношения младших школьников и их образовательные результаты.

4. На всех этапах исследования в классах № 2 и 3 городской и сельской школ получены схожие результаты: благоприятные межличностные отношения, средние показатели успеваемости, большой коэффициент совпадения интересов, высокий уровень коммуникативных навыков группового взаимодействия. В то же время результаты в классе №1 сельской школы имеют существенные отличия: низкая сплоченность класса, отсутствие устойчивых межличностных дружеских и приятельских отношений, высокая успеваемость, большое разнообразие интересов, низкий уровень коммуникативных навыков группового взаимодействия. Полученные данные можно объяснить следующим образом: школьники, имеющие высокие академические достижения, больше ориентированы на индивидуальный стиль деятельности, межличностные отношения не оказывают существенного воздействия на их образовательные результаты. Напротив, школьники со средним уровнем академических достижений заинтересованы в межличностном общении, с большим желанием завязывают дружеские и приятельские контакты в классе, межличностные отношения оказывают существенное влияние на их образовательные результаты, выполняя функции поддержки, компенсации, дополнения. Полученные результаты требуют дальнейшей проверки на более широких выборках и осмысления во взаимосвязи с результатами других исследований.

5. Ввиду того, что большая часть обучающихся, согласно закону нормального распределения, обладают средними академическими способностями, формирование и поддержание благоприятных межличностных отношений в детском коллективе может оказывать положительное влияние на достижение младшими школьниками образовательных результатов. В связи с этим, педагогам можно рекомендовать проведение специальной воспитательной работы, направленной на сплочение детского коллектива, содержательную, наполненную, базирующуюся на общих интересах и нравственных ценностях, совместную деятельность младших школьников как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

#### **Литература:**

1. Акопян А.А. Формирование межличностных отношений младших школьников / А.А. Акопян, М.А. Абелян // Наука и образование сегодня. – 2018. – №7 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 26.06.2021).

2. Бондаренко М.А. Исследование межличностных отношений в отечественной психологии // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки, 2013. – №4. – С. 140-151

3. Виды оценочных средств. Подготовка практикоориентированного педагога: практическое пособие / Е.В. Слизкова [и др.]. – Москва: Юрайт, – 2018. – 138 с.

4. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / Б.С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2016. – 348 с.

5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Москва: Юрайт, – 2016. – 365 с.

6. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

7. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – 224 с.

8. Игнатъева Е.Ю. Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – №3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-shkolnikov-kak-obuchayuschaya-strategiya> (дата обращения: 26.06.2021).

9. Невзорова А.В. Профессиональные задачи педагога в области культурно-просветительской деятельности // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: Материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции. Редакционная коллегия: Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, М.В. Новиков (научный редактор). – 2014. – С. 125-128.

10. Невзорова А.В. Развитие творческих способностей в дополнительном художественном образовании детей // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 115-117.

11. Невзорова А.В. Формирование лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 200-203.

12. Hattie J. Visible learning for teachers: maximizing impact on learning / John Hattie First published 2012 by Routledge

**Педагогика**

**УДК 378.2**

**старший преподаватель кафедры информатики и ИТ Никитин Алексей Юрьевич**

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

### **К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия готовности студентов – будущих педагогов к организации кружковой деятельности обучающихся с использованием цифровых технологий. На основе анализа современных педагогических исследований проблемы готовности студентов – педагогов к профессиональной деятельности автором конкретизировано понятие готовности будущих

педагогов к организации кружковой деятельности обучающихся с использованием цифровых технологий в рамках решения проблемы наставничества в «кружковом движении» НТИ. Особое внимание уделяется использованию цифровых технологий в процессе подготовки будущих потенциальных руководителей кружков.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, готовность к педагогической деятельности, кружковая деятельность, наставничество, интегративное свойство личности.

*Annotation.* The article discusses the main approaches to defining the concept of the readiness of students - future teachers to organize students' circle activities using digital technologies. Based on the analysis of modern pedagogical studies of the problem of student teachers' readiness for professional activity, the author concretized the concept of future teachers' readiness to organize students' circle activities using digital technologies as part of solving the problem of mentoring in the NTI circle movement. Particular attention is paid to the use of digital technologies in the preparation of future potential circle leaders.

*Keywords:* digital technologies, readiness for pedagogical activity, circle activities, mentoring, integrative personality traits.

**Введение.** Сегодня цифровые технологии очень быстро становятся частью экономической, политической и культурной жизни человека, информация и знания выступают в качестве основы общественного прогресса, к которой неприменимы традиционные понятия и модели. Л.В. Шмелькова подчеркивает, что важнейшей чертой человека, адекватного цифровой экономике, является то, что эта личность владеет цифровыми технологиями, применяет их в профессиональной деятельности [4].

Современная система образования должна обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, виртуальную и дополненную реальность [10, с. 248]. Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения.

Цифровизация образования направлена на подготовку специалистов, которые гарантированно востребованы на рынке труда, легко и свободно владеют мобильными и интернет-технологиями, а также ориентированы на непрерывное обучение (повышение квалификации) с помощью электронного обучения [12, с. 21-25]. Педагог становится не только носителем знаний, которыми он делится с обучаемыми, но и проводником по цифровому миру. Он сам должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска и обмена информацией, коммуникацию [8]. Эти требования в полной мере относятся и к руководителям кружков, они зафиксированы в Дорожной карте «Кружковое движение» Национальной технологической инициативы. Данный проект реализуется в контексте национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Дорожная карта «Кружковое движение» Национальной технологической инициативы была одобрена решением президиума Совета при президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России 18 июля 2017 года [9]. Ее разработчики в качестве одной из проблем «кружкового движения» отмечают проблему наставничества, которая выражается в отсутствии достаточного количества квалифицированных кадров для организации кружковой деятельности со школьниками в условиях цифровизации образования. Эта проблема может быть решена путем привлечения студентов – будущих педагогов в ряды руководителей кружков и формирования у них готовности к организации кружковой деятельности школьников с использованием цифровых технологий. Для достижения этих целей будет предложена модель формирования готовности студентов – будущих педагогов к организации и проведению кружковой деятельности со школьниками с применением цифровых технологий.

В основу исследования положены современные концепции готовности (И.Б. Гриншпун, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий), теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р.А. Литвак, Д.И. Фельдштейн и др.); теории высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, И.В. Резанович, Л.И. Савва, В.А. Сластенин и др.); методологии педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин и др.); теории педагогического проектирования (Н.Г. Алексеев, В.П. Беспалько, В.А. Болотов, М.П. Горчакова – Сибирская, И.Ф. Исасев, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.О. Яковлева и др.).

В рамках реализации Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [13], в том числе с целью решения задачи по обеспечению ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере, Правительством Российской Федерации сформирована национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7 [9].

Достижение экономических и социальных эффектов реализации мероприятий по развитию «кружкового движения» и решение поставленных задач в значительной степени зависит от подбора кадров для организации кружкового движения. Значительную часть этих кадров в будущем составят сегодняшние студенты, обучающиеся в университетах по направлению подготовки «Педагогическое образование».

В контексте сотрудничества цифровых технологий с системой образования в эпоху цифровой экономики рассматривается кружковое движение НТИ (Национальной технологической инициативы). (В.С. Шароненко, А.А. Маткин – 2019; С.М. Диго, Е.Г. Нуралиев – 2020).

Однако, несмотря на существующий интерес ученых к проблеме формирования готовности студентов к организации и проведению кружковой деятельности с обучающимися в средней школе, а также накопленный к настоящему времени опыт, данная проблема по-прежнему остается мало разработанной в педагогической науке.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ психолого-педагогической литературы показал, что термин «готовность» имеет широкую трактовку и рассматривается как некая установка (Д.Н. Узнадзе), набор качеств личности (В.А. Крутецкий), способность субъекта к выполнению какой-либо деятельности (Б.Г. Ананьев), как условие и регулятор определённого вида деятельности (М.И. Дьяченко, К.К. Платонов).

С психологической точки зрения профессиональная готовность представляет собой субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой профессиональной деятельности и стремящейся её выполнять (К.К. Платонов). Также необходимо отметить, что в психологическом плане готовность рассматривается на различных уровнях: на личностном уровне как проявление индивидуальных личностных качеств (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев), на функциональном уровне как умение реализовывать наиболее значимые ресурсы, необходимые для осуществления определённого вида деятельности (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов), на личностно-деятельностном уровне как целостное проявление всех сторон личности, позволяющее эффективно выполнять свои профессиональные функции (Л.А. Кандыбович).

С педагогической точки зрения профессиональная готовность – это интегративное личностное качество, определяющее эффективность профессиональной деятельности (И.Ф. Бережная, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, А.И. Щербаков).

В начале XXI века понятие готовности будущих педагогов к различным видам и формам деятельности рассмотрено в ряде диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук. Результаты этих исследований могут быть представлены в таблице следующим образом:

<b>Понятие</b>	<b>Определение</b>	<b>Автор, год защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук</b>	<b>Тема диссертации</b>
Готовность будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения	динамично развивающаяся система специальных знаний, умений, качеств, мотивов и опыта педагога, обеспечивающая целенаправленное использование ИСО в обучении информатике [5]	Куликова Наталья Юрьевна (2014)	Методика формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения
Готовность будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения	комплекс качеств человека, необходимых для эффективной работы в условиях смешанного обучения; его концептуальные знания о сущности, условиях и способах осуществления процесса смешанного обучения; формирование необходимых свойств и качеств личности, обеспечивающих профессиональное, добросовестное и творческое выполнение своих трудовых обязанностей при работе в условиях смешанного обучения [7]	Медведева Марина Сергеевна (2015)	Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения
Готовность будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности школьников	интегративное динамическое качество личности, которое проявляется в применении совокупности специальных знаний, умений и опыта в организации этой деятельности, осознании их ценности и установке на использование в будущей профессиональной деятельности; Структура понятия в составе мотивационного, когнитивного, психологического, личностно-творческого, рефлексивного компонентов [2]	Берсенева Олеся Васильевна (2017)	Формирование готовности будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности школьников в условиях бинарного обучения математике в вузе
Готовность будущих педагогов к самостоятельной работе	интегративное качество будущего педагога, способствующее приобретению профессиональных ценностных ориентаций;	Мамаева Вазипат Анваровна (2018)	Формирование готовности студентов к самостоятельной работе средствами инновационных технологий

	<p>положительной мотивации обучения; становлению профессионально важных личностных качеств, саморазвитию и самообразованию; формированию профессиональных знаний, умений, способов деятельности.</p> <p>Структурными компонентами готовности студентов к самостоятельной работе являются: мотивационный (развитие интереса студентов к самостоятельной работе); содержательно-технологический (знания, творческие возможности, творческий потенциал студентов, реализующиеся средствами инновационных технологий); рефлексивно-оценочный (готовность к осуществлению самостоятельной работы с использованием возможностей инновационных технологий) [6]</p>		
<p>Готовность будущего педагога к тьюторской деятельности</p>	<p>сложное интегративное свойство личности, основу которой составляют мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, личностно-рефлексивный компоненты, необходимые для осуществления индивидуализации образовательного процесса. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности-организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на развитие мотивационно-ценностного, когнитивно-операционального, личностно-рефлексивного компонентов готовности педагога к тьюторской деятельности на основе принципов индивидуализации и управленческого сопровождения [14]</p>	<p>Цилицкий Виталий Сергеевич (2018)</p>	<p>Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности</p>
<p>Готовность педагогов к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников</p>	<p>это умения: использовать учебную деятельность как средство повышения качества образовательной подготовки школьников; отбирать из Банка готовых тестовых материалов, разработанных специалистами в области педагогических измерений, задания, отвечающие специфике изучаемого материала и целям</p>	<p>Амбарцумова Элеонора Мкртычевна (2019)</p>	<p>Формирование готовности педагогов к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников</p>

	<p>проверки; разрабатывать новые задания, нацеленные на применение географических знаний для решения различных учебно-познавательных и практических задач; использовать задания с учетом специфики учебной работы с данным составом обучающихся; находить оптимальное сочетание различных форм контроля; давать качественную характеристику ответам школьников на основе разработанных критериев, самостоятельно разрабатывать проверочные средства для выявления подготовки обучающихся по вопросам, не включенным в итоговую аттестацию [1]</p>		
Конфликтологическая готовность	<p>интегративное личностное качество, содержательно представленное взаимосвязанными когнитивным, практико-ориентированным и личностным компонентами, обеспечивающими профессиональную деятельность будущих педагогов-психологов по диагностике, профилактике и разрешению конфликтов с субъектами образовательного процесса [3]</p>	Бисембаева Асем Кумаровна (2020)	Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе

Определения, приведенные в данной таблице позволяют конкретизировать понятие готовности студентов – будущих педагогов к организации и проведению кружковой деятельности с использованием цифровых технологий. В нашем исследовании готовность студентов к организации и проведению кружковой деятельности определяется как интегративное свойство личности, системообразующее ориентационный, целеполагающий, операционный, коммуникативный и оценочный компоненты, показатели которых представлены профессионально значимыми стремлениями и способностями к успешной реализации профессиональной деятельности в сфере кружковой деятельности.

Принимая это во внимание, в статье нами уточнено, что организация кружковой деятельности в средней школе с использованием цифровых технологий – это сложная многоступенчатая совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на осознание значимости цифровых технологий и цифровой образовательной среды (ЦОД) в организации кружковой деятельности и научно-исследовательской деятельности для личного и профессионального становления и развития студента – будущего педагога.

**Выводы.** Определение вышеобозначенного понятия подвело к выводу, что готовность студента – будущего педагога к организации кружковой деятельности в средней школе с использованием цифровых технологий необходимо рассматривать как интегративную характеристику личности, включающую знания методологии работы в ЦОД, особенностей организации кружковой деятельности с помощью цифровых технологий и научно-исследовательской деятельности; осознание значимости цифровых технологий и ЦОД в организации кружковой деятельности и научно-исследовательской деятельности для личного и профессионального становления и развития; исследовательские умения и навыки работы с компьютерными программами, позволяющие решать научно-исследовательские задачи с учётом специфики профессиональной деятельности.

#### Литература:

1. Амбарцумова, Э.М. Формирование готовности педагогов к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Амбарцумова Элеонора Мкртычевна – Москва, 2019. – 34 с.

2. Берсенева, О.В. Формирование готовности будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности школьников в условиях бинарного обучения математике в вузе: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Берсенева Олеся Васильевна. – Красноярск, 2017. – 22 с.

3. Бисембаева, А.К. Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: специальность 13.00.08 "Теория и методика

профессионального образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бисембаева Асем Кумаровна – Челябинск, 2020. – 22 с.

4. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edmarket.digital/> (дата обращения: 15.03.2018).

5. Куликова, Н.Ю. Методика формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.Ю. Куликова. – Волгоград, 2014. – 181 с.

6. Мамаева, В.А. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе средствами инновационных технологий: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мамаева Вазипат Анваровна – Махачкала, 2018. – 25 с.

7. Медведева, М.С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Медведева Марина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2015. – 22 с.

8. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Никулина Татьяна Валерьевна, Стариченко Евгений Борисович // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.

9. Паспорт национального проекта "Национальная программа "Цифровая экономика Российской Федерации" (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 N 7) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_328854/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/) (дата обращения: 22.06.2021)

10. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

11. План мероприятий ("Дорожная карта") "Кружковое движение" Национальной технологической инициативы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://nti2035.ru/documents/docs/DK\\_kruzhkovoye\\_dvizheniye.pdf](https://nti2035.ru/documents/docs/DK_kruzhkovoye_dvizheniye.pdf) (дата обращения: 22.06.2021)

12. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв.ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019 – 155 с.

13. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: "<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>" (дата обращения: 22.06.2021)

14. Цилицкий, В.С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 203 с.

## Педагогика

### УДК 373.2

#### **старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

#### **кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

#### **студент магистратуры Адиева Алеу Табрисовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ В ДОО

*Аннотация.* В данной статье рассматривается процесс организации методического сопровождения по развитию речи в дошкольной образовательной организации в рамках реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Он акцентирует внимание на направлениях, которые должны присутствовать в методической работе по речевому развитию детей и делится собственным опытом по анализу этой работы и по повышению ее уровня. В статье приведены конкретные рекомендации по улучшению методической работы.

*Ключевые слова:* дошкольная педагогика, методическая работа, речевое развитие, дошкольник, дошкольная образовательная организация, методист, речь, федеральный государственный стандарт.

*Annotation.* The author of this article examines the process of organizing methodological support for the development of speech in preschool education in the framework of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard. He focuses on the areas that should be present in the methodological work on the speech development of children and shares his own experience in analyzing this work and improving its level. The article provides specific recommendations for improving methodological work.

*Keywords:* preschool pedagogy, methodical work, speech development, preschooler, preschool educational organization, methodologist, speech, federal state standard.

**Введение.** На сегодняшний момент вся система обучения и воспитания дошкольников претерпевает существенные изменения. Связано это, в первую очередь, с введением ФГОС дошкольного образования. Современное время требует пересмотра методической работы детского сада, контроля за использованием

форм и методов, применяемых воспитателями, в процессе организации занятий (в том числе и занятий по развитию речи).

Развитие речи дошкольников – одно из важнейших направлений в работе дошкольного учреждения. Речь – это главное средство общения людей, она позволяет изучать накопленный человечеством опыт, приобщаться к культурным и духовным ценностям. Кроме того язык и речь – это необходимые условия воспитания и обучения.

Актуальность разработки методических рекомендаций по руководству работой по речевому развитию в дошкольной образовательной организации обусловлена тем, что именно в дошкольном возрасте у детей активно формируются все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Овладение речью на достаточном уровне является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Без речи невозможно поделиться своими знаниями, опытом и чувствами.

Методическая служба в дошкольной образовательной организации должна содействовать воспитателям в вопросах организации занятий по развитию речи и следить за тем, чтобы эти занятия соответствовали ФГОС дошкольного образования.

Главной целью методической работы в дошкольной образовательной организации является поиск и внедрение инновационных методов работы к развитию кадрового потенциала детского сада в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Цель данной работы: изучить особенности организации системы методической работы с воспитателями по развитию речи дошкольников.

**Изложение основного материала статьи.** На плечи методиста ложится сразу много задач. Он не только должен организовать методическое сопровождение процесса обучения, но и должен следить за постоянным развитием воспитателей, за повышением их квалификации.

В ФГОС дошкольного образования четко прописаны элементы, которые включены в состав развития речи дошкольников:

- малыши должны овладеть речью как важнейшим средством общения и усвоения культурных ценностей;
- необходимо способствовать обогащению лексикона дошкольников;
- развивать у них связную, грамматически правильную речь (как монологическую, так и диалогическую);
- знакомить дошкольников с детской художественной литературой, учить их понимать тексты разных жанров детской литературы и т.д.

Задача методиста следить, чтобы все эти элементы были внедрены в образовательный процесс. Воспитателям может быть сложно сразу адаптироваться к новым компонентам стандарта, а методист должен направить их, помочь с применением новых требований на практике.

Однако здесь может возникнуть целый ряд проблем:

- неготовность воспитателей менять привычную форму обучения и воспитания;
- неэффективное методическое сопровождение;
- несоблюдение требований к организации работы по развитию речи и многое другое.

Рассмотрим направления, которые должны присутствовать в методическом руководстве по речевому развитию детей дошкольного возраста:

- создание специальных условий, способствующих развитию речи дошкольников;
- оказание содействия и методической помощи воспитателю;
- повышение квалификации;
- работа по распространению передового опыта;
- работа с родителями по ознакомлению с возрастными особенностями и путями развития речи детей дошкольного возраста;
- контроль за проводимой работой по развитию речи в ДОО.

На базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №46 «Земляничка» г. Набережные Челны проводится активное методическое сопровождение процесса по развитию речи детей. Так, чтобы выявить, на достаточном ли уровне организована эта работа, мы проанализировали следующие аспекты:

1. Условия, которые были созданы как в группах, так и на участках.
2. Акцентировали внимание на речи взрослых, так как в дошкольном детстве малыши как губки впитывают в себя все что видят и слышат вокруг.
3. Изучили методическое обеспечение по развитию речи детей.
4. Проанализировали программы и планы по обучению и воспитанию детей, конспекты занятий по развитию речи.

На диагностическом этапе были выявлены трудности, с которыми сталкиваются воспитатели. Кроме того он показал возможности личностного роста воспитателей относительно организации работы по развитию речи, то есть стал мотивирующим фактором.

Также, на этом этапе мы выяснили, в чем именно возникают затруднения у воспитателей и какую методическую помощь необходимо организовать.

После проведения анализа было выяснено, что в ДОО работа по развитию речи организована очень слабо: воспитатели не применяют инновационные методы обучения, нет стендов для родителей, на которых представлены полезные материалы по развитию речи дошкольников, в группах нет специальных уголков, предназначенных для воспитанников.

Были отмечены, что есть и положительные моменты: большинство воспитателей имеют первую квалификационную категорию, трое – высшую, в планах по воспитательной работе отражено направление по речевому развитию.

Мы посетили занятия по развитию речи, которые проводили воспитатели ДОО. Их мы анализировали по следующей схеме:

- четкость поставленных целей и задач;
- последовательность в решении задач;
- приемы, которые использует воспитатель для активизации речи дошкольников;

- материалы, которые применяет воспитатель на занятии (музыка, раздаточный материал, картинки, тексты детской литературы и проч.);
- речь воспитателя, ее четкость, когда он дает указания дошкольникам, объясняет задание;
- каким образом воспитатель исправляет, указывает на ошибки и поощряет детей;
- речь воспитанников во время занятий, их эмоциональное состояние;
- индивидуальный подход к дошкольникам.

Анализ работы воспитателей по развитию речи в дошкольном учреждении показывает, что кроме положительных сторон сотрудничества с воспитанниками имеются и недостатки.

Таковыми недостатками являются:

- зачастую, выбирая методы по развитию речи детей дошкольного возраста, воспитатели не учитывают индивидуальные особенности детей, не используют дифференцированный подход;
- воспитатель не всегда способен поставить конкретные задачи и выбрать соответствующие им содержание и методы по развитию речи;
- многие воспитатели, особенно молодые, используют лишь коллективные формы работы, оставляя без внимания индивидуальный подход.

Причины:

- недостаточное знание специфики и методики работы по развитию речи;
- неумение анализировать занятия, незнание особенностей обучения детей;
- недостаточно развиты коммуникативные умения.

Стоит отметить, что для повышения организации работы по повышению уровня развития речи дошкольников воспитателям, психологу и методическому работнику необходимо вести систематическую работу по повышению уровня знаний, умений и навыков. Кроме того необходимо вести работу и с молодыми воспитателями и родителями.

Во время формирующего этапа был составлен план работы, в который были внесены сроки и перечень изменений, которые необходимо было внедрить в работу по развитию речи в ДОО. Этот список изменений и стал основой для корректировки программы методического сопровождения процесса речевого развития детей.

Остановимся на некоторых моментах. В работе с воспитателями и родителями необходимо использовать различные формы и методы, не останавливаясь только на информационных.

Гораздо важнее совершенствовать практические навыки молодых воспитателей. Для этого к каждому молодому воспитателю в ДОО был назначен наставник из более опытных воспитателей. Также, был проведен ряд тренингов для сотрудников, целью которых было продемонстрировать на практике инновационные методы развития речи детей дошкольного возраста. Были организованы круглые столы, на которых обсуждались возникающие у воспитателей проблемы и вопросы.

При проведении мероприятий по методической помощи при организации работы по развитию речи были затронуты самые актуальные для данного возрастного периода вопросы.

Эффективность работы по речевому развитию во многом зависит и от психологического настроя, который возникает в процессе повседневных контактов между воспитателем, детьми и родителями.

Самым основным способом взаимодействия с родителями по пропаганде работы по развитию речи в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №46 «Земляничка» г. Набережные Челны у нас были родительские собрания и оформление информационных стендов, разработка брошюр.

Во время родительских собраний мы использовали следующие методы работы с родителями: информационные тексты, где печатали информацию необходимую для родителей по развитию речи дошкольников; устные информационные сообщения, на которых выступал психолог; информационные лекции, проблемные лекции и круглый стол. А также, использовали анкетирование и тестирование родителей, индивидуальные беседы с родителями.

Кроме того были организованы выставки книг и методических пособий по развитию речи детей дошкольного возраста. Мы также организовали контроль за выполнением разделов программ по развитию речи.

В результате все это позволило достичь положительных результатов:

- во время занятий по развитию речи воспитатели стали применять разнообразные методики, начали учитывать индивидуальные особенности детей;
- сами занятия стали разнообразней и начали выстраиваться от самого простого к постепенному усложнению;
- начала вырисовываться взаимосвязь между занятиями по русскому языку и работой по развитию речи дошкольников;
- согласно нашим наблюдениям, работа по развитию речи продолжалась и вне непосредственных занятий: специальная среда была организована как в группе, так и на участке на улице;
- родители стали ответственнее относиться к развитию речи ребенка, и продолжали занятия дома и во время пути с детского сада (каждому были розданы специальные памятки с практическими советами);
- молодые воспитатели организовали открытые уроки по развитию речи.

Данные нашего исследования позволяют нам сделать вывод об эффективности проделанной нами в дошкольной образовательной организации методической работе по развитию речи. Следовательно, разработанные нами рекомендации могут быть полезны методистам дошкольных учреждений.

**Выводы.** Существует множество различных методов для изучения организации работы по развитию речи в дошкольной образовательной организации, которые могут применять методисты учебного заведения. Среди них индивидуальные беседы, тестирование родителей и педагогов, посещение занятий по развитию речи, наблюдение за группой, анализ планов и т.д.

Нами была проделана работа по изучению особенностей организации методического руководства по речевому развитию детей дошкольного возраста. Результаты диагностики воспитателей показали, что:

- многие воспитатели лишь поверхностно знакомы с требованиями ФГОС по развитию речи дошкольников;
- в своей работе многие предпочитают использовать стереотипные (привычные) стратегии речевого развития детей;
- рефлексивные навыки сотрудников развиты на низком уровне.



Мы выявили, что уровень организации работы по развитию речи в дошкольной образовательной организации находится на достаточно низком уровне. После чего были разработаны планы по методическому сопровождению процесса обучения детей связной речи и проведена необходимая методическая работа. Затем мы вновь провели анализ по тому же принципу и сравнили результаты.

После проделанной методической работы мы увидели положительные результаты:

1. Воспитатели дошкольной образовательной организации регулярно повышают свой квалификационный уровень. В группах создана необходимая развивающая среда. Проводится регулярная работа по обмену педагогическим опытом по развитию речи (как внутри дошкольного учреждения, так и на различных республиканских конференциях).

2. В своей работе по развитию речи детей воспитатели стали применять инновационные технологии.

3. Активность воспитателей выросла: они стали регулярно давать открытые уроки по развитию речи, участвовать в конкурсах методических разработок по этой теме.

Таким образом, благодаря организованной нами работе по методическому сопровождению в дошкольной образовательной организации вопросов по развитию речи, а также систематической помощи молодым специалистам удалось достичь положительных результатов.

#### **Литература:**

1. Александрова О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет. – М.: Эксмо, 2013. – 48 с.
2. Гербова В. Развитие речи в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
3. Карпова С.И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. 4-5 лет. 33 лексические темы. – СПб.: Речь, 2012. – 144 с.
4. Косинова Е.М. Уроки логопеда. Тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет. – М.: Эксмо, 2012. – 112 с.
5. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Конспекты занятий. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 128 с.
6. Пятница Т.В. Развитие речи в таблицах, схемах, цифрах. – РнД: Феникс, 2016. – 141 с.
7. Пичугина Е.А. Речевые игры в группе и на прогулке // Воспитатель ДОУ. – 2008. – №6. – С. 52-54.
8. Рудик О.С. Развитие речи детей 4-5 лет в свободной деятельности. Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 192 с.
9. Федоренко Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. – М., «Просвещение», 2000. – С. 78.

**Педагогика**

#### **УДК 373.2**

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуловна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**студент магистратуры Юдина Алсу Мухтаралеевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### **РОЛЬ ЗАВЕДУЮЩЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье авторы обращаются к вопросу о формировании корпоративной культуры в условиях дошкольной образовательной организации, ее задачах и функциях, показаны роль и основная цель руководства организации в данном процессе. Анализируются подходы, взгляды отечественных и зарубежных ученых к корпоративной культуре. Проведено исследование по данной проблеме.

*Ключевые слова:* культура, корпоративная культура, формирование, коллектив, ценности, стандарт качества, духовные ценности, восприятие, управление.

*Annotation.* In the article, the authors address the issue of the formation of corporate culture in the conditions of a preschool educational organization, its tasks and functions, the role and main goal of the organization's leadership in this process are shown. The approaches, views of domestic and foreign scientists to corporate culture are analyzed. Research has been carried out on this issue.

*Keywords:* culture, corporate culture, formation, team, values, quality standard, spiritual values, perception, management.

**Введение.** В управлении образованием понятие «культура» является актуальной проблемой в системе дошкольного образования. Решение этих проблем может обеспечивать качество образования, условия для развития личности детей дошкольного возраста, профессионального развития руководителя, педагогов.

Р.Ю. Рябова считает, что деятельность, которая направлена на формирование корпоративной культуры – это деятельность процессуального характера. Как известно, динамика внешней среды постоянно меняет уровень качества. Долгое время невозможно оставаться на одном уровне качества.

Корпоративная культура находится в состоянии устойчивого развития. А развитие направлено на достижение равновесия с внешней средой. Как мы понимаем, деятельность по ее формированию не имеет четких границ, поэтому мы считаем ее процессом [5].

Многие ученые считают, что проблема формирования корпоративной культуры недостаточно исследована.

По вопросам планирования и структурирования много исследований, чем вопросу о формировании корпоративной культуры, а анализ состояния практики управления дошкольным образованием подтверждает то, что дошкольные организации перешли на научные основы проектирования.

Хотелось бы, чтобы вопрос формирования корпоративной культуры руководителей, сотрудников дошкольного образования более полно освящалось в практике и науке. Как уже говорили, исследований в системе управления дошкольными организациями много.

В последнее время ученые стали более активно проявлять интерес к феномену корпоративной культуры. Изучив научную литературу по проблеме исследования, мы поняли, что в литературе существует довольно много определений понятия «корпоративная культура». Но единого толкования нет.

По мнению Р.Л. Кричевского корпоративная культура охватывает большую часть явлений духовной и материальной жизни коллектива: доминирующие в нем моральные нормы и ценности, принятый кодекс поведения и укоренившиеся ритуалы, манеру персонала одеваться и установленные стандарты качества» [2, с. 69].

По В.А. Спиваку корпоративная культура – это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [3, с. 57].

Авторы Д. Ньюстром, К. Дэвис, Н. Лемэтр, Б. Феган, Х. Шварц, П. Добсон, А. Уильямс, М. Уолтерс, Э. Браун определение корпоративной культуры понимают как комплекс допущений, установок, убеждений, ожиданий, ценностей, идей, интересов, норм, разделяемых всеми членами организации.

**Изложение основного материала статьи.** Корпоративная культура не может существовать на предприятии, борющемся за экономическое выживание. Только удовлетворив свои базовые материальные потребности, работники могут обратиться к ценностям корпоративной культуры.

Моральные принципы работников должны быть так близки системе ценностей организации, чтобы не вызывать конфликтов. Иначе работника ждет разочарование, и он не сможет эффективно трудиться.

В качестве ценностей, на которых может основываться «идеальная» корпоративная культура, предлагаются преимущества работы на этом предприятии – хороший коллектив, доверие к руководству, умение работать в команде и вера во взаимопомощь, чувство сопричастности общему делу. Какой может быть примерная структура корпоративной культуры?

Первый уровень (артефакты). Это:

- 1) Внешний вид здания, офисов и других помещений, в которых находится организация.
- 2) Внешний вид сотрудников (если есть принятая в организации форма одежды).
- 3) Наличие особого стиля организации: логотип, символика, их применение в оформлении рабочих мест и в оформлении документов. Наличие логотипа детского сада, гимна определяют узнаваемость в узких кругах общественности, а также показывают основные цели дошкольного учреждения, его философию.

Логотип вывешен в помещениях детского сада, изображен на бейджах каждого сотрудника, а также находится на сайте детского сада.

4) Характеристики системы коммуникации: тип используемой коммуникации внутри организации (устная, письменная, электронная); используемые технические средства.

5) Специальные документы, в которых описаны ценности организации.

Первый уровень воплощает духовные ценности корпоративной культуры и позволяет создать индивидуальность конкретной организации, отличающую ее от других.

Второй уровень (ценности). Каждая из составляющих этого уровня – ключевая категория, определяющая успех, удовлетворенность трудом и профессиональный престиж организации. Знание системы ценностей и умение определить их место и роль в учреждении позволяют руководителю объединить идеи создателей и персонала в русле деятельности организации. В дошкольном учреждении, прежде всего это моральные ценности – гуманность, справедливость, человечность, сопереживание, взаимопомощь.

В корпоративной культуре любой дошкольной образовательной организации на первом месте должно стоять всеобщее взаимное уважение – не только младшего к старшему, но и старшего к младшему независимо от социального или любого другого положения. И это на самом деле касается всего сообщества, а не только воспитателей [4, с. 69].

Корпоративная культура существует во всех дошкольных образовательных организациях и формируется на основе ежедневной кропотливой работы целого коллектива.

В таком сложном процессе особую роль играет заведующая дошкольной образовательной организации, именно от ее профессионализма, жизненных принципов и человеческого опыта зависит та атмосфера, которая царит в детском саду.

Поэтому культура каждой дошкольной образовательной организации уникальна, неповторима и специфична. От заведующей дошкольной образовательной организации требуется способность эффективно управлять собой и своим временем, поддерживать собственный рост и развитие, быстро и эффективно решать проблемы, гибко реагировать на изменение ситуации, использовать современные управленческие приемы и подходы в отношении своих подчиненных, создавать и совершенствовать группы людей, способные становиться изобретательными и результативными в работе.

Заведующая, как руководитель ДОО должна:

- быть открытой, доверять своим воспитателям;
- уметь отказаться от индивидуальных привилегий;
- быть способной и иметь желание делегировать полномочия [1, с. 36].

Для более подробного представления о корпоративной культуре и роли заведующей в формировании корпоративной культуры дошкольной образовательной организации мы провели исследование на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12 «Гусельки» г. Набережные Челны, в котором участвовали все 24 воспитателя данного детского сада.

Чтобы проанализировать существующую в данной организации корпоративную культуру на первом этапе провели анкетирование среди воспитателей. Результаты оказались следующими:

– все 24 воспитателя считают, что у них есть система и нормы деятельности, прописанные в уставе и различных локальных актах дошкольной образовательной организации, а также нигде не записанных, но неукоснительно соблюдаемых (100%);

– все 24 воспитателя подтвердили то, что в их детском саду есть свои обычаи и традиции, в отличие от других детских садов (100%);

- 19 воспитателей считают, что их заведующая очень дисциплинирована и требовательна ко всему коллективу, в первую очередь, к себе;
- в процессе руководства коллективом заведующая учитывает индивидуальные и групповые интересы воспитателей;
- умеет в более сжатые сроки довести дело до конца;
- в очень уважительных и доверительных отношениях со своим коллективом и воспитанниками детского сада;
- умеет выражать подчиненным похвалу и уместную критику их действий;
- 5 воспитателей выразили недовольство своей заработной платой;
- 12 воспитателей считают, что система, существующая более десяти лет в их детском саду, требует некоторых изменений, учитывая условия современной инновационной экономики общества;
- 18 воспитателей считают, что их коллектив доброжелательный, 6 воспитателей обвинили своих коллег в некоторой степени в равнодушии и в высокомерии.

Сама заведующая считает свой коллектив очень сплоченным, творческим, удовлетворенным действующей культурой детского сада, где она старается ориентироваться не на условия, а на достижение поставленных целей и добивается этого благодаря усилиям всего коллектива.

Заведующая дошкольной образовательной организации оставляет за собой право внесения некоторых изменений в корпоративную культуру, учитывая предложения членов коллектива.

Далее в исследовании сущности корпоративной культуры данной детского сада, мы провели диагностику на основе следующих критериев:

1. Определение места воспитателя в детском саду и осознание этого им самим, куда входят коммуникационная система и язык общения воспитателей, их внешний вид, одежда и организация рабочего времени и отношение к нему педагогического коллектива:

- 50% воспитателей считают, что в детском саду продумана внутриорганизационная политика по установлению более тесных взаимоотношений в коллективе;
- 45% воспитателей удовлетворены деловым, привлекательным внешним видом своих коллег, что вызывает уважение не только коллектива, но воспитанников и родителей;
- 40% воспитателей считают, что для высокого качества дошкольного образования созданы условия со стороны администрации, это – аттестация, курсы повышения квалификации, научная деятельность, выступления на городских и региональных мероприятиях и другое.

Взаимоотношения внутри коллектива считают благоприятными 80% воспитателей, учитывая различия в возрасте, статусе, опыте работы, знаниях, где основой коллектива являются женщины.

2. Набор ориентиров, ценностей относительно того, что хорошо и что плохо. Выработка норм как набора предположений и ожиданий в отношении определенного типа поведения:

- 80% воспитателей считают, что их коллеги ценят то, что создано ими во главе с заведующей – интересный процесс работы с детьми, молодежь, положение в коллективе, статус, заработная плата, увлекательная исследовательская деятельность и др.

3. Вера во что-то или расположение к чему-то. Вера в руководство, успех образовательного учреждения, свои силы, взаимопомощь и т.п.; отношение к коллегам, клиентам и конкурентам, злу и насилию, агрессии и т.п.; влияние религии и морали:

- 95% воспитателей считают, что корпоративная культура их детского сада не допускает агрессию ни со стороны заведующей, ни со стороны учителей, вспомогательного персонала, учащихся и родителей. Вопросы религии и политики в детском саду основаны на уважении и понимании.

**Выводы.** Таким образом, из проанализированного нами материала можно сделать вывод о том, что общая оценка корпоративной культуры МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12 «Гусельки» г. Набережные Челны – хорошая. Данная оценка определена исходя из следующих оснований:

- существует четко сформированная миссия организации, стратегия, базовые ценности, которые поддерживаются педагогами, ценности дошкольной образовательной организации преобладают над личными представлениями и потребностями воспитателей;
- существует четко налаженная периодическая отчетность о положении дел и дальнейших действиях от начальства к подчиненным, что вызывает доверие к заведующей и снимает напряженность в отношениях между ней и педагогическим коллективом;
- в детском саду существуют крепкие долговременные традиции, поддерживаемые как заведующей, так и воспитателями, что способствует налаживанию теплых взаимоотношений между ними, а, следовательно, и «здорового» корпоративного климата в коллективе.

В качестве рекомендации по совершенствованию корпоративной культуры дошкольной образовательной организации, с целью роста удовлетворенности работой педагогов, руководству детского сада предложено более активно реализовывать различные программы материального и морального стимулирования педагогических работников.

Можно сказать, что корпоративная культура дошкольной организации – это есть коллективная ценность, благодаря которой определяются характер взаимоотношений, коммуникаций, обеспечивается качество деятельности дошкольной организации, индивидуальный стиль деятельности педагогов, родителей, сотрудников и общий корпоративный имидж образовательной организации.

Если педагог знает систему ценностей и умеет определить их место и роль в организации, это позволит объединить идеи каждого члена коллектива в русле деятельности организации.

Здесь наблюдается самоконтроль педагогов. А это, в свою очередь, позволит руководителю делегировать полномочия, быть уверенным в качественном и своевременном выполнении поручений, заданий.

Благодаря взаимопомощи педагоги более ближе становятся к проблемам детского сада, коллег. Все педагоги будут чувствовать сопричастности к общему делу.

#### **Литература:**

1. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.Ю. Базаров. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 381 с.
2. Жданов Ю.А., Давидович В.Е. Сущность культуры – 2-е изд. Ростов- на-Дону: Наука Пресс, 2005. 254 с.

3. Ильина О.С. Корпоративная культура как стратегический инструмент управления современной организацией: дисс. канд. социол. наук: 22.00.08. – Тюмень, 2011. – 74 с.
4. Каменская И.Н. Модель управления развитием корпоративной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 35-40.
5. Кричевский Р.Л. Если Вы – заведующая... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 2015. – 258 с.
6. Лазарев С.В. Система ценностей каждой организации / С.В. Лазарев // Служба кадров. – 2002. – № 7. – С. 94-96
7. Спивак В.А. Корпоративная культура. – Санкт-Петербург, 2016. – 315 с.
8. Соломанидина Т.О. Организационная культура компании: Учебное пособие / Т.О. Соломанидина. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 624 с.
9. Шеяпин В.Н., Федотова Г.А. Формирование корпоративной культуры организации: теоретический аспект // Вестник Новгородского государственного университета. – 2018. – №70. – С. 64-70.

Педагогика

УДК 378

**аспирант кафедры психологии и педагогики Окунев Степан Андреевич**  
 ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор);  
**аспирант кафедры психологии и педагогики Лапшова Ирина Александровна**  
 ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор);  
**кандидат педагогических наук, доцент Дудаев Геназ Саид-Хусейнович**  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

### ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРАВА СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена детальному анализу сущности основополагающих факторов профессиональной успешности будущих специалистов в области права социального обеспечения. Выделяются и описываются профессионально важные качества, которыми должны быть наделены специалисты в данной сфере. Особое внимание уделено проблеме понимания таких явлений, как профессионально важные качества и профессиональная компетентность. Авторы приходят к мнению, что эти явления играют значимую роль в структуре профессиональной успешности, но, несмотря на это, прояснение их сущности затруднено из-за преобладающего многообразия различных интерпретаций, что в свою очередь, неблагоприятно сказывается на решении задач педагогического процесса и контроля.

*Ключевые слова:* профессионально важные качества, профессиональная компетентность, компетенции, профессиональная успешность, профессиональное образование, юридическое образование.

*Annotation.* The article is devoted to a detailed analysis of the essence of the fundamental factors of professional success of future specialists in the field of social security law. Highlighted and described professionally important qualities that specialists in this field should be endowed with. Special attention is paid to the problem of understanding such phenomena as professionally important qualities and professional competence. The authors come to the conclusion that these phenomena play a significant role in the structure of professional success, but, despite this, clarification of their essence is difficult due to the prevailing variety of different interpretations, which, in turn, adversely affects the solution of the problems of the pedagogical process and control.

*Keywords:* professionally important qualities, professional competence, competencies, professional success, professional education, legal education.

**Введение.** К основополагающим факторам, детерминирующим профессиональную успешность будущих специалистов в области права социального обеспечения, обычно относят такие явления, как профессионально-важные качества и профессиональная компетентность.

Профессионально важным качествам посвящено немало научных трудов. Их изучение со стороны генезиса, структуры и функций имеет большое теоретическое, практическое и социальное значение.

В связи с протекающими процессами в Российской Федерации, на рынке труда востребованы высококвалифицированные практико-ориентированные специалисты. Таким образом, одной из актуальных проблем является конкурентоспособность выпускников образовательных организаций. Одним из важнейших факторов обеспечения конкурентоспособности является высокое качество образования. Повышение требований к качеству подготовки специалистов обуславливает необходимость в формировании и развитии профессионально важных качеств. Они считаются одной из неотъемлемых составляющих профессионализма специалиста во всех сферах деятельности.

Помимо «профессионально важных качеств» в научной литературе в качестве еще одного основополагающего фактора профессиональной успешности довольно широко применяется термин «профессиональная компетентность». И это не случайно, ведь компетентностный подход лежит в основе всего современного профессионального образования.

Его суть заключается в том, что в ходе образовательного процесса обучающиеся овладевают рядом компетенций, которые способствуют успешному осуществлению ими будущей профессиональной деятельности. Таким образом, образование носит практико-ориентированный характер и результативно отвечает на вызовы в области труда.

**Изложение основного материала статьи.** Существуют различные подходы к трактовке определения «профессионально важные качества».

Так, Е.А. Климов, О.Г. Носкова, Г.Н. Солнцева определяют понятие «профессионально важные качества» как «признаки и качества, которые важны для успешного выполнения профессиональных задач работником на конкретной должности» [6].

В свою очередь, под указанным выше термином, В.А. Бодров понимает «совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности» [4].

Ряд ученых, такие как А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова полагают, что профессионально важные качества представляют собой необходимые индивидуально-психические и личностные качества субъекта для осуществления той или иной деятельности. Понятие «профессионально важные качества» трактуется ими как «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для реализации этой деятельности на нормативно заданном уровне» [3].

В своих научных трудах А.В. Карпов обращает внимание на то, что профессионально важные качества могут включать в себя не только психические, но и внепсихические свойства субъекта, такие как соматические, морфологические, биологические, типологические, конституциональные, нейродинамические и др., приводя в пример физическую силу и выносливость, которые являются профессионально важными качествами для многих видов деятельности.

В том числе, А.В. Карпов классифицирует профессионально важные качества, разделяя их на 4 основные группы, которые образуют структуру профессиональной пригодности. Он выделяет абсолютные и относительные профессионально важные качества, антипрофессионально важные качества, а также мотивационную готовность к реализации той или иной деятельности [5].

Абсолютные свойства являются необходимыми для выполнения деятельности и относительные минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне. В то время как определяющие характеризуются высокими количественными и качественными показателями деятельности.

Антипрофессионально важные качества представляют собой свойства, противоречащие тому или иному виду профессиональной деятельности. Данные свойства значимо коррелируют с параметрами деятельности, однако отрицательно, в противовес качествам первых трех групп.

Следует отметить, что при освоении профессии происходит перестройка имеющихся определенных качеств личности в соответствии с особенностями профессиональной деятельности. Таким образом, формируется система профессионально важных качеств. Кроме того, в процессе профессиональной деятельности могут развиваться и появляться новые способности и качества.

По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально важные качества и их системы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности [16].

Изучив и проанализировав научную литературу, посвященную данному вопросу, профессионально важными качествами можно считать «совокупность качеств и свойств специалиста, необходимых для успешного и качественного осуществления профессиональной деятельности» [12].

Необходимо подчеркнуть, что определенный перечень профессионально важных качеств для каждой деятельности специфичен как по их составу, так и по необходимой степени выраженности и, в том числе, по характеру взаимосвязи между ними.

Так, ученые разделяют профессионально важные качества специалистов в области права социального обеспечения на когнитивные, аналитические эмоционально-волевые, психофизиологические, эстетические, а также социальные категории.

Когнитивные качества характеризуются анализом возникшей ситуации, обработкой большого количества информации, хорошей памятью, структурным мышлением, вниманием, воображением.

К аналитическим качествам специалистов в области права социального обеспечения можно выделить способность к рефлексии. Другими словами, к умению оценивать свои действия и поступки.

К эмоционально-волевым качествам личности следует отнести: сдержанность, настойчивость, уравновешенность, последовательность в действиях и решениях.

В свою очередь, психофизиологические качества выражаются в стрессоустойчивости и выносливости.

Эстетические качества проявляются в опрятности, а также во внешней привлекательности специалиста.

А социальные профессионально важные качества представителей рассматриваемой профессии заключаются в коммуникативности, эмпатии и толерантности, а также в красноречивости.

Согласно научным трудам А.И. Ляшенко специалисты в области права социального обеспечения должны быть наделены определенными профессионально важными качествами, а именно:

- вниманием, стремлением понять позицию других;
- лидерскими качествами;
- дружелюбием, общительностью;
- обходительностью, вежливостью;
- жизнерадостностью;
- толерантностью, упорством;
- ответственностью;
- энтузиазмом и альтруизмом;
- способностью выполнять разнообразную работу;
- умением взаимодействовать со специалистами;
- аккуратностью и последовательностью в работе;
- умением вести диалог и высказываться;
- умением планировать;
- умением заботиться о других;
- обладать хорошей памятью, способностью обучать других;
- умением воплощать новые идеи, обладать самостоятельностью суждений [8].

В своих работах С.В. Мельников, выделяя личностные качества социального работника, подразделяет их на три группы.

К первой группе ученый относит требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к психическим процессам таким, как восприятие, воображение, память, мышление; и психическим состояниям таким, как усталость, стресс, апатия, депрессия, тревожность. В том числе, как отдельные категории выделяются: внимание как состояние сознания, а также эмоционально-волевые характеристики.

Во вторую группу качеств он выделяет психоаналитические качества: самокритичность, самоконтроль, самооценка своих поступков; а также стрессоустойчивые качества, такие как самовнушаемость, физическая тренированность, умение переключаться и управлять своими эмоциями.

В третью группу входят: коммуникабельность; эмпатичность; красноречивость; визуальность, представляющую собой внешнюю привлекательность личности.

Кроме того, С.В. Мельников подчеркивает, что моральное сознание определяет направленность воли и является мощным фактором саморегуляции человека. В том числе, он выделяет среди важных личностных качеств – моральные, такие как гуманистическая направленность личности; личная и социальная ответственность; доброта и справедливость, а также чувство собственного достоинства и уважение достоинства других людей; готовность понять и прийти к ним на помощь [10].

С.Н. Козловская полагает, что эффективность деятельности специалистов в области права социального обеспечения может определяться исходя из общих и специфических критериев, базируясь на следующих принципах работы:

- умения точно сформулировать проблему клиента;
- анализе факторов, вызвавших проблему, а также препятствующих или благоприятствующих решению проблемы;
- оценке степени разрешения проблемы;
- разработке плана действий;
- вовлечении получателя социальных услуг в разрешение проблемы;
- оценке изменений, достигнутых в положении получателя социальных услуг.

Наряду с этим, она указывает на необходимость учета в данной профессии аксеологических особенностей человека. Успешность социального работника С.Н. Козловская определяет результативностью его деятельности и ее общественным признанием, выделяя такие профессионально важные качества, как умение помочь, вежливость, дружелюбие и справедливость [7].

В качестве детерминанты профессиональной успешности будущих специалистов, помимо профессионально важных качеств, на современном этапе часто указывается такое понятие, как «профессиональная компетентность». Но несмотря на это существует проблема, связанная с дефиницией данного термина. Ознакомимся с некоторыми определениями.

Ю.Г. Татур под «профессиональной компетентностью» понимает «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способности (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, навыки, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной ситуации» [13].

В.Д. Шадриков видит в «профессиональной компетентности» «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, которые составляют сущность профессиональной деятельности [16].

Т.Ю. Базаров рассматривает «профессиональную компетентность» как «совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или компании в целом» [9].

Обобщив рассмотренные определения, можно сделать вывод, что «профессиональная компетентность» - это совокупность характеристик и свойств личности, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности и раскрывающихся через такие признаки, как:

- профессиональная мотивация и стремление реализовать свой потенциал;
- профессиональные знания, умения, навыки, опыт, профессиональные личностные качества.

В данном контексте термин «профессиональная компетентность» включает в себя и узконаправленные, касающиеся области права социального обеспечения «профессиональные важные качества». Но, в целом, нужно отметить, что эти явления достаточно самостоятельные. Касательно профессиональной сферы, например, юриспруденции «профессионально важные качества» в широком понимании относятся ко всем юристам без исключения, а вот о «профессиональной компетентности» стоит говорить, когда дело относится к определенной профессиональной деятельности, должности, например, специалиста в области права социального обеспечения.

Как уже отмечалось выше термин «профессиональная компетентность» используется чаще в научном обиходе, а вот в нормативно-правовых и нормативных актах в области образования достаточно широко применяется термин «компетенции».

Стоит отметить, что несмотря на официальное употребление этого термина его определения не содержится ни в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ни в федеральных государственных образовательных стандартах в области среднего профессионального образования. Определения данного термина приходится также черпать из специальной литературы.

А.В. Хуторской под «компетенциями» понимает «знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний» [15].

Н.Ю. Русова указывает, что «компетенции» - это «совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности» [11].

Т.Ф. Ефремова раскрывает «компетенции» как «знания и опыт в определённой области, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» [14].

Таким образом, «компетенции» представляют из себя знания, умения и опыт личности в определенной области.

Понимание сущности такого явления как «компетенции» достаточно важно, ведь оценивание компетенций будущих специалистов осуществляется в ходе всего образовательного процесса.

Как же соотносятся понятия «профессиональная компетентность» и «компетенции»!?

В научной литературе их обычно либо отождествляют, либо дифференцируют. Но исходя из вышеперечисленных признаков «профессиональной компетентности» можно прийти к еще одному выводу: компетенции, как и профессиональные личностные качества, являются составной частью профессиональной компетентности.

Основные компетенции, которыми должны обладать будущие юристы в области права социального обеспечения, изложены в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения». Данный стандарт закрепляет общие и профессиональные компетенции. Общие компетенции направлены на формирование способностей, которые присущи всем юристам и в какой-то мере коррелируют

с профессионально важными качествами. Профессиональные же компетенции имеют более узкую ориентацию, без их освоения не представляется возможным успешное осуществление профессиональной деятельности будущими специалистами в области права социального обеспечения.

Между тем в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что требования, выдвигаемые к профессиональным компетенциям, должны опираться на существующие профессиональные стандарты. Профессиональные стандарты призваны стать неким связующим звеном между профессиональным образованием и профессиональной деятельностью. Определение профессионального стандарта закреплено в Трудовом кодексе Российской Федерации и сводится к некоей квалификации, необходимой для осуществления трудовой деятельности. Под квалификацией в свою очередь понимается «уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника» [1]. Наиболее близкий по своему содержанию к специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» в полной мере также опирается на эту дефиницию.

Еще более противоречивое определение «квалификации» содержится в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Здесь она понимается как «уровень знаний, умений, навыков и компетенции» [2], который необходим для дальнейшей трудовой деятельности. Исходя из этой дефиниции «компетенция» существует как самостоятельное явление наравне с знаниями, умениями и навыками.

Таким образом, вышеупомянутые официальные документы не проливают свет на сущность «профессиональных компетенций», а наоборот вносят большую запутанность, оперируя понятием «квалификация». Взяв за основу определение «квалификации», данное в Трудовом кодексе Российской Федерации, в целом, можно предположить, что оно полностью, как и «компетенция», охватывается более широким определением «профессиональной компетентности».

**Выводы.** Профессионально важные качества и профессиональная компетентность являются неотъемлемыми элементами профессиональной успешности будущих юристов в области права социального обеспечения. Но, не смотря на всю их значимость, преобладающее многообразие интерпретаций данных явлений, к сожалению, осложняет прояснение их сущности, а это, в свою очередь, неблагоприятно сказывается на решении задач педагогического процесса и контроля. Профессионально важные качества специалистов в области права социального обеспечения имеют весьма многообразный спектр. Однако, в отличие от компетенций, единый перечень не закреплен на законодательном уровне. Большое количество трудов посвящены отдельным особенностям необходимым для успешной профессиональной деятельности работников социальной сферы, таким как толерантность и эмпатия. В дополнение к указанным, в качестве одних из неотъемлемых качеств, необходимо выделить - стрессоустойчивость и сдержанность.

#### **Литература:**

1. Трудовой кодекс Российской Федерации. – Рос. газ., 2001.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Рос. газ., 2012.
3. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – С-Пб: Питер, 2007. – 186 с.
4. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 301-302.
5. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. – М.; Ч. 5, глава 3. – С. 190-195.
6. Климов Е.А. Психология труда, инженерная психология и эргономика / Е.А. Климов, О.Г. Носкова, Г.Н. Солнцева. – М.: Юрайт, 2020. – 351 с.
7. Козловская С.Н. Профессиограмма социального работника. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 174 с.
8. Ляшенко А.И. Организация и управление социальной работой в России. – М.: Наука, 1995. – 72 с.
9. Материалы круглого стола «Проблема компетенций в психологии и управлении персоналом»: <https://ht-lab.ru/knowledge/articles/materialy-kruglogo-stola--problema-kompetentsiy-v-psikhologii-i-upravlenii-personalom/> [28.06.2021].
10. Мельников С.В. Теория социальной работы / С.В. Мельников, Г.В. Люткене. – Саратов: Вузовское образование, 2020. – 118 с.
11. Русова Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 28 с.
12. Сорокопуд Ю.В. Окунев С.А., Лапшова И.А. Применение гуманитарных технологий в процессе формирования профессиональных качеств будущих юристов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 76-77.
13. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки, 2004. – 17 с.
14. Толковый словарь русского языка Ефремовой Т.Ф.: <https://www.efremova.info/> [28.06.2021].
15. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. [28.06.2021].
16. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1998. – 318 с.

УДК 378.2

**кандидат психологических наук, доцент Ощепков Алексей Александрович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт» (г. Дмитровград);

**аспирант Фриауф Владимир Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт» (г. Дмитровград)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ**

*Аннотация.* В данной статье на основе анализа исследований и собственной практической работы обоснованы условия подготовки лидеров в молодежной среде. Описаны возможности работы с молодежью с высоким лидерским потенциалом в регионах.

*Ключевые слова:* лидерство, лидерские качества, подготовка лидеров, педагогические условия.

*Annotation.* In this article, based on the analysis of research and their own practical work, the conditions for training leaders in the youth environment are justified. The article describes the possibilities of working with young people with high leadership potential in the regions.

*Keywords:* leadership, leadership qualities, training of leaders, pedagogical conditions.

**Введение.** В настоящее время вопросы формирования молодежного лидерства имеют важное социальное значение. Обществу нуждается в лидерах новой формации: активных, уверенных, идущих в ногу со временем, способных продвигать новые социальные инициативы и проекты. Подготовка лидеров среди молодежи – процесс последовательный и поэтапный, который важно организовать в ходе всего процесса воспитания и обучения, когда молодые люди сами являются активными участниками, субъектами собственного становления. Целью данной статьи является анализ исследований подготовки лидеров среди молодежи и обоснование условий подготовки лидеров в молодежной среде.

**Изложение основного материала статьи.** Опираясь на труды Г. Бейлза, Т. Ньюкома, Ф. Фидлера, А. Харс, Э. Хартли, мы рассматриваем лидерство как результат сложного и многопланового воздействия различных факторов вхождения лидера в различные ситуации [11]. Важным отличием динамического анализа лидерства как процесса от теории врожденных черт заключается в том, что эта концепция предполагает возможность подготовки лидеров по специально разработанным программам, и в случае заинтересованности организации в лидерах появляется возможность формирования их так же, как руководителей.

На наш взгляд, модели лидерства, которые развиваются сегодня, являются преимущественно ценностными. Мы разделяем идею рассматривать лидерство не с позиции структуры или системы, а с позиции межсубъективных отношений. Через ценностные теории мы пытаемся по-другому взглянуть на процесс лидерства, видя в нем основу для нового мышления и поведения. Лидерство становится скорее философией, чем теорией или технологией, как раньше. Стоит отметить, что некоторые из ценностных теорий включают в себя особые техники (например, теории Г. Фейрхольма и С. и Т. Кучмарских). Однако эти техники и технологии основаны на ценностях, а значит, они больше представляют собой практическую философию («философию в действии»), ориентированную на субъекты организационного процесса, и разработаны для того, чтобы помочь индивидуам найти себя, развить в себе лидерские качества.

В.Б. Сбитнева отмечала, что в процессе специально организованных условий работы с молодыми людьми у них развиваются лидерские качества – это совокупность определенных свойств, черт, позволяющая члену детского объединения выделиться в конкретном деле и принимать ответственные решения в значимых для группы ситуациях [9].

Свойственные молодым людям энергия, восприимчивость к новому, стремление к поиску и совершенствованию создают предпосылки для появления новых лидеров, способных в условиях реформирования и трансформации российского общества стать важным фактором социализации молодежи и совершенствования демократизации социально-политических отношений.

А. Е. Подобин говорил о том, что создание педагогических условий предполагает особую обстановку, систему помощи развитию личности, качеств и ценностей человека [6]. О важности создания особых условия для становления лидеров среди молодежи говорили Т.Е. Вежевич [2], Е.М. Ермолов [4], С.Н. Лукаш [8], А.В. Зорина [5], В.Б. Сбитнева [9] и т.д. Их исследования позволили определить, что к педагогическим условиям для подготовки лидеров среди молодежи можно отнести конкретно установленные направления деятельности педагогов, молодых людей, социального окружения, которые способствуют успешности реализации намеченной цели выработывания у молодых людей высокого лидерского потенциала.

Т.Е. Вежевич говорила о том, что формирование лидеров среди молодых людей не может проходить как стихийный процесс, его необходимо и возможно организовывать, и это целесообразно делать в ходе обучения и воспитания, чтобы сам субъект становился активным участником и субъектом своего лидерского развития [2].

Однако до настоящего времени общепринятые педагогические условия для подготовки лидеров в молодежной среде региона не определены. Педагогические условия можно рассматривать как сочетание специально создаваемых, педагогически контролируемых факторов, социальных обстоятельств, которые могут обеспечить создание такой среды, в которой эффективно формируются лидерские качества представителей молодежи. Основой нашего научного исследования является убеждение, что педагогические условия являются основным элементом педагогического процесса, который охватывает содержание, направления, формы и методы работы с лидерами среди молодежи.



Мы считаем, что условиями подготовки лидеров среди молодежи можно обозначить: применение современных диагностических процедур и методов, направленных на мониторинг динамики развития лидерских качеств у подрастающего поколения; проектирование временного или постоянного поля для самоактуализации личности молодежного лидера и необходимость поддержания и внедрения в жизнь разнообразных молодежных инициатив; широкое распространение позитивного опыта деятельности инициативной молодежи; применение эффективных педагогических технологий по подготовке лидеров среди молодежи, внедрение специального обучения и развития лидерских качеств среди молодежи; обучение потенциальных молодежных лидеров технологиям медиации; налаживание межсекторального взаимодействия и координации усилий молодежных объединений города и других социальных институтов по формированию лидерских качеств молодых людей.

Очевидно, что, если молодежи не предоставить возможность социальной активности, мы не получим в результате развития их лидерских качеств. В этом плане, нами разделяется также позиция В.В. Суханова [10], Б.М. Барсегяна [1] и прочих исследователей, что молодежные центры и движения нуждаются в оптимизации системы управления, должном финансировании, создании необходимых условий для креативности и активности молодых людей.

Согласно разделяемой нами позиции Т.Е. Вежевич [2], в процессе подготовки лидеров среди молодежи важна грамотная работа педагогов, обучающихся, которые создают условия для реализации активности молодых людей, формирования их активной жизненной позиции. В основании работы – педагогика сотрудничества, поддержки и современные технологии управления процессом подготовки молодежных лидеров. Важно создание полей для самоактуализации в плане социального развития и взаимодействия, включение в организаторскую деятельность, систематический мониторинг.

Уникальная роль в развитии лидерского потенциала молодежи должна быть отведена высшей школе, что соотносится с отечественными педагогическими традициями, принимающими по внимание как интересы отдельной личности, так и общества и государства в целом.

С молодежью, имеющий высокий лидерский потенциал, возможно выстраивание работы, предполагающей молодых людей в специально организованную деятельность, направленную на приобретение лидерского опыта. Каждый сможет в ходе работы реализовать различные позиции социального взаимодействия – от исполнителя до организатора.

Со слов Ю.С. Дубро, наиболее оптимально лидерский потенциал молодежи позволяют реализовать используемые личностно-ориентированные технологии, положительно воздействующие за счет принципов индивидуализации и дифференциации при организации деятельности. В числе продуктивных личностно-ориентированных технологий можно назвать следующие: ролевые игры, дискуссии, организация мозгового штурма, проведение ситуационного анализа, тренинги, самопрезентации, социальные лидерские проекты. Исследования автора убедительно доказывают, что большой эффективностью обладают также практико-ориентированные проекты, позволяющие оказывать влияние на становление лидеров среди молодежи, так как в них участники могут проявить ключевые лидерские компетенции в социально-значимой деятельности [3].

Л.А. Кириленко также подчеркивает возможности проведения тренингов по развитию лидерских компетенций и развитию социально-психологических лидерских качеств у молодых людей. Важно уделять внимание развитию представлений молодежных лидеров о себе и своих возможностях, формированию субъектной позиции лидера [6].

Н.А.Крюкова, О.Н.Басов, Н.А. Малярова отмечают, что развитие лидерских компетенций студентов высших учебных заведений становится возможным в нескольких форматах. Это может быть организованная внеаудиторная работа молодых людей: они участвуют в мероприятиях студенческого совета, работе профсоюзной организации и т.д. В рамках организации учебной деятельности молодые люди могут принимать участие в научно-практических конференциях и круглых столах, что положительно влияет на развитие навыков самоорганизации. Молодежь принимает участие в публичных выступлениях, презентациях и учится отстаивать свою точку зрения. Мероприятия могут проходить внутри вуза и за его стенами. Например, есть ряд внешних проектов, нацеленных на изучение и обучение будущих лидеров. Как в Москве, так и в регионах, организуются Форумы для молодых лидеров, отдельные конкурсы и школы лидеров от крупных организаций и компаний. В качестве примера можно привести проект «Лаборатория карьеры», в рамках которого предлагаются стажировочные программы и карьерные мероприятия для молодежи. Этот проект впервые был реализован в 2014 году и на данный момент проводится под эгидой Агентства стратегических инициатив (АСИ). Этот проект – уникальная система развития лидерских компетенций молодежи посредством стажировочных программ и карьерных мероприятий. Студенты имеют возможность принять участие в одном из трех ежегодных отборов на стажировки. Проект строится на основе принципа «work-based-learning» (обучение на практике), предполагает формирование надпрофессиональных компетенций молодых людей, выявление потенциальных молодежных лидеров. В стажировочную программу входит как профессиональный блок (опыт работы по выбранной специальности), так и мероприятия на развитие лидерства [7].

В вышеперечисленных исследованиях в целом доказана важность включения молодежи в специально организованную деятельность, направленную на приобретение лидерского опыта, развитие умений реализации деятельности в объединении от исполнителя до организатора.

В ходе проведенного нами исследования было доказано, что программа деятельности по реализации педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде в контексте региональной молодежной политики должна быть направлена на формирование у молодых людей профессиональных компетенций, необходимых для развития внутренней мотивации, ориентированной на развитие лидерских качеств, а также на развитие умений анализировать и изменять свои стили деятельности. Методологической основой данной программы может выступать теория личностных конструктов Дж. Келли, которая технически заложила основу для использования методики фиксированной роли для формирования новой системы ценностей у испытуемых. Суть программы заключается в том, чтобы на основании репертуарных решеток и выявляемых таким образом личностных конструктов предложить студентам в игровой форме попробовать внести некоторые коррективы в собственные системы личностных конструктов, а затем поделиться опытом.

Целью реализации данной программы является формирование у молодых людей профессиональных компетенций, необходимых для развития внутренней мотивации, направленной на развитие лидерских

качеств, а также анализировать и изменять свои стили деятельности, направленные на проявление лидерского поведения. В проведенном экспериментальном исследовании в форме внедрения программы ценностного развития личности молодых людей было выявлено, что структуры систем ценностных ориентаций личности, волевого контроля эмоциональных реакций и уровня лидерских способностей имеют значимые взаимосвязи. При этом были обнаружены особенности личностных структур и их динамики. Так, проведенные занятия по личностному развитию привели к усилению взаимной связи лидерских способностей с социальным развитием и духовностью, при этом снижая ценность гедонизма. Возможно утверждать, что лидерство снижает ценность наслаждения и способствует усилению социально-духовных ценностей и усилению волевого контроля собственных эмоций.

Уникальное умение лидера – обращать в собственных союзников скрытых и даже явных противников. Лидер не может и не должен бояться рисковать, ждать быстрого успеха, полагаться на случайную победу. Страна, регион, учебное заведение хотят видеть в новом поколении молодежи лидеров как в выполнении своих профессиональных задач, так и в решении социальных проблем, укреплении нравственных ценностей, сплочении коллективов, реализации общественных инициатив. Именно поэтому одна из важнейших задач современности для вузов страны – готовить таких молодежных лидеров.

Если говорить о программах и проектах развития лидерства среди молодежи, возможных к реализации в конкретных образовательных учреждениях региона, то на базе вузов, к примеру, могут быть реализованы технологии развития лидерства посредством организации самоуправления. В частности, молодые люди-активисты могут принимать участие в работе стипендиальных комиссий; приемных комиссий; комиссий по аттестации; совета по научно-исследовательской работе; советов по работе в общежитиях (полное или частичное самоуправление) и другие. Эффективными формами привлечения молодых людей к управлению учебным заведением, обеспечивающими дальнейшую демократизацию жизнедеятельности коллектива может быть право запроса (в устной или письменной форме) к администрации по вопросам, входящим в её компетенцию и т.п.

Учет особенностей региона, в свою очередь, позволил нам выделить конкретные приоритетные направления работы с молодежью на местах, более адекватно учитывать интересы и потребности различных групп молодежи, обеспечить участие молодых граждан в разработке и реализации приоритетных направлений государственной молодежной политики, а также сохранить некую информационную открытость. В частности, опыт Ульяновской области убеждает в том, что востребованной является такая технология развития лидерства, как организация самоуправления (молодежные советы, студенческие советы, создаваемые сейчас во многих учебных заведениях региона и показавшие уже хорошие результаты в направлении развития лидерских качеств молодежи).

При Правительстве Ульяновской области уже на протяжении нескольких лет действует Молодёжное правительство, в состав которого входят отраслевые молодёжные министерства области. Так при Министерстве образования и науки Ульяновской области действует молодёжное Министерство образования. В соответствии с положением молодёжное Министерство образования Ульяновской области является постоянно действующим совещательным органом при Министерстве образования и науки Ульяновской области. В компетенцию молодёжного Министерства образования Ульяновской области входит подготовка предложений по взаимодействию Министерства образования и науки Ульяновской области с молодыми гражданами, проживающими на территории Ульяновской области, с целью привлечения их к участию в общественно-политической и социально-экономической жизни Ульяновской области.

Важную роль в достижении поставленных целей, на наш взгляд, играет наставничество как эффективный инструмент для развития кадрового управленческого резерва. Наставничество позволяет не только накапливать и передавать корпоративные знания, но и формировать у наставляемых требуемые модели организационного поведения, мотивацию к труду и профессиональному развитию.

Много внимания развитию лидерских инициатив уделяется также в образовательной области (и особенно в ней). В том числе, региональное Правительство уделяет большое внимание проблемам молодежи и поддержке молодежных инициатив. Образовательные организации нуждаются особенно в молодых и активных лидерах, которые достойно продолжают будущее развитие региона. Успехи молодежи сегодня – это стабильность и процветание нашего региона и российского государства завтра.

В целом, региональная молодежная политика призвана объединить государственные и негосударственные ресурсы, что предполагает межведомственный характер взаимодействия в целях: системного вовлечения молодежи в общественную жизнь и развития навыков лидерства у молодых людей, что позволит им полнее реализовать свой потенциал, укрепит уверенность в своих силах и собственном будущем, привлечет к активной общественной жизни. Молодежь, принимающая непосредственное участие в решении важных политических, управленческих, социальных вопросов, будет способна оказать непосредственное влияние на региональную молодежную политику за счет рассмотрения важных для них вопросов, выдвижение новых идеи и инициатив.

**Выводы.** На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы. В настоящее время формирование лидерских качеств является важным аспектом становления молодой личности, поэтому начинать его нужно как можно раньше. Эффективная организация воспитательного процесса должна предусматривать создание неременных социально-педагогических условий, благодаря которым станет возможным формирование лидерских качеств учащейся молодежи. Если создать определенные педагогические условия, в данном случае в виде проведения программы, направленной на развитие лидерского потенциала молодежи и при контроле такой ситуации с помощью психологического тестирования, можно выявить и сформировать определенный набор ценностей и развивать уровень волевого контроля эмоциональных реакций.

#### **Литература:**

1. Барсегян В.М. Политическая активность молодежи как канал социальной мобильности в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 23.00.02. – Москва, 2016. – 29 с.
2. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2001. – 22 с.
3. Дубро Ю.С. Модель развития лидерства в коллективе старшеклассников // Вестник евразийской науки. – 2015. – Том 7. – № 4. – С. 14-18.

4. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива у кадет-суворовцев: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2015. – 26 с.
5. Зорина А.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
6. Кириленко Л.А. Влияние тренинга лидерской компетенции на формирование субъектной позиции руководителя // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 4. – С. 3-9.
7. Крюкова Н.А., Басов О.Н., Малярова Н.А. Методологические основы подготовки молодых лидеров: компетентностный подход // Кластеры. Исследования и разработки. – 2016. – № 3 (4). – С. 19-26.
8. Лукаш С.Н., Тимченко П.В. Педагогические условия развития лидерских качеств у студенческой молодежи // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 9-14.
9. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пермь, 2006. – 25 с.
10. Суханов В.В. Деятельность молодежных центров в развитии политической культуры и социализации личности: дис. . канд. культурологии: 24.00.01. – СПб, 2015. – 243 с.
11. Fiedler F. The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation / F. Fiedler // Administrative Science Quarterly. – 1972. – Vol. 17. – № 4. – P. 453-470.

**Педагогика**

**УДК 37.011.33**

**кандидат филологических наук, доцент Панченко Наталья Николаевна**

Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации  
Федерального образовательного учреждения высшего образования  
«Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

**преподаватель Журавлев Валерий Евгеньевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования  
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

### **К ВОПРОСУ О СМЕЩЕНИИ СУЩНОСТНОЙ ДОМИНАНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЧЕЛОВЕК ВНУТРЕННИЙ VS МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕКА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос о прогностическом выявлении аттрактора образовательного пространства, который может служить ценностным ориентиром и вывести систему из точки бифуркации. Инволюционное переосмысление нынешней образовательной парадигмы с приоритетом ценностей высшего порядка наряду с самоорганизацией и активным конструированием мира станет маркером системы образования и будет способствовать смещению сущностной доминанты от «человека-модели» к «человеку внутреннему».

*Ключевые слова:* система образования, бифуркация, ризома, нелинейность, аттрактор, сингулярность, целостность.

*Annotation.* The article deals with the problem of the prospects of the educational paradigm in identifying its value constituent. Involution, priority of higher motivation values, self-organization and active constructability may serve the marker of the educational system and provide the shift from «the human as a model» to «the human inside».

*Keywords:* system of education, bifurcation, rhizome, non-linearity, attractor, singularity, wholeness.

**Введение.** Преломление систем и общественных институтов через призмутекущего моментарисует перспективу неопределённости. Вызовынынешней модели общественного развития фокусируются надвижении (согласно логике формационной теории) от капитализма – к посткапитализму и являются той воронкой, которая затягивает внутрь себя всё большее количество веками создаваемых социальных конструктов. Применяя более ёмкую терминологию, мы говорим о цифровом сознании, цифровой цивилизации, об эре пост-человечества, а ещё точнее – о том грандиозном слове, который разрушает самую суть «человека внутреннего», превращая его в «человека-функцию», «человека-модель», «человека-ризома», «человека-химеру». И эта новояданность по мере своего продвижения по цифровому пространству будет с большой долей вероятности поглощать сущностную доминанту «человека внутреннего», восходящую к идее гуманизма и целостности.

Несомненно, ни буржуазная революция 17 века в Нидерландах, ни промышленная революция в Англии с её безжалостным «огораживанием», выхолащивающим, казалось бы, суть всего человеческого, ни французские революции конца 18 – начала 19 века – ничто не меняло так кардинально ментальность, интеллект, психику.

Как здесь не вспомнить Григория Сковороду с его концепцией «человека внутреннего», получившей развитие в отечественной философии и педагогике, концепцией, которая восходила к глубинным смыслам личности, направленной внутрь, «вглубь себя»! Натура внешняя (материя) и натура внутренняя (духовное, невидимое) восходит к идее творца и творящего, и коррелирует, в какой-то степени, с нашим пониманием сущностной природы человека. Ведь что есть «истинный человек», – восклицает Сковорода, – что бы оно ни было: дело ли, действие ли, или слово – все то пустая пустошь, если оно не получило события своего в самом человеке, ибо все разнообразие материального мира, вся неизмеримая бесчисленность и видимость стекается в человеке [13].

Сингулярность технологическая, поглощающая реальность сегодняшнего дня и предрекающая иные идеалы наступающего «завтра», погружает это понимание сущностной природы человека в совершенно иное русло. Так, сценарий известного футуролога и изобретателя Рэя Курцвейла предполагает стирание границ между машиной и человеком при наступлении сингулярности, которая понимается как слияние человека и технологий: после наступления сингулярности разум, освобождённый от своих биологических и технологических корней, начнёт пронизывать материю и энергию в самой их сущности. Соединённый разум достигнет этого, реорганизуя материю и энергию в поисках оптимального равновесия, которое требуется,

чтобы выйти за пределы Земли. Разум будет распространять информацию быстрее скорости света и материя и механизмы вселенной будут преобразованы в сублимированные формы интеллекта [17].

Вышесказанное подтверждает мысль о том, что в триаде «прошедшее-настоящее-будущее» наметился разрыв, чреватый полной утратой пространственно-временной сути, где точкой аттракции служит настоящий момент с его стиранием граней между реальным и виртуальным и исключаящий человека из потока Традиции - преемственных временных связей, занимавших центральное место в век Модерна.

Перестав быть творцом и «средостением» мира, человек обретает иную роль – роль функции. Нынешнее состояние бифуркации, в котором пребывают все общественные институты, включая систему образования, отражает и принимает вызовы грядущего. Несомненно, что сущностная доминанта образовательного процесса при этом сдвигается. Каков же вектор этого сдвига? Насколько велика вероятность утраты своей идентичности человеком и смещением его истинной внутренней сути в сторону модели?

Цель статьи усматривается в прогностическом выявлении доминанты образовательного пространства, как аттрактора, который способен вывести систему из точки бифуркации и придать ей равновесное и устойчивое состояние.

Задачи статьи состоят:

- в определении концептуального аппарата рассматриваемого вопроса;
- в выявлении приоритетов современной образовательной парадигмы;
- в определении маркера направленности образовательного процесса в настоящий период.

Революционные перемены, происходящие «здесь» и «сейчас» меняют отношение социума к традиционным ценностям, заставляя осознавать и принимать новые смыслы бытия. Эре существования человека как такового брошен вызов грядущей эрой постчеловека. Метафорически являя собой живой организм, как и любая другая система, система образования особо чувствительна к агрессивному воздействию окружающего и мира и зависима от происходящих в нем процессов.

Система образования традиционно зиждилась на принципах целостности и «равновесности» внешнего и внутреннего: формы и содержания, которую еще К.Д. Ушинский усматривал в единстве образовательного, воспитательного, учебного и организационного начал [15]. Идеология Постмодерна разрушает это единство, превращая систему во все более фрагментарную мозаичную. Противостояние хаосу требует выработки преемственных стратегий образования. Очевиден факт, что помимо традиционных функций передачи научного знания и социального опыта, необходима опережающая функция подготовки индивида к жизни в эпоху кризисов [2].

**Изложение основного материала статьи.** Полагаем, что новая реальность наступающего завтра диктует новые условия ряду наук, которые вышли за пределы ограниченной сферы и требуют привлечения концептуального ряда иного научного знания: синергетики, философии, истории, теории систем и пр. Особую актуальность для данной работы представляют данные синергетики, как науки, значимой и для прогнозирования (в частности для реформ системы образования), и для эффективной управленческой деятельности [5, с. 13].

На первое место здесь выходит вопрос о принципах синергетики, которые находят отражение и в педагогической системе, на что указывает ряд авторов, в частности В. И. Писаренко [10]. Возможно, что на первый взгляд определённые принципы, такие как нелинейность, неустойчивость, несут в себе негативный коннотат. Однако, нелинейность, усматриваемая во множественности вариантов, в непрекращающемся диалоге ученика и учителя – это и есть обратная связь, ситуация пробуждения собственных сил обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития [6]. Неустойчивость же, в свою очередь, предполагает открытость образовательной системы: в противном случае она бы стагнировала и утрачивала свойственный ей динамизм. Не случайно авторы, исследующие синергетическое проектирование системы высшего образования отмечают, что образовательное пространство высшей школы имеет бифуркационные точки разрушения старых структур и возникновения новых возможностей для перехода системы в новое качество [7, с. 57].

Иными словами, правила нелинейного синтеза предполагают включение элементов прошлого – элементов «памяти» при сборке сложного эволюционного целого из частей. Становление сложного сопровождается накоплением предыдущих стадий развития, но несомненно сюда входят не все стадии, а только те, что могут быть трансформированы [5, с. 177]. С другой стороны, «неравновесность» системы образования, ее открытость, её подверженность информационному влиянию извне будет способствовать вычленению иных смыслов.

Полагаем, что эти смыслы не всегда дают положительный импульс дальнейшему развитию системы, что и имеет место в настоящее время. Поскольку, как справедливо отмечает А.И. Фурсов, новый информационный порядок необуржуазии – это «ненависть к мысли» (по Д. Дюкло), отсюда – и утрата своего лица. В области науки, в системе высшей школы это проявляется в поиске грантов, поиске рыночных ниш. Наука прекращает своё существование в вузах и уходит в иные сферы, связанные с обслуживанием новой элитарной страты [16, с. 115]. Наука перестает быть наукой и начинает выполнять чисто идеологические функции под руководством чиновников от необуржуазии [16, с. 116]. Все это имеет негативный эффект для системы образования в целом, подрывая ее извне.

Остановимся здесь на понятии аттрактора – устойчивого состояния, которое «притягивает» к себе множество «траекторий» системы: при попадании в конус аттрактора система неизбежно эволюционирует к этому состоянию [5, с. 237]. Взвзвзв основу данную трактовку термина применительно к педагогической системе, мы наблюдаем, что существующее положение дел как раз иллюстрирует подобное «затягивание» в воронку аттрактора, несущего негативные последствия цивилизационного характера.

Одной из причин такого «затягивания», на наш взгляд, является установка, постулирующая роботизацию всех сфер с целью закрепощения человека. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов отмечают опасность и сомнительность данной постановки вопроса: при становлении сложного нельзя что-то отсекать и вырезать. И хотя стоит задача освободить человека социально, предоставив ему больше времени (в том числе и для творчества), с позиций холизма – это явно туиковый путь: старое время исторического пути должно быть включено, интегрировано, трансформировано [5, с. 177].

Если экстраполировать сказанное на систему образования, мы можем наблюдать аналогичную картину: закрепощается субъект учебного процесса – студент. Тенденции дистанционного обучения предоставляют свободу выбора, но демонстрируют грандиозный разрыв в диалоге «педагог – студент».

Происходит выхолащивание сути образовательного процесса, когда во главу угла ставится не целостность, а фрагментарность, оторванных друг от друга, не интегрированных отраслей знания, когда внешняя сторона педагогического процесса поглощает содержание. Наметившаяся тенденция отрыва от прошлого чревата разрывом между внутренней логикой развития и внешней целесообразностью, на что мы указывали ранее [4]. Меняется как объект, так и субъект системы: как личность обучаемого, так и личность педагога. Человек «внешний» вытесняет человека «внутреннего», что само по себе становится фактом деградации, а не развития. Новые формы и методы, воплощаемые в системе, зачастую являют собой симулякры, а не инновационный поиск. Маркером данного процесса является ризомность, усматриваемая в усилении горизонтальной составляющей образовательного пространства, понимаемой нами как внешняя его структура. При сохранении целостности педагогического процесса и усилении высших форм мотивации, ризома уведит «вглубь» творческого процесса и становится основой инноваций. Однако если модель педагогического пространства учебного заведения наполняется симулякрами и становится негибкой, то ризома «расширяется» и превращается в бесконечную Lego-конструкцию, воспроизводящую самую себя, теряет целостность, становится фрагментарной и бессмысленной.

Что же тогда может представлять собой сущностная доминанта системы образования, которая послужит альтернативой нынешнему положению дел и предложит выход из тупика?

Вернемся к концептуальному аппарату синергетики. Идея обратимости/ необратимости, к которой постоянно апеллировал И.Р. Пригожин, идея частичного возврата к прошлому даёт возможность системе перейти в иное состояние и поддержать жизненный огонь [11].

Таким образом, целесообразным представляется обращение к истокам становления системы как таковой и тем приоритетам, которые были обозначены в различные периоды.

Отметим, что еще древнегреческие философы Гераклит, Демокрит, Эпикур, а также Сократ и Платон, несмотря на противоречия в воззрениях, возводили в истину приоритеты Личности в процессе образования: гармония, совершенствование, природа человека, её преодоление с помощью воспитания, которое подразумевало образование. Общественное, при этом, преобладало над личностным как высшая ценность. Данная постановка вопроса нашла продолжение у Аристотеля: его концепция государства, повлияла на принципы античного образования: естественное природное стремление граждан к выполнению своих гражданских функций формируется всем процессом воспитания [1, с. 18]. Таким образом, на первый план выдвигались парадигмы внешнего - внутреннего, личного- общественного, добра – зла, по сути своей, восходивший диалогеме: воспитание – образование. Роль античных воззрений на рассматриваемый вопрос представляется нам особо важной, так как именно этот период дал вектор направленности образованию как системе.

Словами эпох диктовались новые условия: шло обновление старых идей, возникали новые теории, но вопрос о соотношении парадигм, указанных выше, оставался неизменным. Несмотря на элитарность образования, Личности отводилось центральное место и это накладывало отпечаток на всю систему общественных нравственных воззрений.

Смещение вектора к когнитивистике наметилось в средневековом университете: осознавая себя лицом, ответственным за студента, преподаватель, вместе с тем, в процессе диспутов, раскрепощал его, побуждая к мыслительству. Критичность суждений человека свободного поощрялась в период эпохи Возрождения. Новому времени требовалась новая личность. Эпохе наступающего Модерна с развивающимися капиталистическими отношениями нужен был человек предприимчивый, умеющий трезво оценивать происходящее. Пожалуй, эта тенденция наиболее ёмко отразилась в постулате Мишеля Монтеня о том, что ученик становится личностью не только и не столько благодаря полученным знаниям, но по большей части, развивая в себе способность критических суждений [9]. В продолжение этой мысли, нельзя не остановиться и на педагогической философии Яна Амоса Коменского. Социально-классовые, национальные, религиозные противоречия, вызванные разложением феодализма, породили мировоззрение нового прогрессивного буржуазного класса, породили идею Пансофии Коменского – идею познанию Бога, Природы и Человека, основанное на гармонии, породило великую Дидактику Коменского [8].

Идея природосообразности Коменского – находит свое продолжение в эпоху Просвещения, в частности у Руссо. Словно продолжая мысль Коменского о методах, которые убивают ум и уродуют личность, он говорит, что всё, чему он научился – он научился сам. Идея воспитания нравственности при наличии дуализма свободы выбора между добром и злом в безнравственном обществе, порождающем безнравственную личность – вот то связующее звено, служащее переходом к иным идеям, идеям великих просветителей [12].

Революции Нового Времени, заложившие основы политической системы Европы, порождают новый тип мышления, закладывают образ иного человека. Под влиянием французских просветителей образ этот очерчен педагогической философией того времени, а затем развит в гуманистическом учении Песталоцци, Дистервега, Гербарта.

Их идеи нашли отражение и развитие трудах К.Д. Ушинского, который подчёркивал, что под «именем гуманного образования надо разуместь вообще развитие духа человеческого, а не одно формальное развитие» и, что «основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как всё остальное в этом мире... существует только для человека» [15, с. 231].

Динамика показывает преемственность философских идеологем педагогических систем, и если определенные перемены диктуются сменой эпох, они не выходят за рамки Традиции и ценностная доминанта восходит всегда к единству триады: «Воспитание-Образование-Личность», где личности отводится центральное место. Вызов текущего момента порождает химеры. Воспитание теряет значимость, как один из основных компонентов триады. Центральное место отнимается не личностью, но ее моделью. Создаваемая в век Информационной революции, в век технологий, эта новая личность-модель становится пластичной, она способна легко менять взгляды в зависимости от слабых внешних раздражителей и информационных сигналов и испытывать при этом удовольствие, не замечая при этом происходящих с собой изменений [3].

Согласно В.Г. Буданову, выявляются следующие пути будущего в сфере образования:

- унификация культурных ценностей и поддержание человека-функции с ограничением доступного образования;
- доступное образование с целью технологического прорыва в будущее (с ущемлением роли гуманитарного образования);

– стихийное формирование новой страты со стихийной самоорганизацией ростков гражданского общества, что влечет трансформацию ценностей как в положительную, так и в отрицательную сторону [2:42].

Полагаем, что перечисленные пути иллюстрируют и приоритеты системы образования на современном этапе, и указывают вектор дальнейшего движения, равно, как и являются собой точку бифуркации, особый момент неустойчивости.

Интерес представляет, на наш взгляд, третий путь. В случае, если эта новая страта наряду с присущей ей «новой этикой свободы информации и внутренней свободы» [2, с. 42], сможет осмыслить процессы инволюционно.

Согласно терминологии, предложенной Сундиевым и Фроловым, полагаем, что данная страта будет наполняться и расширяться за счет сингуляров – готовых принять новые знания и переосмыслить порядок вещей на основе высших форм мотивации и прогрессоров – главных актантов педагогического процесса, воспитывающих инесущих когнитивную информацию [14].

Инволюционное переосмысление должно базироваться на шкале ценностей (по пирамиде Маслоу), где первое место займут ценности высшего порядка: именно это вернёт приоритет Личности и воспитания в системе образования. Именно при этом условии, сингуляры и прогрессоры станут аттрактором, способным вывести систему из точки бифуркации.

Идея холизма, тесно связанная с синергетикой, а также конструктивизмом, постулирует, что конструирующий человек и конструируемый мир это одно целое: именно в моменты неустойчивости человек, как активный субъект конструирования мира и управления социумом, может сыграть решающую роль в определении того русла, по которому пойдет эволюция [5, с. 184].

Наряду с теорией самоорганизации, инволюцией, приоритетом высших ценностей это конструирование и станет маркером направленности образовательного пространства, чья сущностная доминанта вновь сместится от «человека-модели» – к «человеку внутреннему».

**Выводы.** Сущностная доминанта «человека внутреннего», восходившая в век Модерна к идее целостности, поглощается в настоящий момент технологической сингулярностью. Грандиозный слом чреват утратой пространственно-временной сути и разрывом в триаде «настоящее-прошедшее-будущее». С утратой своих качеств, личность становится «мозаичной» и превращается в модель.

Отражая происходящие процессы, и находясь в состоянии кризиса, система образования нуждается в аттракторе, способном вывести ее из бифуркации, придать новые импульсы и сместить сущностную доминанту в сторону традиционных ценностей.

Концептуальный аппарат синергетики и ряда гуманитарных наук, а также обзор рассматриваемого вопроса в диахронии, позволяет определить вектор смещения доминанты, выявить приоритеты парадигмы нынешнего образования и выстроить прогностическую и превентивную стратегию альтернативного движения вперед.

Разрыв между внутренней логикой развития и внешней целесообразностью находит отражение в «расширении» ризомы, которая уходит, в свою очередь, от инновационного поиска, тормозя систему и наполняя её сущностное содержание симулякрами. Вектор ценностной доминанты образовательного процесса неуклонно смещается от «человека внутреннего» – к «модели человека».

Диахронический обзор, напротив, указывает на незыблемость триады «Воспитание-Образование-Личность», где личности отводится центральное место.

Инволюционное переосмысление проблемы, основанное на приоритете высших ценностей, становится возможным ввиду стихийного формирования новой страты, способной трансформировать традиционные смыслы и придать им новый импульс. Главными актантами этой страты должны стать педагоги-прогрессоры и студенты-сингуляры.

Прогностический взгляд на проблему позволяет назвать эту страту тем аттрактором, которая выведет систему образования из бифуркации и вновь сместит сущностную доминанту к «человеку внутреннему».

#### **Литература:**

1. Аристотель. Поэтика [Текст] / Аристотель. – Л.: Академия, 1927. – 120 с.
2. Буданов, В.Г. Образование эпохи большого транзита: риски, формы, технологии. [Текст] / В.Г. Буданов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Философия. Социология. Право. – 2015. – № 2. – С. 37-51
3. Делягин, М.Г. Человек- трансформер. [Текст] / М.Г. Делягин // Газета «Завтра». – 2019. – №3 (1310)
4. Журавлев, В.Е., Панченко, Н.Н. Внешняя целесообразность и внутренняя логика развития образовательного пространства МВД [Текст] / В.Е. Журавлев, Панченко Н.Н. / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч.2. – С. 131-134
5. Князева, Е.Н., Курдюмов, С.П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с.
6. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 243-261.
7. Курейчик, В.М., Писаренко, В.И. Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды [Текст] / В.М. Курейчик, В.И. Писаренко // Открытое образование. Образовательная среда. – 2014. – № 3. – С. 55-62
8. Лордкипанидзе, Д.О. Дидактика Яна Амоса Коменского [Текст]: монография / Д.О. Лордкипанидзе. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1949. – 128 с.
9. Монтень, М. Об искусстве жить достойно [Текст] / М. Монтень. – М.: Детская литература, 2001. – 206 с.
10. Писаренко, В.И. Реализация синергетических принципов в педагогических системах [Текст] / В.И. Писаренко // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 11. – С. 258-262
11. Пригожин, И., Кость еще не брошена // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. [Текст] / И. Пригожин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 15-21
12. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании: пед. соч. [Текст]: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19-592
13. Сковорода, Г.С. Сочинения в 2т. [Текст] / Г.С. Сковорода. – М.: Мысль, 1973.

14. Сундиев, И.Ю. Фролов, А.Б. Образ будущего как фактор «переквантования реальности» [Электронный ресурс] / Ю.И. Сундиев, А.Б. Фролов. Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/future/obraz-budushhego-kak-faktor-perekvantovaniya-realnosti/> (дата обращения 22.06.21)

15. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии [Текст]: в 8 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. – Т. 1. – 648 с.

16. Фурсов, А.И. Водораздел. Будущее, которое уже наступило. [Текст] / А.И. Фурсов. – М.: Книжный мир, 2020. – 352 с.

17. Kurzweil R. The Singularity Is Near. 2005 [Электронный ресурс] Ray Kurzweil – Режим доступа: <https://paisdospuntocero.files.wordpress.com/2018/04/book-kurzweil-singularity-is-near-1.pdf> (дата обращения 22.06.21)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Петрова Светлана Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* Статья посвящена особенностям работы с одаренными детьми в дошкольной образовательной организации. В статье раскрывается понятие одаренности, описывается интеллектуальная одаренность, раскрываются условия и принципы организации образовательной деятельности с одаренным ребенком. Автор дает характеристику критериев одаренности, описывает пример организации развивающей предметно-пространственной среды на примере конкретного детского сада.

*Ключевые слова:* одаренность, критерии одаренности, способности, любознательность, принципы одаренности.

*Annotation.* The article is devoted to the peculiarities of working with gifted children in a preschool educational organization. The article reveals the concept of giftedness, describes intellectual giftedness, reveals the conditions and principles of organizing educational activities with a gifted child. The author characterizes the criteria for giftedness, describes an example of organizing a developing subject-spatial environment using the example of a specific kindergarten.

*Keyword:* giftedness, criteria for giftedness, abilities, curiosity, principles of giftedness.

**Введение.** В каждой группе детского сада есть дошкольник, который отличается от сверстников своей любознательностью, устойчивым познавательным интересом и мотивацией. Он проявляет интерес к окружающему миру больше остальных детей, задает множество вопросов и сам пытается найти на них ответы, формулирует гипотезы. Он, как правило, более успешен в освоении первичных представлений, формировании первичных понятий. Со сверстниками одаренный ребенок охотно делится новой для него информацией, рассказывает выдуманные истории, проводит эксперименты с предметами, пытается выявить закономерности. С таким ребенком интересно поддерживать диалог.

Но в групповой работе с детьми одаренный дошкольник кажется «неудобным» из-за того, что ему не всегда хватает сосредоточенности, усердия, выдержки; у него есть потребность в более быстром ответе на вопросы педагога, общения, иная потребность в коммуникативном взаимодействии. Поэтому необходима специальная организация образовательной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В работах ученых имеется множество понятий феномена «способность». В.Д. Шадриков определил способности как «свойства психологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и своеобразии усвоения и реализации той или иной деятельности» [4].

Б.М. Теплов под способностями подразумевает индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого; способностями называют такие индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; способность не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у человека [6, с. 40].

Р.С. Немов указывает, что способность не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике [5, с. 39].

Способности тесно связаны с общим развитием дошкольника, с тем, насколько устойчивы предпочтения человека к той или иной деятельности. Мозг ребенка особенно быстро растет и развивается в первые годы жизни. Но ребенок начинает развивать только те способности, для развития которых есть стимулы и условия на момент взросления. Если условия благоприятные, то и развитие этих способностей будет идти легче и успешнее. Оно может достигнуть своего пика, и ребенок может стать способным, талантливым и находчивым.

Особенности одаренного ребенка проявляются как в групповой, так и в индивидуальной работе. Первая особенность – любознательность, устойчивая познавательная активность. Любознательность является одним из доминирующих условий изучения окружающего мира; познавательные интересы проявляются у таких детей в разных сферах, можно экспериментировать с разными механизмами – благодаря этому действию ребенок познает новый для себя мир, который уже так хорошо известен взрослым. Дети задают интересующие их вопросы, выявляя закономерности в явлениях, которые они наблюдают в своей повседневной жизни [3], вопросы являются средством познания дошкольником окружающего мира.

Развитие фантазии нормотипичного ребенка отлично от развития фантазий одаренного ребенка. Например, сочиняя сказку про животных, нормотипичный ребенок рассказывает о тех, которые «на слуху» у ребенка, употребляются в его обыденной повседневной жизни – это лисичка, мишка, кошечка, зайчик, собачка и др. В повествовании второго начнут появляться редкие виды зверей и персонажей, которые могут

даже не существовать в реальности: Жар-птица, царевна-лягушка или же черепаха, бобер, енот. Действия этих героев будут необычными и интересными, они будут редко встречаться в рассказах остальных детей. Делаем вывод, что одна из главных черт одаренного ребенка – это способность логично и последовательно выстраивать свои рассуждения, не так, как это делают их сверстники. Обильное воображение также является одним из проявлений одаренности. Дошкольники, как правило, чаще других придумывают, изобретают, сочиняют, это дается им легко и просто, зачастую взрослому нет необходимости стимулировать ребенка на это действие, он не нуждается в специально созданной ситуации, а вымышленные герои сказок отличаются оригинальностью [1].

Педагоги часто в качестве признаков общей интеллектуальной одаренности выделяют высокое речевое развитие, запоминание значительного числа стихов и сказок. Однако сами по себе эти факты об одаренности свидетельствовать не могут, ведь большой объем запоминаемого может объясняться развитыми процессами запоминания, хотя данный феномен характерен для многих интеллектуально одаренных детей, но не является определяющим в их развитии. Информация, приобретенная на основе запоминания, чаще всего присваивается формально, без достаточного осмысления, и не в полной мере сказывается на уровне умственного развития дошкольника [2].

Для поддержания и сохранения одаренности ребенка необходимо проводить специализированные занятия. В концепции одаренности Д.Б. Богоявленского и В.Д. Шадрикова выделяются следующие критерии одаренности [2]:

1. Тип деятельности и обеспечивающие ее сферы психики. Выделение разновидностей одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и, соответственно, степени участия определенных уровней психической организации.

2. Степень сформированности. В данном аспекте авторы обозначают реальную (показатели психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой) и возможную одаренность (дошкольник обладает определенными психическими возможностями (потенциалом) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, однако он не способен осуществить свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности).

3. Форма проявлений. Авторы отличают явную одаренность и скрытую одаренность. Первую одаренность можно увидеть в деятельности, причем даже в неблагоприятных условиях, а скрытая проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, замаскированной форме.

4. Широта проявлений в различных видах деятельности. Авторы концепции выделяют единую (умственную) одаренность и специальную одаренность.

5. Особенности возрастного развития. Не стоит выпускать из виду то, что в процессе образовательной деятельности следует использовать следующие принципы:

– Принцип построения развивающей работы на основе диагностики. Прежде чем начать работу с одаренным ребенком, необходимо провести специфические методики диагностики детской одаренности.

– Принцип диалогичности. Разрешение проблемной ситуации лучше всего проводить в диалоге взрослого и ребенка.

– Учет специфики возрастного и индивидуального развития. Стоит помнить о том, что, не смотря на свою одаренность, ребенок остается ребенком. Ему, как и сверстникам, интересно играть в подвижные игры, читать сказки. Нужно чередовать виды деятельности.

– Принцип бережного отношения к психическому миру ребенка.

– Принципы максимального разнообразия предоставленных возможностей для формирования личности.

– Принцип свободы выбора одаренными детьми дополнительных образовательных услуг, помощи со стороны взрослых или сверстников [3].

Когда становится понятно, что перед нами одаренный ребенок, необходимо выделить педагогические задачи при общении с одаренными детьми. Это следующие задачи:

– Обсуждение содержательных моментов деятельности. С дошкольников необходимо постоянно поддерживать диалог, давать ему выговориться, чтобы он научился отстаивать свою позицию и грамотно ее доказывать без давления и манипуляций.

– Создание доброжелательной атмосферы для ребенка. Это базовая задача для воспитания психически устойчивого человека. Необходимо избегать психологического и физического насилия, чтобы дошкольник не боялся ошибиться, понимал, что ошибки – это нормально.

– Поощрение за любые, даже самые незначительные, успехи. Ребенку важно понимать, что взрослые радуются каким-то его свершениям, так он будет понимать, что все делает правильно.

– Использование конструктивной критики. Если ребенок сделал что-то неверно, то необходимо указать ему на его ошибку без давления и насилия. Нужно спокойно сказать, в чем конкретно ошибся ребенок, разобрать эту ошибку вместе с ним, понять, что сделать для того, чтобы такой ошибки больше не допускать.

– Разностороннее развитие личности ребенка. В этом пункте речь идет о том, что в дошкольнике необходимо развивать не только специфические дарования, но и другие, менее востребованные. К примеру, если у ребенка есть предрасположенность к изучению языков, то не нужно забывать об изучении, скажем, математики.

Дошкольная образовательная организация одной из задач определяет учет индивидуальных особенностей (реализацию принципа индивидуализации) воспитанников, в частности одаренного ребенка, при проектировании образовательной деятельности и отдельных ее направлений. Приведем пример реализации принципов работы с одаренным ребенком при формировании элементарных математических представлений в дошкольной образовательной организации г.Нижнего Тагила через организацию развивающей предметной пространственной среды.

При изучении элементарных математических представлений, таких как «форма», «пространство», «величина», «масса», воспитанникам предлагается самостоятельно изготовить объекты образовательной среды: вырезать шаблоны геометрических фигур из бумаги, изготовить объемную аппликацию или объемные макеты фигур из природного материала. Наряду с ними детям с нормотипичным и дефицитным развитием предлагается вместо изготовления объектов раскрасить геометрические фигуры, измерить уже существующие, подобрать совместно с родителями объекты определенной формы. Изготовленные объекты



оформляются в группах как периодические выставки «Математика в рисунках», «Математика в профессиях моих родителей», «В стране Цифрии».

Для формирования элементарных количественных представлений с учетом индивидуальных особенностей и потребностей одаренных детей, поддержания их мотивации используется разнообразный современный счетный материал, например, машинки Хотвилс, мини куклы Лол, динозавры, танки, игрушки из киндер-сюрприза.

Воспитанникам для освоения пространственных понятий, сравнения объектов по размеру и количеству, нахождению целого и частей в детском саду предоставлена возможность и методическое сопровождение индивидуальной траектории образовательной деятельности через организацию сюжетно-игрового поля, которые представляют собой фрагменты больших сюжетных картин. Воспитанники самостоятельно выбирают материалы для развития сюжетов.

Для поддержания устойчивого интереса к математическим играм, умений реализовывать свои творческие задачи в самостоятельной деятельности, в групповых помещениях детского сада организованы центры «Занимательной математики», которые содержат материалы, учитывающие индивидуальные особенности детей.

Например, для детей, которые увлекаются изобразительной деятельностью, в групповых помещениях имеются математические раскраски, наборы бумаги разной формы и размера, природный материал для творческого конструирования и объемной аппликации, шаблоны геометрических фигур, линейки, циркули, трафареты, геометрические фигуры для построения узоров. В группах организованы постоянно действующие выставки «Математика в рисунках», «Математика в профессиях моих родителей», «В стране Цифрии», что способствует привлечению родителей к совместной деятельности с детьми, развитию их творческой инициативы. Также воспитанникам предлагается изготовить материалы для счета самостоятельно и подарить младшим группам. Все это способствует поддержанию творческой инициативы воспитанников.

Для детей, которые быстро справляются с поставленной задачей, имеются игры разной степени сложности и направленности, лэпбуки, тематические альбомы, интерактивные папки «Цифры», «Геометрик». Данные материалы помогают выявлять интеллектуальные способности у воспитанников.

Для интеллектуально способных, творчески развитых, высоко мотивированных детей в детском саду функционирует центр «Наука». Здесь дети моделируют, экспериментируют, решают проблемные ситуации через игровые упражнения и развивающие игры, в том числе и компьютерные.

Для детей, которые проявляют интерес к техническому творчеству, в центре имеется дидактический набор «Дары Фрёбеля». Данный набор полностью адаптирован к особенностям восприятия детей, поэтому воспитанники легко воспринимают абстрактные математические концепции, манипулируя с конкретными геометрическими фигурами.

Для того чтобы отследить уровень математического развития нами разработан кейс дидактических материалов, который включает в себя интерактивные дидактические пособия «Цифры», «Геометрические фигуры», геоборды, интерактивную папку «Математика», серию дидактических игр «Форма», «Фигуры», лэпбук «Цифры». Здесь предложены задания, которые постепенно усложняются, к каждому из которых есть рекомендации по выполнению. Все это способствует поддержанию стойкого познавательного интереса к математике одаренного ребенка.

Для детей, которые любят придумывать и реализовать различные сюжеты о приключениях на железнодорожной станции, в центре «Наука» имеется набор «Математический поезд». При использовании, которого дети изучают цифры и тренируются в устном счете, сравнивают числа, знакомятся с числительными.

**Выводы.** Для раскрытия способностей каждого воспитанника необходимо организовать развивающую среду, способствующую поддержанию и развитию индивидуальности ребенка, а также развитию его талантов.

Положительные результаты в работе с одаренными воспитанниками в условиях дошкольной образовательной организации достигается также с помощью проектной исследовательской деятельности [1]. При помощи данной деятельности развиваются самостоятельность и уникальность мышления, формируется независимость интересов в конкретной сфере, формируются детские коллективы «по интересам». Для участия в проектной деятельности ребёнку необходимо сопровождение и педагога, и родителей. При этом необходимо работать вместе с воспитанником, а не вместо него, навязывая линию поведения и ведя к запланированному результату.

Одаренный ребенок – активный и шумный, у него потребность в том, чтобы делиться приобретенным опытом с окружающими его людьми, в частности, детьми, он может обижать и высмеивать тех, кто, по его мнению, кажется глупее, одаренный ребенок активен и энергичен в проявлении инициативы. Поэтому при воспитании одаренных дошкольников необходимо учить их конструктивному взаимодействию со сверстниками, сдержанности и терпимости к другим людям.

Важно помнить, что одаренный ребенок не сможет показывать одинаково высокие результаты во всех сферах деятельности. Зачастую родители и воспитатели забывают об этом и начинают давить на ребенка, занимаясь еще более усиленно, что может привести к переутомлению ребенка, перегрузкам нервной системы, последующему утомлению и истощению ребенка. Грамотному специалисту и родителю необходимо поддерживать «здоровую» активность и инициативу одаренного дошкольника.

#### **Литература:**

1. Брюханова, И.И. Одаренные дети в детском саду / И.И. Брюханова, В.М. Пантыкина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 16 (75). – С. 320-322. URL: <https://moluch.ru/archive/75/12857/> (дата обращения: 06.04.2021).
2. Богоявленская Д.Б. (ответственный редактор), Шадриков В. Д. (научный редактор), Бабаева Ю.Д. РАБОЧАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ. 2-е изд. – М.: «Федеральная целевая программа «Одаренные дети». – 2003.
3. Брюханова И.И., Пантыкина В.М. Одаренные дети в детском саду. // Молодой ученый. – 2014. – №16.
4. Венгер, Н.Ю. Путь к развитию творчества [Текст] / Н.Ю. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 11. – С. 32-38 с.

5. Немов, Р.С. Общая психология. Книга 2. Свойства личности [Текст] / Р.С. Немов. – М.:Юрайт, 2020. – 395 с.
6. Теплов, Б.М. Способности и одаренность [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1948. – 320 с.

## Педагогика

### УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

магистрант кафедры русского языка, профессионально-речевой  
и межкультурной коммуникации Балыков Вячеслав Витальевич

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НОВЫЙ ФРАГМЕНТ УРОКА ОНЛАЙН

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению совершенно нового процесса, который является пока недостаточно изученным, а именно интернет-коммуникации молодёжи. Проводится анализ интернет – языка с целью выяснения специфики его функционирования, выявления средств, которыми он оперирует. Обосновывается необходимость выделения времени на уроке РКИ для обучения иностранных студентов интернет-сокращениям на русском языке, которыми пользуется русская молодёжь. Приводятся примеры упражнений, направленных на усвоение иностранными студентами сокращений, с целью научить их пользоваться данным средством общения.

*Ключевые слова:* фрагмент урока, интернет-коммуникация, иностранные студенты, обучение.

*Annotation.* The article is devoted to the consideration of a completely new process, which is still insufficiently studied, namely, Internet communication of young people. The analysis of the Internet language is carried out in order to clarify the specifics of its functioning, to identify the means by which it operates. The authors explain the need to allocate time at the lesson for teaching foreign students Internet abbreviations in Russian, which are used by Russian young people. Examples of exercises aimed at the assimilation of abbreviations by foreign students are given in order to teach them how to use this means of communication.

*Keywords:* lesson fragment, Internet communication, foreign students, teaching.

**Введение.** Казалось бы, что методика преподавания иностранного языка осветила уже все важные аспекты. Однако это не совсем так. Ведь любой естественный язык, которым пользуются люди – чрезвычайно сложное явление, так как отражает в себе изменения, происходящие во всех сферах жизни человека. Появление новых информационных технологий способствовало созданию гибридной формы языка: смешению устной и письменной речи. Был придуман новый кодовый язык, способный передать эмоции на письме. Поэтому он отличается не только лексикой, но и графикой.

В XXI веке интернет стал средством не просто массовой, а глобальной коммуникации, перешагнувшей через национальные границы и объединившей мировые информационные ресурсы в единую систему.

Интернет представляет собой весьма специфическую среду общения. Язык, используемый в электронной переписке, не похож на письменную речь, в том виде, в каком мы привыкли его понимать. Языку СМС-переписки свойственна лексика и фразеология, отличная от естественного национального языка.

Для русских людей, в частности студентов, познание этого языка является естественным процессом, не требующим специального обучения под руководством преподавателя, однако для иностранных обучающихся овладение этим навыком является большой проблемой, затрудняющей и ограничивающей их коммуникативную активность. Наша работа – первый шаг на пути к решению этой проблемы. Материалом для нашего исследования послужили данные, которые были получены в результате сплошной выборки электронных сообщений, чатов, блогов, форумов, комментариев и электронной почты и т.д. Всего было исследовано более 500 электронных сообщений на русском языке.

**Изложение основного материала статьи.** Язык-интернет общения уникален. Он представляет собой особое пространство для общения. Исследование языка в этом информационном пространстве показывает, что он объединяет в себе формы письменной и разговорной речи.

В последние годы появилось много работ, посвященных изучению интернет-коммуникации. Среди ученых, которые внесли значительный вклад в изучение данной темы, можно выделить такие имена как Л.Ю. Щипицина, Е.Н. Галичкина, П.Е. Кондрашов, Ф.О. Смирнов, М.С. Рыжков, Д.И. Семенов и другие, однако в них не затрагивается вопрос необходимости обучения иностранных студентов этому виду коммуникации.

Известно, что «главный принцип SMS-языка – максимум информации за минимальное количество ударов по клавишам – экономия усилий и времени», при этом основные правила орфографии и пунктуации игнорируются. Наиболее распространенным средством сокращения слов в SMS-языке является аббревиатура, то есть «формирование сокращенных слов на основе уже имеющихся слов и словосочетаний» [Ступин, 2003].

Основные способы образования смс-сокращений в русском языке – это:

#### 1) Сокращения:

– Прив как ты?

– Оч хорошо

(– Привет, как ты?)

– Очень хорошо).

– Скажи пож что я задержусь)

(Скажи, пожалуйста, что я задержусь)

#### Обращаем внимание на игнорирование знаков препинания)

– Эт чё?

(Это что?)

#### 2) Транслитерация (речь идёт о замене букв русского алфавита на латинский алфавит):

– kak ti?

(Как ты?).

– Privet gde ti?

(Привет, где ты?)

**3) Использование английских слов:**

– Респект тебе

(Уважаю тебя)

– Как зачет?

– изи

(– Как зачет?)

– Легкий).

– Чекни в инете этот вопрос

(Посмотри/проверь в интернете этот вопрос).

– да это пранк какой-то

(Да это шутка/розыгрыш какой-то)

**4) Инициальные слова:**

– лс

(Личные сообщения)

– ЧС

(черный список)

– С ДР

(С днем рождения!)

– кр

(контрольная работа).

**5) Высекаемые слова:**

– Кст ты завтра идешь в уник?

(Кстати, ты завтра идешь в университет?).

– пжлст, предупреди препода

(Пожалуйста, предупреди преподавателя)

**6. Логограммы:**

– Ты завтра идешь в школу?

– (Знак «минус» в значении отрицательного ответа.)

– Кто идёт в кино?

– +

(Знак «плюс», в значении положительного ответа).

Отдельно стоит отметить тенденцию к игнорированию запятых, заглавных букв и точек в конце предложений.

Зачастую точка в конце предложения в смс-сообщении воспринимается как нежелание продолжать общение и, как правило, ведет к завершению диалога. Другая особенность – это использование заглавных букв. Некоторые интернет-пользователи отмечают, что слово или высказывание, написанное БОЛЬШИМИ БУКВАМИ воспринимается как повышение тона собеседника. Далее, обратим внимание на наиболее распространенные смс-сокращения и аббревиатуры среди молодежи России.

№	Смс-сокращение	Полная форма/значение
1.	<b>бгд</b>	(Белгород)
2.	<b>бро</b>	(брат)
3.	<b>всм</b>	(в смысле)
4.	<b>выхи</b>	(выходные)
5.	<b>го, гоу</b>	(давай, вперед, призыв к действию)
6.	<b>жиза</b>	(жизненно)
7.	<b>изи</b>	(легко)
8.	<b>инет</b>	(интернет)
9.	<b>кншн</b>	(конечно)
10.	<b>кр</b>	(контрольная работа)
11.	<b>крч</b>	(короче)
12.	<b>кст</b>	(кстати)
13.	<b>лс</b>	(личные сообщения)
14.	<b>мск</b>	(Москва)
15.	<b>норм</b>	(нормально)
16.	<b>ору</b>	(смеяться)
17.	<b>оч</b>	(очень)
18.	<b>пжлст, пож, пж</b>	(пожалуйста)
19.	<b>плох</b>	(плохо)
20.	<b>препод</b>	(преподаватель)
21.	<b>прив, привки</b>	(привет)
22.	<b>рили</b>	(реально)
23.	<b>С ДР</b>	(с днем рождения)
24.	<b>студак</b>	(студенческий билет)
25.	<b>те</b>	(тебе)
26.	<b>тя</b>	(тебя)
27.	<b>уник, универ</b>	(университет)
28.	<b>чс</b>	(черный список)
29.	<b>ща, шас</b>	(сейчас)
30.	<b>эт</b>	(это)
31.	<b>ясн</b>	(ясно)

32.	<b>столовка</b>	(столовая)
33.	<b>рестик</b>	(ресторан)
34.	<b>улка</b>	(улица)
35.	<b>скил</b>	(навык)

Как видно из приведённых данных, в настоящее время в сети Интернет можно встретить как старые, так и новые виды аббревиаций. К поздним, можно отнести типографический ребус, например:

– Зо (трио), стоит отметить, что данное явление в русском языке не распространено.

К более ранним видам аббревиации относятся апокопа и инициальные слова.

Так, в русском языке к инициальным словам мы можем отнести следующие примеры: С ДР (с днем рождения); лс (личные сообщения); кр (контрольная работа); ЧС (черный список).

Существуют также логограммы и пиктограммы, так и другие, альтернативные виды аббревиаций. К примеру, логограммы: + (в значении согласия или положительного ответа) и – (отрицательный ответ, несогласие). Логограммы: ? (в значении вопроса/переспроса/ожидания ответа) и ! (в значении обращения внимания, важности).

*Например:*

– Ты идешь в шк (в школу)?

– ???

К редукации можно отнести следующие примеры: кншн (конечно); крч (короче); кст (кстати); пож (пожалуйста); прив (привет).

Стоит отметить большое количество англицизмов в русском языке (чекать, юзать, топ, ок, рофлить, спикать, пранк, хайповать).

Но существуют варианты, когда невозможно однозначно соотнести аббревиатуру с конкретным ее видом. В некоторых случаях, одна и та же аббревиация может подходить под описание нескольких видов.

До массового распространения сотовых телефонов не существовало способа, с помощью которого можно было бы передавать эмоции, в том разнообразии, в котором они существуют. С изобретением сотового телефона, появляется кодовый язык, который служит для передачи эмоций через графические образы.

При живом общении, когда два коммуниканта находятся на близком расстоянии, люди также получают информацию и невербально, например, посредством мимики, пантомимики, жестов, интонации, ритма и темпа речи.

Американский ученый Альбер Мерабиан в одной из своих научных работ приводит статистику устного общения. Так, согласно его данным, лишь около 7% составляют произносимые слова. Весь остальной объем приходится на невербальные средства. Из них 37% и 59% это жесты и пантомимика. Но при коммуникации через Интернет вся невербальная часть передаваемой информации теряется.

Для того чтобы передавать в письменном виде различные эмоции и настроение человека, восполнять информацию, которая терялась при общении через Интернет, были созданы смайлики: а) текстовые, чтобы отправить которые, нужно самостоятельно набрать на клавиатуре нужное сочетание знаков. Разнообразие этого вида зависит лишь от фантазии отправителя. *Например:* :)), означающий: «У меня все хорошо», а также б) графические. Эта разновидность смайликов представляет собой картинку, зачастую анимированную, которую нужно выбрать самостоятельно.

Особенно актуальной эта проблема стала в условиях пандемии, в связи с переходом на дистанционное обучение. Весной 2020 года все университеты, школы, как России, так и других стран оказались в условиях вынужденного введения дистанционного обучения для всех учащихся. В связи с этим, у иностранцев возросла острая необходимость ведения переписки со своими одноклассниками и друзьями из России посредством Интернета. Иностранцы начинают активно регистрироваться в популярных российских социальных сетях и мессенджерах.

Иностранные учащиеся сталкиваются с сокращениями и аббревиатурами в сообщениях и комментариях. Здесь и возникает коммуникативный барьер, ведь на уроках русского языка как иностранного мы обучаем литературному языку. Но сам язык – это не цель, а средство успешного общения, адаптации и получения образования. Положение усугубляет то, что даже современные переводческие системы не способны перевести сокращения и аббревиатуры, используемые молодёжью в сети Интернет.

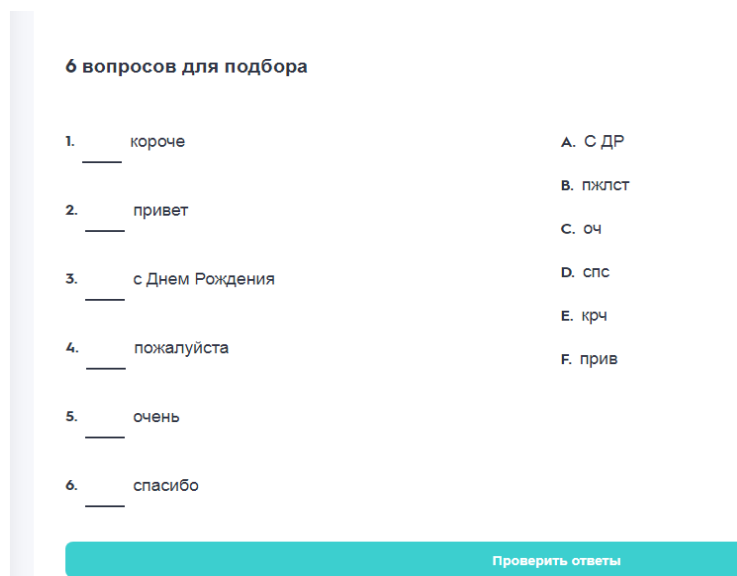
Отдельно стоит отметить, что иностранцы совершенно не понимают значения текстовых смайликов, а ведь русские люди очень широко их используют. Исходя из изложенного, мы считаем, что преподавателям следует хотя бы несколько минут урока уделять на знакомство иностранных студентов с особенностям интернет-коммуникации.

С первых недель на примере самой частотной и обиходной лексики мы можем показать, в какой форме иностранные обучающиеся могут встретить то или иное слово в переписке. На первых порах, на наш взгляд, нужно знакомить их с наиболее распространёнными. Кроме того, на более продвинутом этапе, на примере подобных сокращений мы можем обучать иностранцев правильному сокращению сложных русских слов, ведь всем им придется писать лекции на русском языке.

Рассмотрим возможности интернет-ресурсов для создания упражнений.

Нами были разработаны упражнения на следующих платформах:

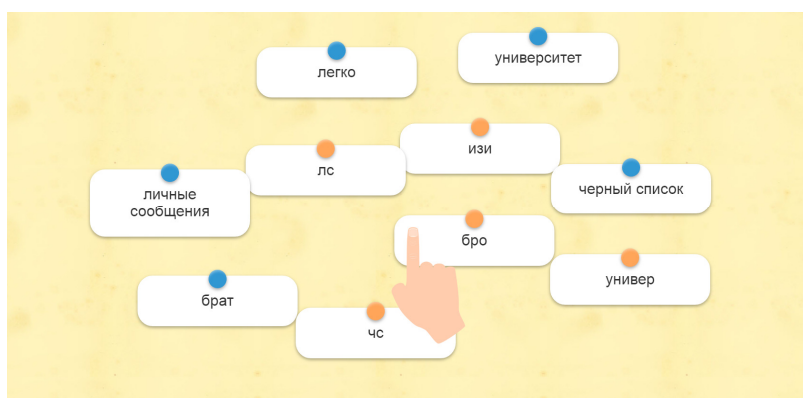
1) Quizlet ([https://quizlet.com/\\_9z0l9g?x=1qq&i=1o4qza](https://quizlet.com/_9z0l9g?x=1qq&i=1o4qza))



**Рисунок 1. Упражнение на подбор**

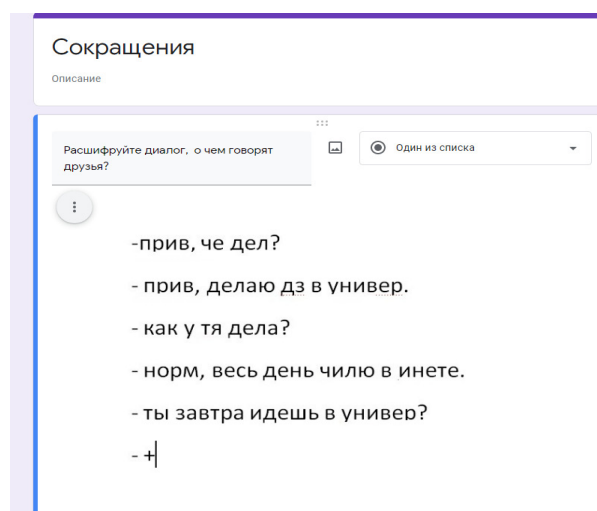
На данной платформе можно создавать карточки для заучивания, упражнения на соотнесения, а также создавать игры и организовывать соревнования между студентами.

**2) Learning Apps (<https://learningapps.org/display?v=pnfv6nb6521>)**



**Рисунок 2. Интерактивное упражнение на соотнесение**

**3) Гугл формы (<https://docs.google.com>)**



**Рисунок 3. Упражнение на расшифровку**

Таким образом, на первом плане при создании текста в виртуальной среде выступает функция экономии языкового материала. Это выражается не только в создании специфической лексики (аббревиатур), но и в доминировании фонетического письма, которое является наиболее удобным из всех существующих.

Информация передается наименьшим количеством знаков. За счет этого «емкость» знака увеличивается, а информация не теряется.

**Выводы.** Подводя итог вышесказанному, отметим, что при классификации аббревиатур мы выделили их основные типы: апокопа, афереза, синкопа, инициальные слова, композитные аббревиации, высекаемые слова, акронимия и типографический ребус. Другая особенность интернет-языка состоит в наличие заимствований, большую часть которых представляют англицизмы. Таким образом, можно сказать, что язык электронной переписки молодежи на русском языке приобретает новые краски, средства и формы выражения, зачастую утрачивая старые. Вследствие этого, происходит эволюция языка, язык меняется. Незнание этих изменений лишает иностранных студентов, обучающихся в ВУЗах РФ, возможности общаться с русскими одногруппниками, что ограничивает их коммуникацию, поэтому преподавателям РКИ, на наш взгляд, нужно постоянно учитывать эти изменения в своей работе и своевременно на них реагировать.

#### **Литература:**

1. Бальков В.В. Место аббревиаций в современном французском языке // Национальные языки и культуры в эпоху глобализации – 2018. Сборник научных студенческих работ. Издательский дом «Белгород» НИУ «БелГУ». Белгород, 2018. – 282 с.
2. Тузовский Е.И., Смушкович Д.М.; под общ. ред. Е.И. Тузовского. Англо-русский словарь американского сленга. – М.: Книжный сад, 2003. – 544 с.
3. Шеляховская Л.А. К изучению аббревиатур в современном русском языке / Вопросы словообразования и фразеологии. К: Фрунзе, 2004. – 231 с.
4. Сокращения смс в русском языке – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sms-besplatno.rabotayvinter.net/2/view\\_stati.php?id=324](https://sms-besplatno.rabotayvinter.net/2/view_stati.php?id=324)
5. Словарь сокращений русского языка – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sokr.ru/>
6. Сводный словарь сокращений русского языка – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/acronym-dictionary/index.htm>
4. Planeta Gramota – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.planeta.gramota.ru/gnt.html>

Педагогика

УДК 372:016.53

кандидат педагогических наук, заместитель начальника

**100 кафедры общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

кандидат технических наук, доцент **100 кафедры**

**общевоенных дисциплин Скляров Владимир Петрович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

**преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин Паленый Андрей Владимирович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

### **ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАМ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ПОЛИЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Аннотация.* В данной статье представлены обобщенные данные, характеризующие такую актуальную проблему в современных образовательных реалиях, как сложности получения обратной связи от иностранных слушателей в процессе обучения дисциплинам физико-технического направления, в которой в полном объеме реализуется личностно-ориентированный подход в обучении иностранцев, позволяющий системно развивать интеллектуальную личность с учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого, его национальной, психологической направленности.

*Ключевые слова:* педагогический процесс, полиэтническая образовательная среда, физико-технический блок дисциплин, диада «преподаватель-обучающийся», дидактика, сложности адаптации, личностно-ориентированный подход в обучении иностранцев, модульная образовательная технология.

*Annotation.* This article presents generalized data that characterize such an urgent problem in modern educational realities as the difficulties of receiving feedback from foreign students in the process of teaching physical and technical disciplines, in which a personality-oriented approach to teaching foreigners is fully implemented, which allows for the systematic development of an intellectual personality, taking into account the individual characteristics of each student, his national, psychological orientation.

*Keywords:* pedagogical process, multiethnic educational environment, physical and technical block of disciplines, dyad "teacher-student", didactics, difficulties of adaptation, personality-oriented approach in teaching foreigners, modular educational technology.

**Введение.** Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в российских военных вузах является важным направлением военно-технического сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации с зарубежными странами. В монографии И.А. Айдрус, Л.Ю. Горшковой «Особенности развития мирового рынка образовательных услуг на современном этапе» проиллюстрированы факты, красноречиво говорящие о том, что «...увеличение поставок техники в зарубежные страны, ставит остро вопрос необходимости иметь специалистов, которые могут работать, эксплуатировать и обслуживать данную технику. В связи с этим возрастает количество заявок от иностранных государств на подготовку, переподготовку военнослужащих в военных вузах России. Новейшие образцы военной техники, поставляемые в зарубежные страны, предъявляют новые требования к качеству профессиональной подготовки иностранных военнослужащих [1].»

Контингент обучающихся иностранных военных специалистов представлен многими национальностями, следовательно, среда обучения является многокультурной. Существующая полиэтничность

образовательной среды военно-технического вуза требует особого подхода к обучению дисциплинам физико-технического направления иностранных военных специалистов, поскольку полиэтнокультурность в образовании – это разносторонний фактор. С одной стороны, это фактор образовательной деятельности на основе единых ценностных смыслов межкультурного учебного взаимодействия, с другой – фактор, подчеркивающий многоплановость во взаимном общении различных культур, прежде всего, в системе преподаватель-обучаемый [2].

**Изложение основного материала статьи.** Общепринятый и наиболее часто используемый способ упрощения взаимодействия языковых культур в системе «преподаватель-обучаемый» заключается в самом широком приобщении обучаемых к культурным основам страны обучения, с целью упрощения понимания дидактической системы методов, используемых в ходе обучения. Для этого используются краткое изучение истории страны обучения, посещения театров, музеев, творческих выставок, концертов этнической музыки и т.д. [3].

Однако представленная концепция культурного взаимодействия языковых культур не является достаточно эффективной для налаживания коммуникативного взаимодействия между обучаемым и преподавателем. Поскольку навязывание своих обычаев и культурных традиций обучаемым, без учета желания и возможности воспринять их адекватно, является малоперспективным процессом. В виду того, что мировоззрение обучаемого не всегда готово принять предлагаемые стандарты поведения и взглядов на существующую реальность в стране обучения. Что в целом накладывает отпечаток на желание обучаемого воспринимать информацию, предлагаемую педагогами в духе культуры страны обучения. Педагоги, в свою очередь, не в состоянии понять причин психологической неготовности обучаемых к восприятию информации в виду отсутствия методической поддержки. В результате возникает барьер в общении, который влечет за собой сложность в овладении языком обучения, непонимания дидактических методов используемых преподавателями, сложность межличностного общения в диаде «преподаватель-обучаемый», нежелание взаимодействовать с обучаемыми других национальностей. Перечисленные проблемы приводят к недостаточному, некачественному овладению знаниями обучаемыми [4].

Существующую проблему можно охарактеризовать как парадоксальную. Парадоксальности в обучении иностранных военных специалистов характерны следующие черты:

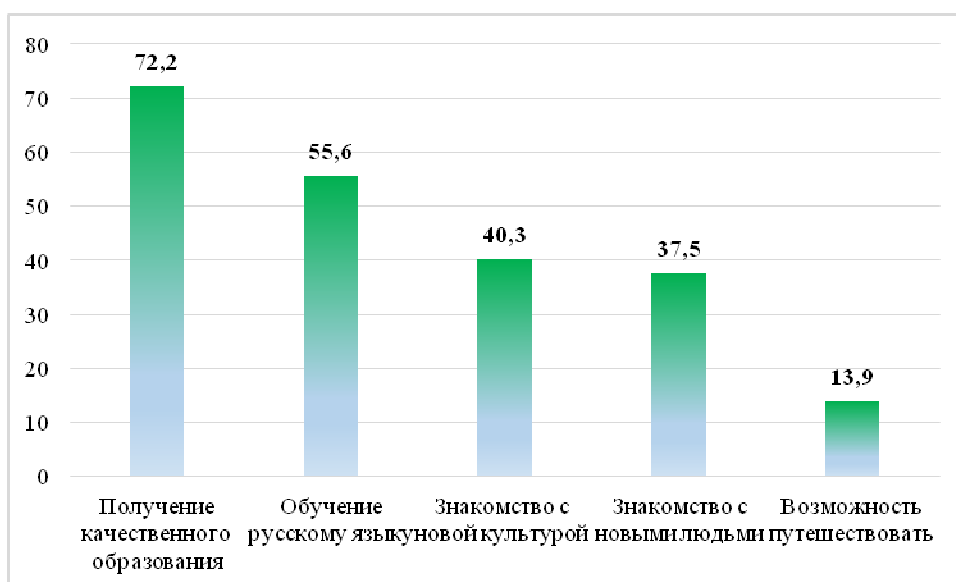
- отсутствие условий к быстрой адаптации обучаемых в виду недостаточной методической обеспеченности работы с иностранцами и желанием вуза готовить специалистов;
- необходимостью передачи большого объема информации обучаемым и отсутствием необходимых технологий, основанных на специально-ориентированных электронных образовательных ресурсах [5].

Парадоксальность ситуации, на наш взгляд, возможно, преодолеть, если изменить подход к существующей проблеме. Предложим переместить акцент образовательного процесса с позиции субъективного подхода, где навязывание стандартов мышления и полная гегемония преподавателя является центральным направлением, на позиции объективности и гуманизации, где в ходе обучения используется личностно-ориентированное обучение. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранцев – это естественная система развития интеллектуальной личности с учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого, его национальной, психологической направленности. В процессе личностно-ориентированного обучения иностранный военный специалист значительно быстрее адаптируется в многонациональной среде обучения, у него формируется самостоятельность, общительность, инициативность, ответственность, критическое мышление и другие личностные качества [1].

В ряде исследований, посвященных данной проблеме, имеется фактологический аппарат, позволяющий выдвинуть гипотезу о том, что эмоционально-психологическая комфортность личности обучаемого опирается на этнопсихологические особенности [2]. При обучении индивидуальные этнические особенности проявляются на уровне познавательного интереса и активности, работоспособности и усидчивости, точности и аккуратности в решении поставленных задач. Перечисленные категории мотивированны и отражают стремление к получению профессиональной подготовки. Они несут в себе внешнюю, присущую конкретному этносу характеристику обучаемости. Белинский В.Г. писал: «Тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понимать вещи... Самобытность каждого народа заключается в особенном образе мыслей и взгляде на предметы, в языке и, более всего, в обычаях, без которых народ есть образ без лица». Этническую самобытность принято называть менталитетом этноса.

Таким образом, менталитет этноса (когнитивно-операциональный компонент) является некой программой, посредством которой, воспринимается информация каждой этнической общностью особенно.

Любой конкретный этнос в парадигме процессов обучения тяготеет к таким формам и методам педагогического процесса, в которых этот процесс будет доступным и понятным. Только в этом случае можно надеяться на успех в усвоении изучаемого материала. В этом случае и потребности целевой аудитории, направленные на достижение высокого уровня личностно-значимой учебной деятельности, и потребности профессорско-преподавательского состава в эффективной обратной связи с учетом этнокогнитивных и индивидуально-типологических особенностей, будут удовлетворены в полном объеме.



**Рисунок 1. Процентные показатели по результатам соцопроса иностранных студентов по ожиданиям от обучения в России, %**

Существует достаточно информативные данные социологических опросов, проведенных среди иностранных студентов, о стереотипах о жизни и обучении в России (рисунки 1 и 2). Элементы обучения, в условиях ментально-ориентированного подхода, представлены в виде разно уровневых личносно ориентированных заданий с учетом ментально-когнитивных способностей обучаемых. При специальном дидактическом обеспечении.

На поведение студента в период обучения в вузе серьезное влияние оказывает внешняя среда, которая представляется нам трех-векторным влиянием: во-первых, в контексте состояния рынка труда, во-вторых, состоянием рынка образовательных услуг, и, наконец. В-третьих, конкурентоспособностью самого студента на рынке труда. Все эти процессы релевантны глобальной миссии и цели, но в рамках поликультурной и полиэтнической образовательной среды они априори сложны и требуют инновационных стратегий и тактик (таблица 1).

Ниже рассмотрим особенности содержания и методики ментально-ориентированного обучения. Ввиду того, что уровень успеваемости в полиэтнокультурной образовательной среде неоднороден, для уравнивания его необходимо рассмотреть методы используя принципы «системы полного усвоения знаний».

*Таблица 1*

**Модель формирования студентом собственной конкурентоспособности**

Тактические драйверы	Стратегические драйверы	
Освоение технологий обучения в современном вузе	Получение фундаментальных знаний	Наличие и реализация собственного плана жизни
Личная организованность: умение жить и работать по системе	Постоянное стремление к успеху	Повышение личной работоспособности
Планирование своих дел: на годы, месяцы, недели, дни	Развитие навыков реальной организаторской деятельности	Обеспечение семейного благополучия
Стремление быть интересным	Развитие предпринимательских способностей	Постоянная забота о повышении собственной репутации
Стремление быть привлекательным	Освоение будущей профессиональной деятельности с первого дня обучения в вузе	Жизненное везение и удача
	Постоянное формирование и развитие долговременных деловых связей	Постоянный самоконтроль результатов и процессов личной деятельности

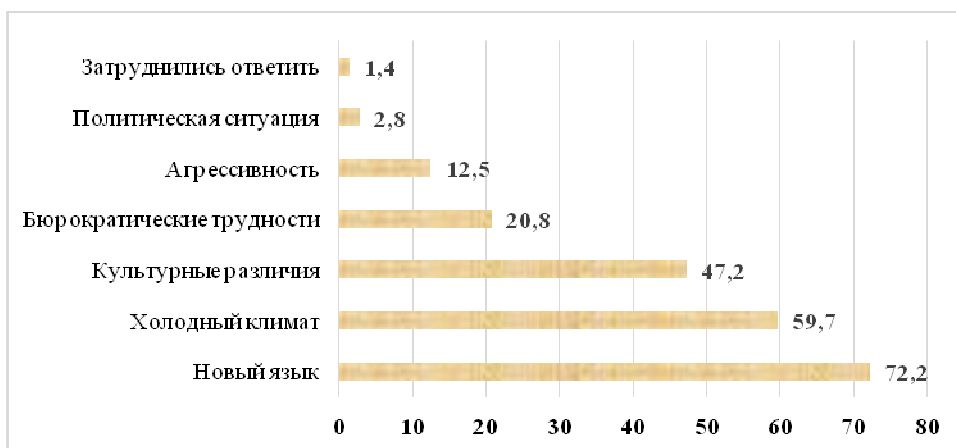
На мировоззрении этой системы базируется модульная образовательная технология. Ее исходное положение заключается в том, что для усвоения одного и того же учебного материала разным учащимся в зависимости от интеллектуальных способностей требуется разное время. Поэтому оптимальной формой организации учебного процесса будет такая, при которой каждый учащийся получает время, достаточное для изучения требуемого объема материала. Предложим модульную образовательную технологию личносно-центрированного подхода в обучении, скорректированную относительно целей ментально-личностного подхода.

Основными характеристиками модульного обучения при ментально-личностном подходе являются:

- постановка диагностируемых целей при изучении каждого учебного модуля с учетом взаимодействия двух языковых культур;
- гибкость, отражающая вариативность содержания методов обучения и способов контроля;



- осознание целей и задач изучения модуля иностранным обучаемым как мотивирующий фактор познавательной деятельности;
- построение педагогической деятельности преподавателя на основании субъект-объективных отношений с иностранными обучаемыми;
- половина учебного времени отводится на самостоятельную работу обучаемых благодаря системе четко продуманных заданий по электронным дидактическим пособиям и учебникам ориентированных на определенную этническую ментальность, самоконтроля знаний;
- рефлексия познавательной деятельности обучаемых благодаря постоянному мониторингу учебного процесса;
- соединения разноязычной терминологии в обучении иностранных военных специалистов физико-техническим дисциплинам.



**Рисунок 2. Процентные показатели по результатам социопроса иностранных студентов об ожидаемых трудностях от проживания в России, %**

Сложности как образовательные, так и общечеловеческие могут быть устранены при существенном пересмотре парадигм и подходов к обучению иностранных студентов в России. Так, например, ментально-модульное обучение предполагает объективную систему контроля. Контроль производится ежедневно, в ходе опросной части занятия, где выявляются слабо усвоенные элементы учебного материала, изучаемые самостоятельно в ходе самоподготовки. Вопросы для проверки сформулированы так, что они охватывают всю тему занятия. В ходе проверки правильности ответов выявляется наименее понятная часть учебного материала. За тем следует пояснение, которое позволяет полностью усвоить плановую часть занятия. Пояснение выполняется с использованием электронного учебного пособия. По ходу разъяснения вопроса используются видеоматериалы, графики, таблицы. Наиболее сложные для понимания вопросы дублируются на родном языке обучаемых.

**Выводы.** Использование родного языка при изучении сложных вопросов обусловлено тем, что сознание, мышление человека неразрывно связано с его родным языком и поэтому, при общении на языке обучения, выражаемые мысли имеют иную природу существования, в иных национальных формах. Цифровизация образования и огромный терминологический аппарат блока технических направлений подготовки усугубляют данную проблему. Обучаемым сложно соединить фонетическое звучание на языке обучения и конкретное физико-техническое явление [3; 4; 5]. Для исключения сложностей восприятия используется не только родной язык, но и привычная, для конкретного этноса, форма изложения остального изучаемого материала.

На примере обучаемых из Лаосской Народной Республики предлагаем метод заучивания материала учебных вопросов с целью запоминания терминологического строения материала с дальнейшим объяснением сложных понятий принципа работы систем и отдельных устройств на основе запомненных терминов. Предлагаемый метод основан на методиках национального образования. Необходимость заучивания связана с особенностями родного языка, который не содержит многих технических понятий, и терминология, используемая в международном языке общения, на языке этноса не существует. Национальное образование базируется на традициях буддизма, где авторитет учителя бесспорный, определяющий мировосприятие обучаемых. Излагаемый материал педагогом, без сомнения, верный, и поскольку, трудолюбие и способность к запоминанию является чертой национального менталитета, то заучивание учебного материала возможно.

Необходимо отметить способ изучения материала. Учебный материал следует излагать лекционным методом с решением практических задач по заранее изученному алгоритму. Объяснять непонятные разделы(термины) изученного материала следует используя слайды (видео) не содержащие материал к анализу, а прямо сообщающие изучаемую информацию. Сложные физические явления следует изучать, используя короткие объяснения на родном языке. При отсутствии необходимых переводов на язык обучаемых, возможно использование «двойного перевода» понятия, явления, термина. Обучаемый подбирает объяснение значение термина на родном языке, а затем его переводит с родного языка на язык обучения. Таким образом обучаемый использует понятийный аппарат родного языка, а преподаватель контролирует правильность понимания вопроса. Эффективность метода «двойного перевода» заключается в сочетании терминов изучаемого явления на языке обучения к ассоциациям родного языка и обратно, формирование образа на языке обучения с информацией о явлении, изложенном на родном языке. При использовании метода «двойного перевода» сформированные образы на родном языке и языке обучения совпадают. Информация воспринимается и запоминается.

На самоподготовку задается следующий параграф к самостоятельному изучению. Качество изучения модуля проверяется экзаменом (зачетом) по окончании целого модуля или его части.

Анализ выше представленной информации о системе ментально-модульного обучения предполагает формулировку понятия «учебный модуль в ментально-ориентированном обучении» [6; 7].

Учебный модуль в ментально-ориентированном обучении это системно подобранный учебный материал, формирующий компетенции по каждому отдельному разделу учебной дисциплины в рамках образовательной программы и позволяющий обучаемому свободно излагать изученный материал на родном языке [8; 9].

Анализируя понятие менталитета этноса, мы предположили существование взаимного влияния менталитета и образования. В результате удалось сформулировать понятие ментально-ориентированной образовательной методики, определить ее содержание, методы и дидактические особенности.

#### **Литература:**

1. Айдрус И.А. Особенности развития мирового рынка образовательных услуг на современном этапе / И.А. Айдрус, Л.Ю. Горшкова. – М.: РУДН, 2016. – 316 с.
2. Бережнова, Л.Н. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации учебное пособие / под ред. Л.Н. Бережновой, В.И. Богословского. – СПб. Книжный Дом, 2007. – 240 с.
3. Боцова А.В., Мосина О.А. О необходимости развития навыков критического мышления современных студентов в рамках дистанционного формата обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 51-55.
4. Коробкова С.А. Обучение физике иностранных студентов в полиэтнокультурной образовательной среде медицинского вуза: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Коробкова Светлана Александровна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2017. – 42 с.
5. Коврижных, Д.В. О методологическом обеспечении лабораторного практикума по физике в условиях иноязычной дидактической среды / Д.В. Коврижных, Е.С. Верстаков // Вестник ВолГМУ. – 2005. – № 13. – С. 85-88
6. Муромцева, А.К. Болонский процесс: проблемы и последствия реализации в России / А.К. Муромцева // Актуальные вопросы экономики, менеджмента и финансов в современных условиях: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 14 января 2015 г. – СПб., 2015. – № 2. – С. 10-12.
7. Пирогланов Ш.Ш. Психолого-педагогическая составляющая процесса формирования социальной ответственности военнослужащих // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2015. – № 10. – С. 209-212.
8. Шиголева Н.В. Социализация и адаптация студентов в культурно-образовательном пространстве высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-4. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 22.02.2021).
9. Фетисова, Е.В. Методика проведения практических занятий по физике с иностранными студентами, обучающимися с использованием языка посредника / Е.В. Фетисова // Инновационная наука. – 2015. – № 12-2. – С. 273-277.

**Педагогика**

**УДК 658.8**

**кандидат наук по социальным коммуникациям,**

**доцент Платонова Айше Вадимовна**

Федеральное государственное автономное

образовательное учреждение высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

### **«ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ**

*Аннотация.* В сфере государственного управления существует острая потребность в высококвалифицированных специалистах, способных реализовать стратегические задачи социально-экономического и инновационного развития России. В данной статье рассматриваются основные вопросы, связанные с процессом подготовки кадров, работающих с молодежью в области рекламной психологии и социологии.

*Ключевые слова:* реклама, молодежная политика, специалисты, работающие с молодежью, образовательные стандарты, профессиональное позиционирование, Профессиональная подготовка, кадровый потенциал, профессиональные стандарты.

*Annotation.* In the field of public administration, there is an urgent need for highly qualified specialists who can implement the strategic objectives of socio-economic and innovative development of Russia. This article discusses the main issues related to the process of training personnel working with young people in the field of advertising psychology and sociology.

*Keywords:* advertising, youth policy, specialists working with young people, educational standards, professional positioning, Professional training, personnel potential, professional standards.

**Введение.** Актуальность работы обусловлена тем фактом, что сегодня многие люди обеспокоены ближайшим будущим России. Это будущее неразрывно связано с духовно-нравственным обновлением общества. Образование, которое российские студенты получают в ближайшие годы, очень важно для этих преобразований. В этом возрасте, учитывая динамику общественных отношений, на развитие личности существенно влияют ее ценностные ориентации. Поскольку эта социальная группа наиболее уязвима к трудностям и негативным явлениям действительности, это отразится на ее мировоззрении и системе ценностей. Изучение ценностных ориентаций и их формирование является важной задачей специалистов социокультурной деятельности. При этом выяснение характера, содержания и особенностей усвоения национальных ценностей является актуальным и перспективным для общества. Эти и другие факторы,

влияющие на развитие личности, формируются под влиянием различных детерминант. Самая важная из них – реклама.

Одним из самых ярких явлений нашего времени является реклама. Каждый день, открывая социальные сети, гуляя по городу или просто открывая журнал, мы сталкиваемся не только с бесконечной рекламой каких-то товаров, но и с рекламой социальных событий и социальных явлений.

Положительная роль рекламы заключается в том, чтобы помочь молодым людям систематизировать в какой-то мере, собрать и обработать вновь приобретенную информацию и, точнее, определить смысл этой информации. Реклама способствует сужению выбора, а ее положительное влияние влияет на скорость принятия решений в кратчайшие сроки. Воздействуя на мнения и действия общества в целом и каждого человека, реклама формирует общественное мнение, которое представляет собой скрытое или явное отношение различных социальных групп к реальным проблемам и событиям.

Негативный аспект воздействия заключается в том, чтобы видеть в рекламе опасность навязанного ожидания (кому-то, но не молодому человеку) образа мышления, формирования определенных стереотипов, контроля процесса восприятия информации и предоставления советов, которые люди не всегда могут получить. Реклама иногда вызывает недоразумения, часто высвечивая фиктивные проблемы и преувеличивая достоинства рекламных объектов, а также "создавая устойчивую ассоциацию какого-то товара, его владельца на высокомо положении в обществе или в его успешной карьере". Под влиянием рекламы и используемых в ней образов дети и молодежь стали принимать строгие и грубые кодексы поведения [4]. Куприянов К. указывает, что реклама имеет "неэтичную направленность", поскольку имеет некоторую альтернативу базовому понятию и формирует неверную шкалу ценностей.

В результате вопрос о влиянии рекламы на общество в целом, особенно на молодежь, четко не решен. В данном случае необходимо говорить о развитии критического отношения молодежи к социальным явлениям, в том числе и к рекламе.

Государство признает необходимость обновления программ подготовки специалистов в области сотрудничества с молодежью. Так, в 2008 году Министерством спорта, туризма и молодежной политики была разработана концепция развития кадрового потенциала молодежной политики Российской Федерации. Заявленной целью концепции является создание условий для обеспечения профессионально подготовленных кадров для наилучшего обеспечения в сфере молодежной политики, с целью развития и реализации потенциала молодежи на благо России. Речь идет не о переподготовке специалистов, уже задействованных в реализации молодежной политики, а о подготовке организаторов, работающих с молодежью. Однако рекомендуемый характер мер, предложенных в данной концепции, не привел к ожидаемым изменениям в системе подготовки специалистов в области молодежной политики.

**Изложение основного материала статьи.** В 2014 году правительство РФ утвердило Постановление "Основные принципы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года" [5], которым впервые был установлен статус специалистов, работающих с молодежью ("работники федеральных, региональных или муниципальных администраций, органов местного самоуправления, организаций любой формы собственности, работающих с молодежью") и предложен ряд мер, которые помогут восстановить потенциал людей в этой сфере. В частности, была присвоена специальная профессиональная квалификация – "специалисты, работающие с молодежными организациями" [9].

В связи с этим необходимо проанализировать федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты "Организации взаимодействия с молодежью" с целью определения их соответствия друг другу и реализации молодежной политики [7].

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт 39.03.03 "Организация взаимодействия с молодежью" в области подготовки кадров утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации в 2015 году. Согласно стандарту, направлениями профессиональной деятельности выпускников, окончивших бакалавриат, являются обращение к основным объектам дальнейшей деятельности в сфере труда, права, политики, науки и образования, культуры и спорта, коммуникаций, здравоохранения, связей с государственными и общественными структурами, молодежью и детьми, а также социокультурные процессы в молодежной среде, способы и формы воздействия на молодежь, федеральные и региональные администрации, органы местного самоуправления, осуществляющие функции Государственной молодежной политики и сотрудничающие с молодежью. Поэтому после завершения образовательной программы специалисты, работающие с молодежью, должны обладать не только широчайшими теоретическими знаниями в социально-гуманитарной области, но и конкретными навыками и компетенциями [3]. Последнее, на наш взгляд, практически невозможно для современных высших учебных заведений.

Важное место для подготовки специалистов занимает учебный курс "психология и социология рекламы".

Целью дисциплины является формирование коммуникативных и профессиональных компетенций, связанных со способностью решать сложные задачи в области рекламы в национальных и общественных организациях, работающих с молодежью. В курсе очерчены рамки социологических и психологических аспектов рекламы, в частности механизмы и характеристики воздействия рекламы на социальные институты и процессы, а также на личностное сознание потребителей; конкретные детали социальной рекламы; механизмы и характеристики воздействия рекламы на социальные институты и процессы, а также на личностное сознание потребителей; особенности воздействия рекламы на социальные институты и процессы, на личностное сознание потребителей [6].

Практический курс предназначен для развития и совершенствования навыков в области разработки рекламной информации, особенно социальной рекламы, которая более востребована специалистами в этой области. В процессе выработки практических навыков используются интерактивные формы взаимодействия: дискуссии, ролевые игры, групповая работа, видео-кейсы.

При очевидных контурах рекламного обучения важным носителем учебных курсов является социальная направленность реализации рекламных концепций. Поэтому будущие выпускники получают знания о рекламных кампаниях с целью достижения прагматической цели профессиональной деятельности.

**Выводы.** Для успешной реализации учебной дисциплины "психология и социология рекламы" необходимо консолидировать работу преподавателей высшей школы и представителей рекламного бизнеса,

что обеспечивает органичное переплетение практических умений с теоретической структурой учебного материала, освоение знаний.

#### **Литература:**

1. Бабинцев В.П., Реутов Е.В. Кадровые ограничения государственной молодёжной политики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2019. – № 4. – С. 163-169.
2. Веселкина А.А., Нелидкин А.М. Формирование кадрового потенциала органов реализации молодёжной политики // Социально-экономические аспекты развития современного общества. Рязань, 2016. – С. 17-21.
3. Гегель Л.А., Казакова Е.О. Ключевые проблемы развития молодёжной политики в Российской Федерации // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 6. – С. 161-174.
4. Куприянов К. Поколение «ноль» // Продвижение Продовольствия. Prod&Prod. – 2010. – №4.
5. Основные принципы государственной молодёжной политики Российской Федерации до 2025 года // Официальный сайт Правительства РФ. URL: <http://government.ru>
6. Гусев Б.Б. Оценка развития кадрового потенциала молодёжной политики в субъектах Российской Федерации // Вестник КемГУ. – 2018. – № 3. – С. 116-119.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.10.2015 №1173 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодёжью (уровень бакалавриата)» // СПС Кон-сультантПлюс.
8. Приказ Министерства спорта, туризма и молодёжной политики РФ от 23.12.2008 № 72 «Об утверждении концепции развития кадрового потенциала молодёжной политики в Российской Федерации», часть I Концепции // СПС Кон-сультантПлюс
9. Формирование системы кадрового обеспечения государственной молодёжной политики. Информационно-аналитический отчёт по итогам социологического исследования. – М. – Белгород: БИГМУ, 2017. С. 22-26.

### **Педагогика**

#### **УДК 37**

**кандидат физико-математических наук,  
доцент Погибельский Александр Прохорович**  
Московский физико-технический институт (г. Москва),  
Национальный исследовательский университет  
«Московский институт электронной техники (г. Москва);  
**кандидат физико-математических наук,  
доцент Погибельская Наталья Борисовна**  
Московский физико-технический институт (г. Москва),  
Национальный исследовательский университет  
«Московский институт электронной техники (г. Москва),  
Институт физики прочности и материаловедения (г. Москва)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

*Аннотация.* В статье описаны дидактические возможности различных облачных сервисов при организации дистанционного обучения физике. Проведено сравнение их технических и дидактических возможностей. Описан опыт авторов по использованию облачных сервисов в on-line обучении. Выделены методические советы по эффективной организации образовательного процесса в новых условиях обучения. В результате исследования сделан вывод, что использование облачных сервисов в условиях дистанционного обучения способствует разнообразию методов и приемов организации объяснения учебного материала, актуализации и закрепления изученного материала, проверки знаний.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, облачно ориентированные технологии, облачные сервисы.

*Annotation.* The article describes the didactic capabilities of various cloud services in organizing distance learning in physics. A comparison of their technical and didactic capabilities is carried out. The authors' experience in using cloud services in on-line training is described. Highlighted methodological advice on the effective organization of the educational process in the new learning environment. As a result of the study, it was concluded that the use of cloud services in the context of distance learning contributes to a variety of methods and techniques for organizing the explanation of educational material, updating and consolidating the studied material, and testing knowledge.

*Keywords:* distance learning, cloud-based technologies, cloud services.

**Введение.** Реалии современности, с которыми встретилась мировая цивилизация в связи с пандемией, особенно остро сказались в образовательной отрасли. В 2019-2020 учебном году образовательный процесс претерпел трансформации и по большей части проходил в дистанционной форме.

Авторы и ранее в своих публикациях обращались к теме on-line обучения [1]. В этой работе авторы описали первый свой опыт применения дистанционного обучения и ими был сделан вывод о том, что уровень информатизации учебного процесса только косвенным образом связан с качеством образования и не может быть его критерием. Качество образования определяется, в первую очередь, квалификацией преподавателей, рабочей обстановкой на кафедрах, мотивированностью студентов и уровнем их подготовки.

Продолжая свою работу в дистанционном формате, в работах [2, 3] авторы отмечают, что on-line образование является инновационной технологией и может рассматриваться как технологическая основа современного высшего образования.

Сейчас же перед образовательными учреждениями встало много новых задач. За достаточно короткий интервал времени вузы вынуждены были кардинально изменить формы, средства, методы, приемы и способы обучения.

Часть вузов ввела переход на дистанционную форму обучения с использованием специализированных платформ (Moodle, GoogleClass и т.п.), другие – с использованием групп в социальных сетях и мессенджерах;

и самостоятельно, методом проб и ошибок выстраивали свою траекторию движения с заданным настоящим вектором.

Организация качественного учебного процесса в условиях дистанционного обучения требует кропотливой работы. Особенно сложной проблемой становится изучение фундаментальных естественно-научных дисциплин.

Целью статьи является представление сравнительного анализа существующих облачных технологий и описание опыта авторов, который они приобрели в условиях дистанционного обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Наибольшую трансформацию претерпел процесс объяснения учебного материала. Часть педагогов практикует самостоятельную проработку студентами параграфов учебников и лекций, некоторые добавляют ссылки на дополняющие объяснения видеоматериалы. Однако часто это не приносит желаемого результата. Эффективным выходом из ситуации является проведение online-урока, используя современные сервисы: Zoom, Google hangouts, Skype, Discord и т.п. [4] Среди существующего сегодня арсенала интернет-приложений, облачных сервисов и web-инструментов каждый педагог может выбирать те, которые, по его мнению, будут удовлетворять образовательным потребностям в рамках его предмета.

Авторами был проведен анализ существующих сервисов совместимых с различными техническими устройствами и поддерживающихся операционными системами Windows, IOS, Android [5]. Индивидуальные особенности их функционала представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение технических и дидактических возможностей облачных сервисов

Название сервиса / приложения	Авторизованный доступ	Совместимость с мобильными устройствами	Функция оценки	Установка времени доступа, продолжительности выполнения задач
Google Forms	+	+	+	-
LearningApps	+	+	-	-
StudyStack	-	+	-	-
EDpuzzle	+	+	+	-
Kahoot	+	+	+	+
Quizizz	+	+	+	+

Среди приведенных облачных сервисов и приложений только Google Forms и LearningApps имеет русскоязычный интерфейс, остальные - англоязычные. Безусловно, это может стать преградой в освоении основ работы с ними и их внедрению в образовательный процесс.

Также следует отметить, что на практике можно ограничиться только сервисом для проведения видеоконференций, не предоставляющим специального функционала для он-лайн образования. Так, например, авторами был использован современный сервис Zoom.

Проведение on-line лекций, с последующим размещением материала лекции в институтской сети позволило существенно оживить процесс подачи информации, визуализировать и упростить понимание многих тонких физических явлений, сократить время, необходимого для усвоения нового материала, кроме того, позволило обеспечить широкий доступ студентов к изложенному материалу. Однако, не все студенты имеют постоянный доступ к качественному интернету. В таком случае альтернативой может быть запись видеопояснения педагогом, просматривать которую можно в удобное для каждого студента время.

После этого через определенный интервал времени организуется on-line конференция с использованием также сервиса Zoom для совместного обсуждения вопросов лекционного занятия (консультация). В этом режиме есть возможность дополнения материала объяснением с использованием мультимедийного сопровождения, кроме того учебная информация, подаваемая студентам, структурирована с доминированием различного типа схем, таблиц, компьютерного моделирования и т.п., а также могут быть использовано мультимедийное сопровождение, видеоролики, собственные короткие видеоуроки. Как уже отмечалось, в [1] использование компьютера по эффективности и наглядности представления физических процессов превзошли реальные демонстрационные опыты, которые традиционно проводились на лекционных занятиях по физике.

Известно, что успешность учебного процесса зависит и от особенностей взаимодействия между преподавателем и студентом. Специализированная платформа Moodle, которую авторы использовали в своей работе, позволяла проводить оценку знаний, получаемых студентами в дистанционном режиме обучения. Безусловно, преподаватель может дать перечень вопросов, на которые необходимо дать письменный ответ. Однако, такая форма работы не принесет удовольствия ни студенту, ни самому педагогу, поскольку предполагает дополнительные временные затраты как на написание ответов, так и на их проверку.

На используемой платформе была сформирована база вопросов, которые могли быть использованы для создания контрольных тестов. Для создания заданий предусмотрено 5 вариантов:

- тест открытого типа, который предусматривает необходимость записать в поле числовой или текстовый ответ;
- тест с выбором одного правильного ответа;
- тест с несколькими правильными ответами;
- опрос с готовыми вариантами ответов;

Создав собственный блок вопросов-ответов по определенной теме, преподаватель может менять содержание контрольных тестов, проверяя ту или иную компетенцию. В предложенной платформе, присутствует такое задание как Test, которое после его выполнения, предусматривает функцию автоматической проверки, которая может служить для студента индикатором уровня усвоения им учебного материала (осуществление самооценки) [4]. Кроме того, на специализированной платформе Moodle, существует инструмент интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса, который

обеспечивает обратную связь в ходе объяснения учебного материала. Смонтировав необходимый видеоматериал, преподаватель имеет возможность добавить к нему вопросы, тестовое задание, на которые студент должен обязательно ответить на данном этапе, или комментарий. Для просмотра студент должен авторизоваться, поскольку сервис обеспечивает отображение достижений каждого. В дальнейшем, анализируя присланные ответы, преподаватель имеет возможность оценить уровень осознания и усвоения учебного материала. При необходимости, ответ на вопрос можно уточнить или скорректировать в комментариях [5]. Такая форма работы способствует более качественному изучению учебного материала и повышению познавательного интереса.

Что касается обязательных письменных работ, в том числе и решения задач, авторы также использовали платформу Moodle. Например, преподаватель в отведенном блоке формулирует задание, которое студент после выполнения прикрепляет к «форме». В настройках предусмотрена возможность оценивания каждого задания и автоматическое суммирование набранных баллов за заполнение всей «формы».

Из опыта практической реализации дистанционного обучения [6, 7, 8] авторы выделяют следующие методические советы:

– наряду с асинхронным режимом обучения целесообразно периодически проводить синхронное обучение;

– целесообразность использования так называемой технологии «перевернутого обучения»;

– рекомендуется тщательно подбирать тестовые программы для проверки учебных достижений.

Целесообразно использовать тестовые программы, где есть ограничение времени на выполнение каждого задания. Поэтому лучше подбирать задания средней сложности, не требующие длительных по времени расчетов, которые бы проверяли знание сути изучаемой темы;

– для итогового оценивания стоит использовать задания творческого характера.

**Выводы.** В статье представлены результаты обзора и сравнение технических и дидактических возможностей различных облачных сервисов при организации дистанционного обучения студентов физике. В представленной статье представлен опыт авторов по использованию интернет сервисов при организации дистанционного обучения студентов физике.

Из анализа опыта практической реализации дистанционного обучения выделены методические советы по проведению занятий и оцениванию учебных достижений студентов: использование синхронного режима обучения, структурирование и визуализация учебной информации, использование тестовых программ проверки уровня усвоения учебного материала с ограниченным временем ответа на вопрос, и заданий творческого характера.

Дальнейшего исследования требует проблема организации и проведения лабораторных работ и экспериментальных исследований по физике в дистанционном режиме.

#### **Литература:**

1. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Информационные технологии в преподавании естественных наук, научно-практическая конференция Практика внедрения интерактивных технологий в учебный процесс. – НИУ «МИЭТ». – Москва. – 2016. – 120 с.

2. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Интерактивные методы обучения на занятиях по физике // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2018. – №3. – С. 95-98.

3. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Применение онлайн образования в естествознании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2020. – №2. – С. 92-95.

4. Bulla C., Hunshal B., Mehta S. Adoption of Cloud Computing in Education System: A Survey // International Journal of Engineering Science and Computing. – 2016. – Vol. 6(6). – pp. 63-75.

5. Scheid E.J., Minato L.H., Stein B.deO., Charão A.S. Cloud computing with Google Apps for education: An experience report // Journal of Applied Computing Research. – 2012. – 2 Vol. (2). – pp. 60-67.

6. Koch F., Assunção M.D., Cardonha C., Netto M.A. Optimizing resource costs of cloud computing for education // Future Generation Computer Systems. – 2016. – 55. – pp. 473-479.

7. Scheid E.J., Minato L.H., Stein B.deO., Charão A.S. Cloud computing with Google Apps for education: An experience report // Journal of Applied Computing Research. – 2012. – 2 Vol. (2). – pp. 60-67.

8. Ананченко И.В. Облачные технологии в высшем образовании // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 5. – С. 48-52.

**Педагогика**

**УДК 159.931**

**кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна**

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

### **НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы формирования навыков чтения у младших школьников с оптической дислексией средствами наглядности. Нарушения чтения оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дислексии от ошибок чтения иного характера, чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми. Скорость чтения у отстающих, неуспевающих детей гораздо ниже нормы, а это вызывает негативное отношение к самому процессу чтения, т.к. информация плохо усваивается, чтение становится механическим с множественными ошибками, без понимания материала. Целью данной статьи является разработка на основе использования средств наглядности основных методов и приемов коррекции оптической дислексии.

*Ключевые слова:* оптическая дислексия, коррекционно-логопедическая работа, средства наглядности, система упражнений, младшие школьники.

*Annotation.* The article deals with the problems of the formation of reading skills in younger schoolchildren with optical dyslexia by means of visual aids, reading disorders have a negative impact on the entire learning process, on the mental and speech development of the child. The modern identification of these disorders, the exact determination of their pathogenesis in each individual case, the differentiation of dyslexia from reading errors is not characteristic, is extremely important for building a system of speech therapy work with children. The reading speed of lagging, failing children is much lower than normal, and this causes a negative attitude to the reading process itself, because information is poorly absorbed, reading becomes mechanical with multiple errors, without understanding the material. The purpose of this article is to develop, based on the use of visual aids, the main methods and techniques for correcting optical dyslexia.

*Keywords:* optical dyslexia, correctional speech therapy work, visual aids, exercise system, junior schoolchildren.

**Введение.** Проблема обучения чтению является одной из актуальных в современной педагогической и психологической литературе. Это вызвано ее большой практической значимостью. Без овладения полноценным навыком чтения процесс восприятия и переработки информации, а, следовательно, и весь процесс обучения ограничен. Поэтому овладение навыками чтения – одна из важнейших задач в работе учителей начальных классов.

Чтение является достаточно сложным психофизиологическим процессом, с помощью которого школьники получают основной объем знаний и информации. На начальных этапах обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением. Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения (дислексии) у детей обусловлен тем, что чтение, как деятельность, играет важную роль в жизни человека: во-первых, оно стимулирует его психическое развитие; во-вторых, обеспечивает общеобразовательную подготовку; в-третьих, влияет на формирование личности [2; 4].

Нарушения чтения довольно часто встречаются у детей с нормальным интеллектом. Так, в европейских странах отмечается до 10% детей с дислексией. По данным А.Н. Корнева, это расстройство встречается у 2-3% учеников общеобразовательных школ и у 50% детей, обучающихся во вспомогательных школах. У мальчиков нарушения чтения выявляются в 4-6 раз чаще, чем у девочек [8].

**Изложение основного материала статьи.** Одной из основных составляющих коррекционной работы при дислексии является организация обследования. У школьников с нарушениями чтения и письма проводится развернутое обследование устной речи и орфографических и грамматических навыков, а также компонентов функциональной системы чтения и письма [3].

Такой анализ позволяет логопеду обнаружить «слабые» стороны, определяющие возникновение дислексии и дисграфии. В зависимости от структуры обнаруженных у ребенка нарушений коррекционная работа направляется на развитие тех компонентов функциональных систем чтения и письма, которые недостаточно сформированы» [3].

О.М. Мошкова выделила характерные ошибки, свойственные обучающимся на начальной ступени образования [12].

Таблица 1

**Характерные ошибки, свойственные обучающимся на начальной ступени образования**

Период обучения чтению	Доминирующие группы ошибок
2 класс	смещения и замены гласных букв в словах, пропуски букв, слогов, слов, замены слов на основе оптического сходства, неправильная постановка ударения и нарушения правил орфоэпического чтения
3 класс	замены и смещения согласных букв в словах, контаминации букв, вставки и перестановки слов, замены слов на основе смыслового сходства, аграмматизмы в словах
4 класс	персеверации и антиципации букв, ошибки при чтении окончаний зависимых слов, а также потери строки

Коррекционная работа по преодолению дислексии основывается на общепринятых дидактических (системности, последовательности, деятельностного, индивидуального и дифференцированного подходов, поэтапности формирования умственных действий), а также логопедических (комплексности, патогенетической, учета зоны «ближайшего развития», симптоматики и степени выраженности дислексий, психологической структуры процесса чтения, полимодальный) принципах.

М.Н. Русецкая выделяет следующие основные направления коррекционно-логопедической работы по преодолению дислексии и дисграфии, которые соответствуют функциональному составу чтения и письма:

- развитие и коррекция речевых функций.
- развитие и коррекция переработки зрительной информации.
- развитие и коррекция переработки полимодальной информации.
- развитие и коррекция серийной организации движений.
- развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности» [1; 5].

Традиционно на логопедических занятиях в процессе коррекции дислексии используются средства наглядности как важный элемент коррекционного обучения.

Как отмечает Г.Г. Зиганшина, Н.А. Куренова, Ф.Г. Хабибуллина средства наглядности – это реальные объекты (предметы, явления, процессы), их изображения (фотографии, рисунки, диапозитивы, магнитофонные записи, видеофильмы), с помощью которых можно сделать понятными для учащихся события, явления, процессы, не доступные непосредственно наблюдению [7].

Теоретический анализ исследований показал, что к настоящему моменту существует достаточно много классификаций средств наглядности или наглядных средств: предметные (натуральные предметы и их заменители); изобразительные: словесные («словесное рисование», отрывки из художественных произведений), образные (макеты, муляжи, модели, картины, иллюстрации и т.п), символические (схемы,

чертежи, карты, символы) [11].

Как отмечает О.Ф. Бородина, целью коррекции оптической дислексии, обусловленной преимущественно несформированностью зрительных функций, является обучение младшего школьника способам обработки визуального материала, которые позволили бы ему эффективно воспринимать зрительную информацию и обеспечили условия успешного овладения зрительными компонентами чтения. Задачи коррекционно-педагогической работы состоят в развитии и коррекции гностических и моторных компонентов зрения учащихся. Методика включает в себя два блока:

- 1) развитие и коррекция гностических зрительных функций;
- 2) объектом коррекционного воздействия второго блока являются моторные функции зрения [6; 9].

В процессе развития и коррекции зрительно-моторных функций большое значение имеет работа над точностью прослеживающих движений глаз, формированием стратегии сканирования перцептивного поля, зрительно-пространственных представлений и выработке зрительно-моторных координаций.

Методика работы по формированию устойчивого навыка слежения взглядом в направлении слева направо и сочетания этого навыка с синхронным движением руки разработана О.Б. Иншаковой. В логопедической практике применяются материалы зрительных диктантов, разработанных И.Т. Федоренко. Приемы запоминания лежат в основе мнемотаблиц, разработанных Н.А. Гурьевой [10].

Согласно Р.И. Лалаевой, при устранении оптических дислексий осуществляется и работа по уточнению представлений детей о форме, величине, цвете [4].

Обобщение методических рекомендаций таких ученых и логопедов-практиков, как Р.И. Лалаева, позволило сделать вывод, что в процессе коррекции оптической дислексии немаловажным является работа над уточнением у обучающихся представлений о пространственном расположении различных фигур и букв.

Таким образом, процесс коррекции оптической дислексии включает следующие направления: формирование зрительного восприятия и узнавания на материале предметов, геометрических фигур и букв; формирование навыков звукового и зрительного анализа и синтеза; развитие буквенного гнозиса и дифференциация смешиваемых звуков и букв в слогах, словах.

При осуществлении процесса коррекции оптической дислексии на логопедических занятиях используются разнообразные средства наглядности: картинный, речевой материал, карточки, пособия, игрушки и т.п., позволяющие повысить эффективность логопедического воздействия.

Было проведено исследование уровня сформированности навыков чтения (чтение вслух) у младших школьников с оптической дислексией. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Оренбурга.

Экспериментальную группу составили 20 учащихся 2 класса, имеющих по результатам логопедического заключения «оптическую дислексию», в возрасте 8-9 лет (7 девочек и 13 мальчиков). Биологическое зрение у школьников по данным медицинской карты в норме. Все испытуемые обучаются по программе общеобразовательной школы.

Обследование осуществлялось с каждым обучающимся индивидуально, в тихом изолированном помещении.

В ходе обследования была использована стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева (задание на чтение вслух) [8].

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики младших школьников с оптической дислексией по методике А.Н. Корнева на констатирующем этапе исследования (в баллах)**

И.Ф. учащегося	Параметры техники чтения			Уровень	
	Способ	Темп	Кол-во и характер ошибок	техника чтения	понимания прочитанного
Сабрина Б.	букв.	20 сл/мин	26 ош. (замена звуков, букв, смещение букв, ошибки ударения)	I	В Н/ср
Александр С.	сл/пл	22 сл/мин	20 ош. (перестановка букв, замена букв)	I	В Н/ср
Дима Г.	ц.сл.	40 сл/мин	6 ош. (ошибки ударения, пропуск зв.)	III	Б Сред.
Даниил М.	ц.сл.	34 сл/мин	21 ош. (перестановка и смещение букв и слог.)	II	В Н/ср
Оля Л.	букв.	37 сл/мин	20 ош. (ошибки ударения, пропуски букв)	II	В Н/ср
Миша Н.	букв.	17 сл/мин	22 ош. (замена и смещение графически сходных букв)	I	В Н/ср
Сергей Т.	сл/пл	21 сл/мин	21 ош. (замена и смещение зв.)	I	В Н/ср
Влад Е.	сл/пл +ц.сл.	39сл/мин	20 ош. (ошибки ударения, пропуск букв, угадывающее чтение)	I	В Н/ср
София В.	ц.сл.	33 сл/мин	20 ош. (изменение падежных окончаний в сл.)	II	В Н/ср
Адам Б.	ц.сл.	41сл/мин	6 ош. (изменение падежных окончаний в сл.)	III	Б Сред.
Катя К.	букв.	20 сл/мин	26 ош. (замена звуков, букв, смещение букв, ошибки ударения)	I	В Н/ср



Ульяна К.	сл/пл	22 сл/мин	20 ош. (перестановка букв, замена букв)	I	В Н/ср
Саша Б.	ц.сл.	40 сл/мин	6 ош. (ошибки ударения, пропуск зв.)	III	Б Сред.
Айдар З.	ц.сл.	34 сл/мин	21 ош. (перестановка и смещение букв и слог.)	II	В Н/ср
Гоша С.	букв.	37 сл/мин	20 ош. (ошибки ударения, пропуски букв)	II	В Н/ср
Лиза М.	букв.	17 сл/мин	22 ош. (замена и смещение графически сходных букв)	I	В Н/ср
Семен П.	сл/пл	21 сл/мин	21 ош. (замена и смещение зв.)	I	В Н/ср
Данил Л.	сл/пл +ц.сл.	39сл/мин	20 ош. (ошибки ударения, пропуск букв, угадывающее чтение)	I	В Н/ср
Гриша Б.	ц.сл.	33 сл/мин	20 ош. (изменение падежных окончаний в сл.)	II	В Н/ср
Маша З.	ц.сл.	41сл/мин	6 ош. (изменение падежных окончаний в сл.)	III	Б Сред.

Анализ данных таблицы 2 позволяет сделать вывод, что у 6 испытуемых определен II уровень (ниже среднего) (Даниил М., Оля Л., София В., Айдар З., Гоша С., Гриша Б.). Количество ошибок было большим (20-21 ошибка).

В данной выборке школьников только у 4 учащихся (Дима Г., Адам Б., Саша Б. и Маша З.) обнаружен III уровень (средний) техники чтения вслух. Количество ошибок при чтении было небольшим (6 ошибок).

При этом в экспериментальной группе обучающихся с IV (высоким) уровнем по исследуемому параметру не выявлено.

Качественный анализ полученных данных позволил заключить, что 8 младших школьников с оптической дислексией читают целыми словами. Побуквенное чтение отмечается у 6 респондентов (Сабрина Б., Миша Н., Оля Л., Катя К., Гоша С., Айдар З.). Низкая скорость чтения и наличие большого количества ошибок явились предрасполагающими факторами плохой техники чтения и непонимания читаемого.

Слоговое чтение имеют 6 младших школьника с оптической дислексией (Александр С., Сергей Т., Влад Е., Ульяна К., Семен П., Данил Л.).

Преобладающими ошибками в чтении второклассников с оптической дислексией оказались пропуски, замены и смещения звуков и букв в словах, пропуски букв, слогов, слов, замены слов на основе оптического сходства, а также ошибки ударения. Больше всего ошибки обучающиеся делали при чтении трехсложных и четырехсложных слов, при стечении согласных (камнями, лакомятся, шиплются, отпуская, следует и др.). Полученные данные соотносятся с результатами исследования О.М. Мошковой.

Норму техники чтения смогли выполнить только 4 испытуемых – Дима Г. и Адам Б. У других школьников скорость чтения ниже нормы, значительное количество ошибок и чтение по буквам и слогам. Самый медленный темп чтения показал Миша Н.

Следует отметить, что только у 2-х респондентов (Дима Г., Адам Б., Саша Б. и Маша З.) уровень понимания прочитанного соответствует норме, они смогли ответить на 7 вопросов по тексту.

Большая часть респондентов 16 школьников не смогли ответить точно и правильно на многие вопросы (1. Сколько ручейков текут в деревне? 3. В каких местах ловят раков? 6. Чего захотелось мальчику? и др.). Этим испытуемым мы отнесли к группе школьников с уровнем ниже среднего (правильно ответили на 5 вопросов) понимания прочитанного.

В целом, полученные результаты позволяют заключить, что доминирующая часть младших школьников с оптической дислексией имеет низкий уровень сформированности навыка чтения вслух и понимания прочитанного.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать вывод, что младшие школьники с оптической дислексией нуждаются в логопедической помощи.

Перейдем к рассмотрению результатов повторной диагностики по методике исследования навыка чтения А.Н. Корнева представленные наглядно в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты по методике А.Н. Корнева на контрольно-оценочном этапе исследования (в баллах)**

И.Ф. учащегося	Параметры техники чтения			Уровень	
	Способ	Темп	Кол-во и характер ошибок	техника чтения	понимания прочитанного
Сабрина Б.	сл/пл	29 сл/мин	18 ош. (замена букв, ошибки ударения)	I	В Н/ср
Александр С.	ц.сл.	31 сл/мин	11 ош. (перестановка букв)	II	Б Сред.
Дима Г.	ц.сл.	52 сл/мин	4 ош. (ошибки ударения, пропуск букв.)	III	Б Сред.
Даниил М.	ц.сл.	40 сл/мин	16 ош. (перестановка и смещение букв и слогов)	II	Б Сред.
Оля Л.	ц.сл.	43сл/мин	5 ош. (пропуски букв)	II	Б Сред.

Миша Н.	сл/пл	25 сл/мин	17ош. (замена и смешение графически сходных букв)	I	В Н/ср
Сергей Т.	сл/пл	30 сл/мин	15ош. (замена и смешение букв.)	I	В Н/ср
Влад Е.	сл/пл+ц.сл.	44 сл/мин	5 ош. (ошибки ударения, пропуск букв)	III	Б Сред.
София В.	ц.сл.	42 сл/мин	12 ош. (изменение падежных окончаний в сл.)	II	Б Сред.
Адам Б.	ц.сл.	54 сл/мин	3ош. (повтор слов.)	IV	А Выс
Катя К.	сл/пл	29 сл/мин	18ош. (замена букв, ошибки ударения)	I	В Н/ср
Ульяна К.	ц.сл.	31сл/мин	11ош. (перестановка букв)	II	Б Сред.
Саша Б.	ц.сл.	52 сл/мин	4 ош. (ошибки ударения, пропуск букв.)	III	Б Сред.
Айдар З.	ц.сл.	40 сл/мин	16 ош. (перестановка и смешение букв и слогов)	II	Б Сред.
Гоша С.	ц.сл.	43сл/мин	5ош. (пропуски букв)	II	Б Сред.
Лиза М.	сл/пл	25 сл/мин	17ош. (замена и смешение графически сходных букв)	I	В Н/ср
Семен П.	сл/пл	30 сл/мин	15ош. (замена и смешение букв.)	I	В Н/ср
Данил Л.	сл/пл+ц.сл.	44 сл/мин	5 ош. (ошибки ударения, пропуск букв)	III	Б Сред.
Гриша Б.	ц.сл.	42 сл/мин	12 ош. (изменение падежных окончаний в сл.)	II	Б Сред.
Маша З.	ц.сл.	54 сл/мин	3ош. (повтор слов.)	IV	А Выс

В ходе контрольно-оценочного этапа исследования была выявлена положительная динамика почти у всех испытуемых, что свидетельствует о результативности осуществленной логопедической работы по коррекции оптической дислексии.

Если первоначально в данной экспериментальной группе не был обнаружен высокий уровень развития навыков чтения вслух, то при повторном обследовании у 2 респондента (Адам Б. и Маша З.) был определен высокий уровень техники чтения. У других участников исследования мы также отметили повышение результатов по параметрам задания методики по сравнению с первичным обследованием.

Данный факт подтверждают результаты повторного обследования, которые позволили сделать вывод, что количество ошибок при чтении текста сократилось (первоначально у 10 младших школьников были ошибки в диапазоне 20-21, при повторном обследовании таких обучающихся стало 6 чел. диапазон ошибок стал 15-18).

У отдельных испытуемых качественные изменения произошли и в характере ошибок. Сабрина Б., Катя К. при чтении стали реже смешивать буквы при чтении. Адам Б., Маша З. освоили падежные формы, при этом они сделали одну ошибку при чтении четырехсложного слова (лакомятся).

В ходе исследования мы обнаружили, что слоговое чтение присутствует у 8 второклассников (Сабрина Б., Миша Н., Сергей Т., Влад Е., Катя К., Лиза М., Семен П., Данил Л.).

Большинство респондентов овладели чтением целыми словами.

Положительным моментом следует отметить то, что показатели техники чтения также возросли. Четыре ученика (Дима Г., Адам Б., Саша Б., Маша З.) на контрольно-оценочном этапе смогли прочитать больше 50 слов в минуту.

Все это в целом отразилось на повышении понимания смысла прочитанного у всех участников исследования.

**Выводы.** Анализ данных, полученных в ходе первичного обследования, показал, что у большей части младших школьников с оптической дислексией был выявлен низкий уровень развития навыка чтения.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что испытуемые нуждаются в логопедической помощи.

Младшие школьники с оптической дислексией испытывают трудности при понимании прочитанного, из-за отсутствия формирования различных компонентов речи: звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи. Учащиеся испытывают сложности с определением основной мысли произведения, неправильными ответами на вопросы и с трудностями при повторном изложении текста. Вышеуказанная проблема говорит о том, что у обучающихся недостаточно развит навык чтения, который в будущем приведет к трудностям в обучении.

В ходе контрольно-оценочного этапа исследования, мы оценили эффективность проведенной коррекционной работы. Сравнительный анализ показал положительную динамику по коррекции проявлений оптической дислексии у младших школьников.

#### Литература:

1. Ахутин Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. Под общей редакцией О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – С. 76-95.

2. Бабина, Г.В. Трудности смысловой обработки текста учащимися с нарушениями речи / Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: МГСИ, 2004. – С. 39-44.

3. Бекшиева З.И. Коррекция письменной речи у школьников / З.И. Бекшиева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 318 с.
4. Волкова, Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы / Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №2. – С. 200-204.
5. Гаранина, Л.А. Особенности понимания текстов различных функциональных стилей школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Л.А. Гаранина, Е.Н. Российская // Логопедия, 2005. – № 2. – С. 5-9.
6. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2001. – 160 с.
7. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учеб.-метод. пособие / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 157 с.
8. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2007. – 286 с.
9. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.
10. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2014. – 173 с.
11. Польшина М.А., Сулова Н.М. Логопедическая работа в системе обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями / М.А. Польшина, Н.М. Сулова. – Наука сегодня: теория, практика, инновации. XI Международная научно-практическая конференция: Изд-во «Перо». Москва, 2016. – С. 242-247.
12. Пузина, Е.А. Предупреждение оптической дисграфии и дислексии у дошкольников / Е.А. Пузина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1525-1527. – URL: <https://moluch.ru/archive/115/30620/>
13. Сивкина В.Н., Тишина Л.А. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников / В.Н. Сивкина, Л.А. Тишина. – Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва). – 2020. – С. 185-191.
14. Simos P.G., Fletcher J.M., Sarkari Sh., Billingsley R., .... and Papanicolaou A.C. Early Development of Neurophysiological Processes Involved in Normal Reading and Reading Disability: A Magnetic Source Imaging Study. *Neuropsychology*, 2005, Vol. 19, No. 6, 787-798
15. Yu X., Raney T., Perdue M.V., Zuk J., Ozernov-Palchik O., Becker B. Raschle N.M., Gaab N. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study. *Hum Brain Mapp.* – 2018; 39: 2047-2063.

**Педагогика**

**УДК 376.32**

**кандидат педагогических наук, доцент Проглядова Галина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

**магистрант Рябкова Ирина Евгеньевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

**бакалавриат Чимрова Яна Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье описаны особенности проведения обследования зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с разной степенью нарушения зрения в соответствии Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ от 19 декабря 2014 г. N 1598 министерства образования и науки РФ). Обязательным элементом структуры учебного плана является «коррекционно-развивающая область», реализующаяся через содержание коррекционных курсов, а также система специальных условий реализации АООП НОО, определяющая направление коррекционной или реабилитационной работы. Дан краткий анализ зарубежных и отечественных подходов к проведению психолого-педагогического обследования и использованию данных результатов в дальнейшей коррекционной работе. Авторами предложены способы адаптации диагностического и специально-коррекционного материала для разного рода зрительных нарушений.

*Ключевые слова:* методика обследования детей с нарушением зрения, дети дошкольного возраста с нарушением зрения, зрительное восприятие, корковые нарушения, церебральные нарушения, визуальные предпочтения, поведенческие зрительные реакции.

*Annotation.* The article describes the features of conducting a visual perception survey in preschool children with varying degrees of visual impairment in accordance with the Federal State Educational Standard for Primary General Education of students with Disabilities (order of December 19, 2014 N 1598 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation), a mandatory element of the curriculum structure is the "correctional and developmental area", implemented through the content of correctional courses, as well as a system of special conditions for the implementation of AООPNOO, determines the direction of correctional or rehabilitation work. A brief analysis of foreign and domestic approaches to the psychological and pedagogical examination and the use of these results in further correctional work is given. The authors propose ways to adapt the stimulus material for various types of visual disturbances.

*Keywords:* methods of examination of children with visual impairment, preschool children with visual impairment, preschool age, visual perception, cortical disorders, cerebral disorders, visual preferences, behavioral visual reactions.

**Введение.** В медицине на сегодняшний день диагностировать разные болезни глаз и слуха не составляет труда, так как современные аппараты дают достоверные результаты о нарушениях зрительных функций. Но как эти данные использовать в педагогической работе, понять, как видит ребенок, остается актуальной

проблемой в коррекционной педагогике. Ведь при оценке зрительных возможностей у детей необходимо учитывать поле зрения ребенка, периферическое зрение, цветоощущение, световую чувствительность, бинокулярность, глубинное зрение, состояние прослеживающих функций зрения и т.д. [12]. Это важно для определения зрительных возможностей у детей с разной степенью нарушения зрения в соответствии Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ от 19 декабря 2014г. N 1598 министерства образования и науки РФ). Учитывая зрительные возможности и специфические потребности детей с разными нарушениями зрения, необходимо реализовывать специальные условия АООП НОО ОВЗ, определять направления коррекционной или реабилитационной работы, в том числе и через содержание коррекционно - развивающей области [14].

В работах А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, Л.С. Волковой, В.З. Денискиной, Г.А. Проглядовой, Т.В. Никулиной, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцева, Л.В. Фомичевой, А.Ю. Хохловой, Т.П. Кудриной, Т.В. Розановой, Г.П. Бертънь, Е.Л. Гончаровой, Р.А. Мареевой, Т.А. Басиловой, И.В. Верещага, И.В. Моисеевой, А.М. Пайковой, Н.А. Александровой, Ян ван Дайка, Л. Хювяринен, Б.К. Тупоногова, С. Roman – Lantzu и др., показано, что учет зрительных возможностей играет большую роль в образовании ребенка, а значит и в его психическом развитии.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно концепции «О трех основных функциональных блоках мозга» А.Р. Лурия выделены основные особенности психической деятельности изучения нарушений психической деятельности при различных локальных поражениях центральной нервной системы, где мозг может быть разделен на три основных блока, которые имеют собственное строение и роль в психическом функционировании.

Три основных функциональных блока мозга: блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования; блок получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира; блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности.

Повреждение одного из 3-х блоков (или его отдела) головного мозга отражается на любой психической деятельности, так как приводит к нарушению соответствующей стадии (фазы, этапа) ее реализации [7]. Для нашего исследования наибольший интерес представляют возникающие нарушения функций второго блока головного мозга, при которых происходит деформированность пространственных представлений (отсутствие ориентации, взаимосвязи между предметами и явлениями окружающего мира); нарушение сенсомоторных координаций (например, согласование глаз и действия рук и т.п.); неловкость, однотипность движений.

Зрительные возможности ребенка – это сложная, системная деятельность, включающая сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию. Её основой являются первичные сенсорные процессы, происходящие в зрительном анализаторе. При глубоком слабовидении и остаточном зрении нарушается первичная сенсорная обработка признаков объектов, это приводит к отклонениям от нормы зрительного восприятия в целом. Зрение обеспечивает человеку возможность получать информацию о внешнем мире, ориентироваться в пространстве, контролировать свои действия, выполнять точные операции. Зрение и зрительное восприятие не являются тождественными понятиями: зрительная система в мозге проходит сложный вычислительный процесс, чтобы помочь понять визуальный мир всего за долю секунды. Одним из важнейших мероприятий в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения зрения, является педагогическая оценка функциональных возможностей нарушенного зрения, так как офтальмологический диагноз не дает достаточной информации о его качественных характеристиках [6]. Но без понимания функциональных основ невозможно понять этапы и направления педагогической деятельности. При коррекционной работе с ребенком необходимо учитывать остроту зрения, поля зрения ребенка, периферическое зрение, цветоощущение, световую чувствительность, бинокулярность, глубинное зрение, состояние прослеживающих функций глаза. Функции центрального и периферического зрения являются наиболее ценными для ориентации в пространстве и выполнения какой-либо деятельности, поэтому их исследование является наиболее важным в плане коррекционной работы с детьми. С учетом выявленных дефицитов, направленных на педагогическую оценку зрения, нами была адаптирована и модифицирована методика «Методика исследования функциональной возможности зрения и слуха И.В. Верещага, И.В. Моисеевой, А.М. Пайковой» с опорой на методики С. Roman-Lantzu [1; 16] с целью определения функционального зрения, включая следующие направления исследования:

1. Сбор анамнестических данных, включающие не только характер зрительного заболевания и учет поля зрения.
2. Разработка стимульных материалов для выявления визуальных предпочтений и поведенческих реакций.
3. Составление скрининговых анкет наблюдения, направленных на оценку зрения и слуха.
4. Модификация в части зрительных предпочтений и ориентация на:
  - притяжение к движению;
  - визуальная задержка;
  - настройки поля зрения;
  - трудности с визуальной сложностью;
  - потребность в свете;
  - трудность с дистанционным просмотром;
  - атипичные зрительные рефлекторные реакции;
  - трудности с визуальной новизной;
  - отсутствие визуально - ориентированной досягаемости.

В нашем исследовании приняли участие 12 детей с одновременным нарушением зрения и слуха, имеющие умеренную степень умственной отсталости. Нами были отмечены следующие особенности зрительного поведения у детей:

В качестве примера приведем выполнения заданий детей, принявших участие в эксперименте:

Пример 1. DS: гиперметропия II ст.:

У ребенка сложная структура нарушения развития, обусловленная интеллектуальным и психофизическим недоразвитием, которое сочетается с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Процесс общения затруднен в связи с системным недоразвитием речи. Психофизическое недоразвитие

характеризуется нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование физических действий, ребенок не ходит.

Наблюдается рассогласованность, неловкость движений, трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений. Отмечаются трудности удержания позы, отсутствует контроль над расслаблением и напряжением мышц, перераспределением мышечного тонуса. Ребенку сложно следить глазами за своими движениями, нет единства поля зрения и поля действия, но при этом зрительная реакция на яркий зрительный стимул выявила, что он хорошо обнаруживает движущиеся яркие светящиеся объекты.

Зрительные рефлексии на резко приближающиеся предметы показали, что моргание отсутствует, но при бликующем стимуле, который предъявлен на черном фоне, реагирует только в верхнем поле зрения. В процессе нашего исследования стимульные материалы были предъявлены яркими контрастными цветами: желтый, оранжевый, красный, зеленый, синий, фиолетовый на расстоянии 20 см от глаз, было отмечено, что ребенок фиксировал взор только на оранжевом цвете, остальные цвета игнорировались, повышенное визуальное внимание уделял знакомым предметам и радовался, видя знакомый предмет. Визуальное любопытство к предмету фиолетового цвета ребенок проявил только при движении этого предмета, протягивая к нему руки, но в тоже время было отмечено, что ребенок не мог одновременно смотреть и дотягиваться до него, то есть не сформирована функция глаз-рука. Таким образом, нетипичное поведение для ребенка с нарушенным зрением проявилось в следующих особенностях:

- Предпочтение одному цвету (фиолетовый);
- Привлечение внимания только к движущимся игрушкам;
- Визуальное любопытство только к знакомым предметам.

В следующем примере будет отражена другая специфика зрительного поведения ребенка.

Пример 2. DS врожденная миопия 2ст., сложный прямой астигматизм, амблиопия.

У ребенка положительный эмоциональный фон. При обследовании в комфортных условиях и в процессе целенаправленного обучения ребенок идет на сотрудничество со взрослыми. Учебно-познавательная мотивация развита слабо. Уровень сформированности психических процессов:

– восприятие недостаточно дифференцировано, замедленное, характерна узость объема восприятия, нарушена его избирательность. Снижено зрительное восприятие. Движения недостаточно скоординированы, замедлены, неловки. Наблюдается недоразвитие сложных форм движений, преимущественно рук, плохая переключаемость с одного движения на другое. У ребенка отмечаются трудности с дистанционным наблюдением, не может указать предмет за пределами определенного расстояния: 20 см., но хорошо обнаруживает движущиеся светящиеся предметы и объекты. Зрительные рефлексии на резко приближающиеся предметы показали, что рефлекс моргания нарушен, но при бликующем стимуле, который предъявлен в верхнем поле зрения отмечается зрительная функция на объекте. Визуальная задержка показала, что ребенок различает фоновую визуальную информацию на черном, реакции при взгляде на объекты задерживаются хаотично, при зашумленном фоне задерживает взгляд. Ребенку были предъявлены яркие контрастные светящиеся цвета: желтый, оранжевый, красный, зеленый, синий, фиолетовый на расстоянии 20 см от глаз, реакции на стимул не было, пока фиолетовый светящийся шар не оказался между двумя светящимися цветными оранжевыми шарами.

Повышенное визуальное внимание уделяется не знакомым предметам и объектам, ребенок радуется, видя не знакомый предмет. Визуальное любопытство к предмету проявил, когда предмет начал светиться между двумя оранжевыми шарами, одновременно смотреть на объект и прикасаться к нему не получается. Нами отмечено, что ребенок 2 проявляет схожие зрительные предпочтения, как и ребенок 1, но при этом есть различия в особенностях зрительного восприятия:

- Привлечение внимания при светящемся стимуле;
- Визуальное любопытство только к незнакомым предметам;
- При бликующем стимуле в верхнем поле зрения у ребенка отмечается зрительная функция на объекте.

В примере 3 ребенок показал следующие зрительные и поведенческие особенности, нетипичные людям с нарушенным зрением.

Пример 3. DS тяжелая умственная отсталость, расходящееся косоглазие, вторичная амблиопия 2 ст., структура нарушения развития, обусловленная интеллектуальным и психофизическим недоразвитием.

Процесс общения затруднен в связи с системным недоразвитием речи. Наблюдается рассогласованность, неловкость движений, трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений. Мелкая и артикуляционная моторика слабо развита. Необходима постоянная стимуляция к деятельности.

Обращенную речь понимает. Знает свое имя, выражает положительные эмоции, услышав свое имя.

Зрительная реакция на зрительный стимул показала трудности с дистанционным наблюдением, ребенок не может указать предмет за пределами определенного расстояния 20 см., но хорошо обнаруживает движущиеся яркие предметы и объекты. Глаза прищуривает, предметы приближает к глазам и сам низко наклоняется, может отбросить голову вперед, когда смотрит на предмет, плохая координация «глаз-рука». Зрительный рефлекс на резко приближающиеся предметы нарушен, но при предъявлении ярких стимулов, щурит глаза. Визуальная задержка выявила, что реакции при взгляде на объекты задерживаются хаотично. Ребенок видит яркие контрастные предметы на расстоянии не более 30-50 см от глаз, на зашумленном фоне, фиксирует взор на ярком светящемся предмете стального или желтого цвета. Ребенок просто смотрит на предмет, не уделяя визуального внимания знакомым предметам. Визуального любопытства к предметам нет, одновременно смотреть на объект и прикасаться к нему не может. Таким образом, нетипичное поведение для ребенка с нарушенным зрением проявилось в следующих особенностях:

- при предъявлении ярких стимулов щурит глаза;
- предметы приближает к глазам и сам низко наклоняется, может отбросить голову вперед, когда смотрит на предмет;
- фиксирует взор на зашумленном фоне, на ярком светящемся цвете (стальной /желтый);
- визуальная задержка при взгляде на объекты задерживается хаотично.

**Выводы.** Анализ полученных данных позволил выделить особенности у детей, которые наблюдались через визуальные предпочтения, поведенческие зрительные реакции, характерные и не свойственные

слабовидящим детям. В связи с этим одним из важнейших мероприятий перед началом коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, является педагогическая оценка функциональных возможностей нарушенного зрения. В зарубежной литературе таких детей называют дети с корковыми или церебральными нарушениями, где глазное нарушение зрения относится к проблеме с глазом. Корковые нарушения - это неврологическое нарушение зрения, которое относится к мозговой потере зрения и определяется как значительная зрительная дисфункция, вызванная повреждением зрительных путей и структур, которая происходит до рождения, после рождения и при травме головного мозга. Глаза могут работать нормально, но у ребенка есть проблемы с обработкой того, что он видит. Вот почему так важно понять, как функционирует и адаптируется мозг при исследовании того, как работать с детьми, у которых есть явные проявления зрительных и поведенческих реакций. Это поможет определить условия организации коррекционной работы и особенности использования наглядно – стимульного материала.

#### **Литература:**

1. Верещага, И.В. Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушениями зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2017. – 60 с.
2. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. – М.: АПН СССР, НИИ Дефектологии. – 1990.
3. Григорьева Л.П. и др. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – М.: Школа-Пресс. – 2001. – Т. 96.
4. Денискина В.З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями. – Дефектология. – 2012. – №. 5. – С. 3-12.
5. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учеб.-методич. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2017.
6. Кудрина Т.П. Методика психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов. – Дефектология. – 2014. – №. 5. – С. 61-67.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – Издательский дом "Питер", 2018.
8. Осипова Л.Б., Стахеева Ю.Ю. Коррекция зрительного восприятия. – 2004.
9. Проглядова Г.А., Быкова М.В., Энгель Л.Н. Формы развития познавательной мотивации у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения. Проглядова Г.А., Быкова М.В., Энгель Л.Н.: Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 1 (83). – С. 66-78.
10. Проглядова Г.А. Замещающая поведенческая деятельность у слепых детей Сибирский вестник специального образования. – 2014. – № 1 (13). – С. 69-70.
11. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 180 с.
12. Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики: – учеб. пособие. – М.: Город Детства, 2008. – 224 с.
13. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2007.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598)
15. Christine Roman Lantzy, Cortical Visual Impairment: An Approach to Assessment and Intervention // Functional Vision Assessment: The CVI Range – 2nd Edition. – New York: AFB Press, 2018 – 82-174 p.
16. Christine Roman-Lantzy., Cortical Visual Impairment: Advanced Principles., APH Press. – 2019. – 273 p.

**Педагогика**

**УДК 372.881.1:378**

**кандидат филологических наук, доцент Проскура Яна Вадимовна**

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск);

**кандидат филологических наук, доцент Захарова-Саровская Мария Владимировна**

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск)

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются некоторые аспекты английского языка в профессиональных целях. После краткого исторического обзора теорий, связанных с ESP (English for special purposes), мы сосредоточимся на некоторых лингвистических особенностях английского языка для специальных целей. Наша цель состоит в том, чтобы сделать синтез основных теорий и дискуссий по проблеме специализированных языков, так как количество статей и работ по этой проблеме огромно. Мы также хотели бы сделать краткое изложение наиболее важных вкладов, сделанных в исследование различий между английским для специальных целей и общим английским. Кроме того, данное исследование направлено на изучение различий и сходств в ролях преподавателей английского языка для конкретных целей (ESP) и английского языка для общих целей (EGP). В нем также освещаются последствия этих различий и сходств для преподавания английского языка, учебных материалов и аудиторной практики.

*Ключевые слова:* специализированные языки, английский язык для специальных целей, лингвистические особенности, терминология.

*Annotation.* This article discusses some aspects of the English language for professional purposes. After a brief historical review of the theories related to ESP (English for special purposes), we will focus on some of the linguistic features of English for special purposes. Our goal is to make a synthesis of the main theories and discussions on the

problem of specialized languages, since the number of articles and papers on this problem is huge. We would also like to make a summary of the most important contributions made to the study of the differences between English for Special purposes and General English. In addition, this study aims to explore the differences and similarities in the roles of teachers of English for Specific Purposes (ESP) and English for General Purposes (EGP). It also highlights the implications of these differences and similarities for English language teaching, teaching materials, and classroom practice.

*Keywords:* specialized languages, English for special purposes, linguistic features, terminology.

**Введение.** Английский язык для специальных целей (далее ESP) был разработан для удовлетворения потребностей тех учащихся, которые намерены использовать английский язык в профессиональном контексте и в профессиональных целях. Языки для специальных целей, или в этом случае ESP может рассматриваться как минимум с двух точек зрения: с одной стороны, с методической точки зрения, как ESP – это сфера языка, с другой стороны, мы должны подходить к вопросу специализированных языков с лингвистической точки зрения, так как ESP – это своеобразный сегмент языка, с его основным компонентом – терминологией, к которому некоторые авторы добавляют специфическую грамматику, т.е. в данной статье мы намерены осветить наиболее важные теории и подходы ESP, предполагающие как дидактические, так и лингвистические особенности. Первая часть статьи посвящена эволюции дидактических аспектов ESP и наиболее важным подходам к лингвистическим особенностям английского языка для конкретных целей за последние десятилетия, а вторая – посвящена отличиям ESP от общего английского.

**Изложение основного материала статьи.** Выделяются три главные причины появления ESP:

1. Окончание Второй мировой войны в 1945 году стало началом стремительного роста научной и технической мысли, а также росту экономики во всем мире. Это послужило созданию нового общества, в котором господствовали две основные силы – технология и торговля. В результате столь быстрого их развития, очень скоро появилась необходимость в так называемом «интернациональном» языке. Как мы знаем, таким языком стал английский. Как следствие этого стало появляться много людей, которые хотели выучить английский язык, но уже не для повышения своего статуса, а по причине того, что владение иностранным языком открывало двери к мировым рынкам валют, товаров и технологий [1, с. 68].

Ранее знание иностранного языка считалось показателем хорошего образования, но никто не задумывался, зачем, собственно, он необходим. Но постепенно образовался новый тип изучающих английский язык – это те, кто точно понимал цель изучения языка: например, инженеры, которые нуждались в переводе инструкций по эксплуатации различных технических устройств; врачи, которым было необходимо быть в курсе новейших исследований в области медицины, бизнесмены, желающие продать свой товар; и, конечно, студенты, которые пользовались учебной литературой, доступной только на английском языке. Они все четко понимали, что английский язык им просто необходим и знали, зачем. Эта потребность продолжила свое развитие в 70-е годы XX века во время нефтяных кризисов, в результате которых большой поток западного капитала и технологий устремился в нефтедобывающие страны. Английский язык внезапно стал языком «большого бизнеса», и интересы торговли начали играть все более весомую роль. Потребовались новые пути изучения языка в связи с ограниченным временем и денежным фактором – с четко обозначенной целью и низкими издержками. В результате английский язык стал предметом изучения практически для всего мира, но не в своем традиционном, лингвистическом, понимании, а исключительно в утилитарных целях [2, с. 189].

2. Революция в лингвистике.

Наряду с тем, что необходимость изучения языка для специальных целей возрастала, стали появляться новые идеи и в области методики его преподавания. Если раньше целью лингвистики было описание грамматики английского языка, то новые методики подчеркивали конкретное его использование в определенных коммуникативных ситуациях. Одним из «открытий» в то время стал факт, что язык устного общения и язык письменной речи имеют очень существенные различия, зависящие от контекста. Как следствие этого, в методике преподавания английского языка появилась новая теория, которая сводилась к тому, что английский язык юриспруденции и, скажем, экономики имеют существенные различия. Стали появляться многочисленные курсы преподавания английского языка для специальных целей. Их принцип был довольно прост: раз язык различается в разных речевых ситуациях, то можно выявить и обозначить основные черты этих ситуаций и положить их в основу изучаемого курса. Наиболее популярной была область EST – английский для науки и техники. основополагающим принципом обучения ESP послужил подход - «Скажи, для чего тебе нужен английский, и я скажу, какой английский тебе нужен» [3, с. 164].

3. Акцент на интересах обучаемого.

Новые исследования в области педагогики и психологии тоже внесли свой вклад в преподавание ESP. Особое значение стало уделяться интересам, запросам обучаемого, его отношению к процессу обучения. Мотивация стала главной для эффективности учебного процесса, и это определило методические и дидактические принципы, когда важнейшее значение уделяется соответствию содержания обучения требованиям и интересам обучаемого. Простейшим путем достижения этого стало использование специальных тематических текстов при обучении различных групп – тексты по медицине для врачей, технические для инженеров и т. д. Считалось, что когда обучаемый изучает тексты по своей специальности, с их особой терминологией, то тогда заметно повышается его мотивация, а сам процесс обучения становится гораздо эффективнее. Итак, можно сделать вывод, что, развитие изучения ESP было обусловлено тремя важными факторами: повышенный спрос на английский язык по причине необходимости его использования в конкретных сферах; новые направления в лингвистике и в методике преподавания, перенос акцента на интересы обучаемого. Все эти факторы определили необходимость дальнейшей специализации в изучении языка [3, с. 166].

В настоящее время концепция ESP, безусловно, получила свое развитие. Происходит все большее усиление роли английского языка как средства международного общения в связи с нарастанием процессов глобализации; огромное значение имеет и внедрение новых технологий в преподавание иностранных языков: оно предоставило более широкие возможности изучения английского языка для его применения в каких угодно областях. Возрастает прикладная составляющая в обучении английскому языку, то есть необходимость ранней профессионализации обучаемого, что делает ESP еще более актуальным.

В наши дни ESP преподается почти во всех университетах мира. Причиной этого является глобализация торговли и экономики и продолжающегося бума международных связей в различных областях. Стало жизненно важным создавать ESP курсы, которые помогут лучше подготовиться учащимся к будущей профессиональной деятельности. По программе ESP студент достаточно хорошо подготовлен и может сосредоточиться на предмете. В ESP невозможно учить язык в отрыве от реального использования. Напротив, английский язык, должен быть представлен в подлинном контексте, чтобы учащиеся смогли понять, как функционирует язык, который они должны будут использовать в профильной области [5, с. 146].

Разумное сочетание ESP и EGP – вот что необходимо современному специалисту.

Английский язык для конкретных целей – это узнаваемая деятельность в более широких профессиональных рамках преподавания английского языка, подразумевающая разработку учебных программ и материалов, а также их презентацию и последующую оценку [11, с. 9]. С другой стороны, ESP-это способ обучения английскому языку с помощью метода аппроксимации для конкретной цели. Это не фокус на видах языка. Это означает, что ESP приводит в соответствие ту область, в которой нуждаются учащиеся [12, с. 396]. Например, английский язык для врачей, юристов, экономистов, туризма и архитектуры, бухгалтера, ученого-медика, гражданского строительства и т.д. Поэтому английский язык преподается по-разному в различных областях.

Что касается более широкого определения ESP, Хатчинсон и Уотерс теоретизируют: «ESP-это подход к обучению языку, в котором все решения относительно содержания и метода основаны на причине обучения ученика» [9, с. 11]. Энтони отмечает, что неясно, где заканчиваются курсы EGP и начинаются общие курсы английского языка; многие неспециалисты-преподаватели EGP используют подход ESP в том смысле, что их учебные программы основаны на анализе потребностей учащихся и их собственных личных специальных знаниях использования английского языка для реального общения [6, с. 28].

Энн Джонс утверждает, что при обучении английскому языку для конкретных целей «все языковое обучение должно быть разработано для конкретных целей обучения и использования языка определенными группами студентов» [10, с. 298]. Конкретные потребности содержания предмета могут не требовать грамматики или фонетики, но буквы всегда интегрированы в процесс обучения, поскольку они составляют важную часть передачи смысла как всего высказывания, так и его отдельных частей.

Характеристика английского языка для конкретных целей и общего английского языка: Теоретики Дадли-Эванс и Сент-Джон изменили первоначальное определение ESP Стрвенса, чтобы сформировать свое собственное. Начнем со Стрвенса. Он определил ESP, определив его абсолютные и переменные характеристики. Определение Стрвенса проводит различие между четырьмя абсолютными и двумя переменными характеристиками: абсолютные характеристики: ESP состоит из преподавания английского языка, который является:

- предназначен для удовлетворения определенных потребностей учащегося;
- связан по содержанию (т.е. по своим темам и темам) с конкретными дисциплинами, профессиями и видами деятельности;
- сосредоточен на языке, соответствующем этим видам деятельности в синтаксисе, лексике, дискурсе, семантике и т.д., и анализе этого дискурса в отличие от общего английского.

Переменные характеристики: ESP может быть, но это не обязательно:

- ограниченные языковые навыки, которые должны быть изучены (например, только чтение);
- не преподается в соответствии с какой-либо предопределенной методологией [13, с. 3].

На Японской конференции по экстрасенсорике 1997 года Дадли-Эванс предложил модифицированное определение. В пересмотренном определении он и Сент-Джон постулируют следующее: абсолютные характеристики:

- ESP определяется для удовлетворения конкретных потребностей обучающегося;
- ESP использует базовую методологию и деятельность дисциплины, которой он служит;
- ESP сосредоточен на языке (грамматике, лексике), навыках, дискурсе и жанрах, соответствующих этим видам деятельности.

Переменные Характеристики: – ESP может быть связан с конкретными дисциплинами или предназначен для них;

- ESP может использовать в конкретных учебных ситуациях методику, отличную от методики общего английского языка;
- ESP, скорее всего, будет разработан для взрослых учащихся, либо в высшем учебном заведении, либо в профессиональной рабочей ситуации. Однако это может быть сделано для учащихся средней школы;
- ESP обычно предназначен для студентов среднего или продвинутого уровня;
- большинство курсов ESP предполагают некоторые базовые знания языковой системы, но они могут быть использованы с новичками [8, с. 4-5].

Чем английский язык для конкретных целей (ESP) отличается от английского как второго языка (EGP), также известного как общий английский? Самое важное различие заключается в обучающихся и их целях изучения английского языка. Студенты ESP-это, как правило, взрослые люди, которые уже имеют некоторое знакомство с английским языком и изучают его для того, чтобы передать набор профессиональных навыков и выполнять определенные функции, связанные с работой. Таким образом, программа ESP строится на оценке целей и потребностей, а также функций, для которых требуется английский язык. ESP больше концентрируется на языке в контексте, чем на обучении грамматике и языковым структурам. Она охватывает различные предметы – от бухгалтерского учета или информатики до туризма и управления бизнесом. Фокус ESP заключается в том, что английский язык не преподается как предмет, отделенный от реального мира студентов (или их желаний); вместо этого он интегрируется в предметную область, важную для учащихся.

Однако EGP и ESP расходятся не только по характеру обучаемого, но и по цели обучения. На самом деле, как правило, в то время как в EGP все четыре языковых навыка – аудирование, чтение, говорение и письмо подчеркиваются одинаково, в ESP именно анализ потребностей определяет, какие языковые навыки наиболее необходимы студентам, и программа разрабатывается соответственно. Программа ESP может, например, подчеркнуть развитие навыков чтения у студентов, которые готовятся к выпускной работе в области делового администрирования; или она может способствовать развитию разговорных навыков у студентов, которые изучают английский язык, чтобы стать туристическими гидами. На самом деле ESP сочетает в себе предметную дисциплину и преподавание английского языка. Такое сочетание очень



мотивирует, потому что студенты могут применить то, что они изучают на уроках английского языка, к своей основной области обучения, будь то реклама, юриспруденция, управление бизнесом, экономика, информатика или туризм. Способность использовать лексику и структуры, которые они изучают, в значимом контексте усиливает то, чему их учат, и повышает их мотивацию.

Способности студентов в своих предметных областях, в свою очередь, улучшают их способность овладевать английским языком. Предметные знания дают им контекст, необходимый для понимания английского языка в классе. В классе ESP студентам показывают, как содержание предмета выражается на английском языке. Учитель может максимально использовать знания студентов по предмету, тем самым помогая им быстрее выучить английский язык.

Термин "специфический" в ESP относится к конкретной цели изучения английского языка. Студенты подходят к изучению английского языка через область, которая уже известна и актуальна для них. Это означает, что они могут использовать то, что они узнают в классе ESP сразу же в своей работе и учебе. Подход ESP повышает актуальность того, что изучают студенты, и позволяет им использовать английский язык, который они знают, чтобы выучить еще больше английского языка, поскольку их интерес к своей области будет мотивировать их взаимодействовать с говорящими и текстами. ESP оценивает потребности и интегрирует мотивацию, предмет и содержание для обучения соответствующим навыкам.

Подготовка студента к эффективному функционированию в его настоящей или будущей работе зависит от хорошо продуманного подхода. Разработка и проведение курса ESP для студентов на университетском уровне – это очень сложная задача для преподавателей английского языка, так как им приходится сталкиваться с рядом такими задачами, связанными с разработкой курса, как: определение цели курса, выбор содержания курса, а также с выбором подходящих методов обучения и методики. Все это будет способствовать освоению специалистом лексики и функционального языка, необходимого для целевых ситуаций [4, с. 519].

**Выводы.** Обзор предыдущих исследований показывает, что EGP фокусируется на общих способностях студентов к английскому языку, в то время как ESP фокусируется на конкретных навыках и потребностях учащихся, основанных на детальном анализе профессиональных/академических способностей учащихся. В дополнение к роли преподавателя языка, практикующий ESP должен взять на себя определенные специальные роли, например, в качестве дизайнера курса, поставщика материалов, сотрудника, исследователя, оценщика и культурного переводчика. Поэтому рекомендуется организовать специальные курсы подготовки/переподготовки для учителей ESP, чтобы они могли подготовиться к выполнению сложных задач, связанных с их работой.

#### **Литература:**

1. Афанасьева М.В. ESP – английский для специальных целей: история и современность // Гуманитарные науки № 3. – Вестник Финансового университета. – Москва, 2012. – С. 68-71.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – Страсбург: Cambridge University Press, 2001; М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
3. Сарсенбаева А.С., Кулахметова М.С. Английский язык для специальных целей: необходимость оценки // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. – № 4 (64). – Т. 1. – С. 163-167
4. Федорова, М.Л. О некоторых особенностях подхода к преподаванию дисциплины «английский язык для специальных целей» / М.Л. Федорова, Ф.А. Крупенкина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 518-520. – URL: <https://moluch.ru/archive/310/70041/> (дата обращения: 12.05.2021).
5. Чилингарян К.П. АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (АСЦ) ЦЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ // Международный журнал экспериментального образования, 2014. – № 3-1. – С. 145-150.
6. Anthony L. ESP: What does it mean? World Wide Web on Dec. 5. 2021. on CUE. 1997. URL: <http://interserver.miyazaki-med.as.j/cue/pc/anthony.htm>.
7. Chambers F. A re-evaluation of needs analysis // ESP Journal, 1980. – № 1/1. – P. 25-33.
8. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
9. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 9-15.
10. Johns Ann M. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose: TESOL Quarterly Vol. 25, No. 2, 1991. – P. 297-314.
11. Robinson P. ESP (English for Specific Purposes). – New York: Pergamon, 1980. – 121 p.
12. Robinson P.C. An overview of English for specific purposes // Working with Language: a Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts / ed. H. Coleman. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989. – P. 395-427.
13. Strevens P. ESP after twenty years: A re-appraisal / ed. M. Tickoo. ESP: Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1988. – P. 1-13.

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Расумов Ваха Шаманович  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);  
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучного образования Исаева Гачиханум Гаджимедовна  
 ГБОУ ДПО РД «Дагестанский институт развития образования» (г. Махачкала);  
 кандидат юридических наук, доцент кафедры огневой подготовки Жамборов Анзор Анатольевич  
 Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

*Аннотация.* В статье изучен вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в изучении гуманитарных дисциплин в высшей школе. При организации образовательного процесса одинаково важно иметь информацию как о конечном объеме знаний, получаемых обучающимися, так и о творческих способностях, познавательных интересах, мотивации к самостоятельной деятельности, способности применять полученные знания на практике. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании открывает широкие возможности, позволяя совершенствовать и дополнять традиционный учебный процесс.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, гуманитарные дисциплины, студент, информатизация.

*Annotation.* The article examines the issue of using information and communication technologies in the study of humanitarian disciplines in higher education. When organizing the educational process, it is equally important to have information about both the final amount of knowledge acquired by students and about creative abilities, cognitive interests, motivation for independent activity, and the ability to apply the acquired knowledge in practice. The use of information and communication technologies in education opens up wide opportunities, allowing you to improve and supplement the traditional educational process.

*Keywords:* information and communication technologies, humanitarian disciplines, student, informatization.

**Введение.** При организации образовательного процесса одинаково важно иметь информацию как о конечном объеме знаний, получаемых обучающимися, так и о творческих способностях, познавательных интересах, мотивации к самостоятельной деятельности, способности применять полученные знания на практике. Всё перечисленное является одной из основных задач любого образовательного учреждения.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс при изучении истории, сегодня, является не то, что рекомендацией, а необходимостью. Для этого у педагога есть обширное поле электронных ресурсов, находящихся в открытом доступе и не требующих от педагога материальных или временных затрат для их поиска [8].

**Изложение основного материала статьи.** В XX-XXI века компьютерная техника стала использоваться во всех сферах человеческой деятельности. Её использование открыло большие перспективы для поиска информации с помощью различных источников и электронных средств. Это внесло определенные коррективы в процесс образования и преподавания в целом, и в частности в истории. Начинает появляться методическая литература, связанная с применением информационно-коммуникационных технологий при изучении истории.

В 2007 году профессор исторических наук М.Т. Студеникин в своей книге «Современные технологии преподавания истории в школе» пишет, что применение вычислительной техники является одним из отличительных признаков развития образования и педагоги, с точки зрения современного видения процесса обучения. Его труд посвящен новым методикам преподавания истории, таким, как проектная деятельность, применение программного обеспечения на занятиях по истории, модульно-блочное обучение, использование Интернет-ресурсов. Также в пособии разработаны задачи, упражнения, развивающие викторины и вопросы для обучающихся. В книге описан опыт применения информационно-коммуникационных технологий учителями истории, рассказано о том, как может быть оборудован кабинет истории, на каких элементах стоит заострить внимание при компоновке электронно-информационной базы, описаны методические рекомендации применения специального программного обеспечения в сочетании с другими формами обучения.

Студеникин М.Т. достаточно подробно описывает применение аудио и видеотехники при изучении истории, а также отдает предпочтение использованию на занятиях различных ресурсов Интернет.

Захарова И.Г. в книге «Информационные технологии в образовании», повествует о необходимости и важности применения информационно-коммуникационных технологий – «иначе трудно двигаться дальше» [3]. В книге говорится о том, что большое количество познавательной и учебной информации представлено именно в электронном виде и это сложно игнорировать, поэтому необходимо идти в одном направлении с прогрессом, направлении информационного развития.

В пособии Захаровой И.Г. описана классификация программных и информационных продуктов, используемых в образовании. Рассказано о способах постепенного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Описаны методические рекомендации по созданию учебных электронных пособий, содержащих гипертекстовую разметку, а также образовательных сайтов. Благодаря описанным в книге технологиям, любой педагог может самостоятельно создать свои, авторские информационные продукты и успешно применять их в учебном процессе.

В сборнике «Цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе педагогического ВУЗа и школы» опубликованы тексты докладов I региональной научной конференции, которая была посвящена созданию и использованию электронных образовательных ресурсов нового поколения, повышению информационно-коммуникативной – компетентности педагогов общеобразовательных учреждений, внедрению

инновационных образовательных технологий, а процесс обучения. В сборнике собран богатый материал об использовании цифровых образовательных ресурсов.

В.И. Боголюбов своей статье «Инновационные технологии в педагогике» констатирует, что развитие образования будет возможно только при активной разработке информационных педагогических технологий и соответствующему уровню подготовки преподавателей.

Н. Шевченко в своей статье «Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника» отметил исключительную важность мультимедиа технологий в современном обучении, которые открывают широкие возможности для учителей и учеников.

Аствацатуров Г. в статье «Технология конструирования мультимедийного урока» подчёркивает, что творцом урока является учитель, который в свою очередь организует творчество детей, они занимаются сотворчеством. В статье он особо отметил, что практика применения информационно-коммуникативных технологий в овладении методикой очень велика. Учитель должен помочь ученику разбирать поток информации и помогать находить нужную в условиях «информационного обвала» [1].

Короткова М.В. [4] в статье «Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории», рассматривает тему использования картин, фотографий карикатур, карт.

Чернов А.Н. [9] в статье «Мультимедийный кабинет истории» считает, что понятие «кабинет истории» будет полностью пересмотрено, в нём должно быть современное оборудование: интерактивная доска, проектор, персональные компьютеры, система воспроизведения звука и прочее.

В учебно-методических материалах так же рассматриваются вопросы применения информационно-коммуникационных технологий в обучении истории. Например, ряд авторов заявляют о единстве в процессе обучения абстрактного и конкретного, что способствует формированию у учеников исторических знаний путем перехода от конкретных данных к обобщающим понятиям и, как следствие, осмыслению исторического процесса в целом [4, с. 750].

Информационно-коммуникационные технологии открывают новые возможности в преподавании истории. Однако история – наука гуманитарная, что накладывает на нее требование развития устной речи, формирования субъективного и критического отношения к изучаемым событиям. Исходя из этого, полностью перейти на использование технологий в преподавании истории невозможно, необходимо пользоваться и традиционными средствами.

Информационные технологии могут использоваться в процессе изучения гуманитарных дисциплин в нескольких формах. Используемые направления можно представить в виде следующих основных блоков [1]:

- мультимедийные сценарии занятий;
- проверка знаний на занятии;
- внеурочная деятельность.

Внедрение информационных технологий с использованием интерактива обладают следующими преимуществами:

1. Позволяют демонстрировать графический материал, такой, как таблицы или схемы.
2. Процесс знакомства с историческими событиями можно сопровождать показом фотографий, видеороликов или других видеоматериалов.
3. Можно «оживить карты».
4. Использовать демонстрацию снимков произведений искусства.
5. Активизировать процесс обучения и так далее.

К недостаткам применения таких технологий можно отнести:

1. Интеграция использования компьютера в традиционную поурочную структуру проведения занятий достаточно сложна.
2. Требования к преподавателю возрастают, так как теперь ему необходимо иметь достаточный уровень компьютерной грамотности.
3. В процессе обучения на занятиях не предусмотрено использование Интернет [2-5].

Для реализации идеи информатизации при изучении гуманитарных дисциплин в высшей школе, должен быть оборудован кабинет компьютерных технологий для проведения занятий по учебным дисциплинам с использованием информационных технологий, компьютерного тестирования, индивидуальных работ студентов и преподавателей. В кабинете компьютеры объединены локальной сетью и имеют выход в Интернет [3].

Еще десять лет назад необходимо было бы упомянуть о носителях, на которых необходимо было бы хранить электронные учебники, лекционные материалы, справочники, обучающие программы и другие учебные материалы. Однако уже на данный момент это утверждение устарело, поскольку теперь можно использовать те же ресурсы, расположенные в облачных хранилищах данных, свободных источниках, интернет-энциклопедиях. Преимущество такого подхода в том, что «физический», то есть передаваемый и хранимый в ограниченном количестве экземпляр носитель больше не нужен, данные становятся доступными в любой точке мира, нужен лишь выход в Интернет. Это замечание еще раз показывает, насколько бурно развивается индустрия и сколько перспектив ждет её уже в ближайшие годы. Это же утверждение применимо и к информационно-коммуникационным технологиям в образовании.

Информационные технологии могут быть использованы преподавателем:

- в изучении дисциплин инженерного направления;
- на занятиях по различным дисциплинам для поддержки и сопровождения;
- для тестирований;
- в учебно-воспитательном процессе;
- при оформлении документации;
- для подготовки научно-исследовательских работ;
- для проведения семинаров и курсов;
- для обращения к ресурсам сети Интернет, в том числе образовательных [7].

Можно выделить наиболее востребованные среди педагогов программные продукты:

- мультимедиа презентации;
- учебные видеоролики, кинофильмы и другие видеоматериалы;
- программные комплексы для тестирования;

– электронные учебники, методические материалы.

Наиболее распространенным продуктом являются презентации, которые чаще других средств используются преподавателями в процессе занятий.

Это можно объяснить, с одной стороны, доступностью программного обеспечения Microsoft PowerPoint (с точки зрения освоения), которая используется для создания презентаций в образовании в подавляющем большинстве случаев, широкое распространения этой программы в учебных заведениях в России, а с другой удачный для образовательного процесса набор функций, доступных в презентациях, такие, как размещение в них графических изображений, текста, с широкими возможностями его форматирования, схем, таблиц, графиков, звука и видео. Эти преимущества позволяют повысить наглядность излагаемого материала, повышает всего восприятие, дает возможность выделять и концентрировать внимание обучающихся на важных и нужных частях, что, в итоге, повышает качество получения знаний.

Обучающие видеоролики применяются значительно реже, в основном потому, что их содержание может содержать неточности или противоречия с программой обучения. В отличие от презентаций, в видеоролик сложно внести изменения, и это сомнительно с точки зрения авторского права. Тем не менее, на занятиях по социально-экономическим и гуманитарным предметам видеоматериалы применяются все чаще.

Опыт преподавателей различных дисциплин показывает, что обучающиеся положительно реагируют на использование видеофильмов, в частности, принимают активное участие в их обсуждении, учатся аргументированно доказывать свою точку зрения, правильной устной речи, и, в целом, лучше и с большим интересом запоминают содержание.

Электронные учебники и электронные методические материалы так же являются достаточно распространенными в образовательной среде. За счет появления облачных технологий и развития сети Интернет множество справочников, электронных изданий, энциклопедий находятся в публичном доступе.

Программные комплексы для тестирования позволяют беспристрастно оценивать знания учащихся, быстро обрабатывать результаты (зачастую, автоматически) и выявлять пробелы в знаниях, впоследствии внося коррективы в программу обучения [7].

Благодаря открытости метода тестирования (студенты уверены, что человеческий фактор не повлиял на оценку результата), оценка своих знаний студентами производится более адекватно, позволяет детальнее сформулировать их недочеты. Использование компьютерных тестовых систем позволяет организовать как проведение экзаменов, так и домашних, практических, промежуточных работ.

**Выводы.** Из вышесказанного можно сделать вывод, насколько широкие возможности открывает применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, насколько позволяют совершенствовать, дополнять традиционный учебный процесс. В то же время, имеются некоторые проблемы внедрения такого подхода, которые необходимо исследовать и решать.

Использование различных приемов применения информационно-коммуникационных технологий является не столь уж трудоемкой задачей, а предполагаемая польза от их использования бесспорна и очевидна.

Для успешного применения информационно-коммуникационных технологий преподаватель может обойтись лишь обучающими материалами из бесплатных, открытых источников, даже не прибегая к услугам курсов повышения квалификации и иным образовательным услугам. Студентам так же не потребуются специальная подготовка, для применения информационно-коммуникационных технологий в обучении, при это они получают возможность более наглядно и просто усваивать учебный материал. Главным сдерживающим фактором, пожалуй, может являться отсутствие технической возможности применения информационно-коммуникационных технологий в обучении, что, впрочем, становится всё меньшей проблемой в последние годы в связи с информатизацией образования в России.

#### **Литература:**

1. Аствацатуров Г.А. Технология конструирования мультимедийного лекции. / Педагог истории. – 2002, №2. – С. 2-6.
2. Гамидов Л.Ш., Магомедалиева М.Р., Кучмезов Р.А. Сущность и структура понятия "исследовательская культура студента вуза" // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 66-68.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2007. – 294 с.
4. Короткова М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на лекциях истории. / Преподавание истории. – 2008., №1. – С. 3-8.
5. Магомедалиева М.Р., Исаева Г.Г., Гамидов Л.Ш. Дидактические возможности использования электронных образовательных ресурсов в обучении студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 176-178.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
7. Роберт И.В., Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-метод. пособие. – М.: Дрофа, 2010. – С. 312.
8. Софронова В.В., Никулина Л.П. Организация проектной деятельности студентов как условие развития учебно-познавательной самостоятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 194-196.
9. Чернов А.И. Мультимедийный кабинет истории: оснащение, содержание и перспективы развития // Преподавание истории в школе. – 2008. – №3. – С. 7-9

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Редькина Людмила Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОРГАНИЗУЮЩИЙ ИНСТРУМЕНТ ЕДИНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость совершенствования учебного процесса вуза путем организации диалога и взаимодействия преподавателей и студентов, доказывается роль образовательного диалога в личностно-профессиональном становлении будущих специалистов. Организация диалога и взаимодействия представлена как механизм реализации совместной психологической деятельности преподавателей и студентов, как форма субъект-субъектного общения. Содержание диалога и взаимодействия определяется целями и характером учебно-познавательной деятельности, связанной с развитием познавательных интересов обучающихся и потребностью в знаниях.

*Ключевые слова:* образовательный диалог, диалогическое взаимодействие, учебно-познавательная деятельность.

*Annotation.* The article substantiates the need to improve the educational process of the university by organizing a dialogue and interaction between teachers and students, proves the role of educational dialogue in the personal and professional development of future specialists. The organization of dialogue and interaction is presented as a mechanism for implementing joint psychological activities of teachers and students, as a form of subject-subject communication. The content of the dialogue and interaction is determined by the goals and nature of educational and cognitive activities related to the development of students' cognitive interests and the need for knowledge.

*Keywords:* educational dialogue, dialogic interaction, educational and cognitive activity.

**Введение.** Федеральные государственные стандарты высшего образования определили необходимость решения образовательными учреждениями вопросов, связанных с формированием данного уровня профессиональной компетентности в процессе обучения, что обеспечит конкурентоспособность бакалавров и магистров на рынке труда и позволит им ориентироваться в часто меняющихся социально-экономических условиях.

Подготовка студентов в вузе должна определяться не только характером будущей профессии, но и требованиями будущих специалистов в контексте социально-экономических преобразований страны. Профессиональная компетентность требует от студентов высокого уровня квалификации, чтобы реализовать свой интеллектуальный потенциал, творческий потенциал и постоянно повышать уровень педагогических знаний.

Весь образовательный процесс в высшем учебном заведении можно рассматривать как образовательный диалог. Образовательный диалог становится формой общения в процессе взаимодействия и в условиях обучения происходит обмен информацией между субъектами обучения. Организация диалогового взаимодействия в учебно-познавательной деятельности исключает возможность конфронтации между преподавателями и обучающимися, а их солидарность в учебном диалоге помогает поддерживать и развивать интерес к предмету, углубленно изучать его [4].

В центре внимания образовательного диалога находится развитие личности каждого студента, начиная с выявления характеристик студента как субъекта, признания того, что его субъективный опыт является самоценным, установления учебных взаимодействий на основе его опыта, выявления его личности, его способностей, интересов и личностной идентичности потребностей. В диалоге и взаимодействии педагоги создают особые условия для каждого студента, чтобы определить траекторию личностного развития. Образовательный диалог становится особой формой тематико-тематического взаимодействия, которое побуждает студентов к творческой деятельности, "запускающей" их мыслительные процессы. Преподаватели не только сообщают научную информацию, но и раскрывают интересы и субъективный опыт студентов [9].

Акцент на форме диалога в последнее время стал очень актуальным и он наполнен новым лингвокультурологическим и философским содержанием. Это включает в себя изучение коммуникативных стратегий в рамках разговорной коммуникации, ее структуры и семантического своеобразия в рамках вопросно-ответного комплекса или разговорного единства, а также многомерных описаний как культурно значимых форм общения, методов речевой деятельности, реальной среды, в которой формируются идеи. Различные аспекты и результаты этого исследовательского диалога закономерно приводят к идее его методологического развития.

Следует помнить, что диалог может состоять только в том случае, если в полной мере проявятся индивидуальные функции субъекта (критика, самооценка, построение собственной картины мира, творческая самореализация, ценностная ориентация). Можно сказать, что у каждого собеседника есть диалог в своей форме и на своем уровне, поэтому уместнее говорить не о диалоге вообще, а о диалоге, в котором объединено несколько диалогов. Если происходит прямое движение от потребностей и мотиваций человека в неизвестном направлении и обратное движение его мышления от динамики мышления к динамике поведения-и конкретной деятельности индивида, то этот единый диалог может стать частью процесса.

Процесс обучения диалогическому взаимодействию наиболее продуктивен, если он:

- 1) опирается на знание природы факторов, продуцирующих поведение диалога,
- 2) учитывает особую структуру речи диалога [1].

**Изложение основного материала статьи.** Традиционно образовательный диалог рассматривается как форма организационного обучения, как способ работы над содержанием учебного языкового/фонетического материала, как средство развития разговорного мышления и осознания создания речи у студентов.

Таким образом, образовательный диалог можно рассматривать как:

- средство формирования и развития коммуникативных навыков и умений студентов в процессе изучения языка;
- средство развития коммуникативных речевых навыков, коммуникативной инициативы;
- средство выражения мыслей и чувств;
- средство обеспечения соответствующей национальной культуры коммуникативного поведения и ее применения в повседневной коммуникативной деятельности.

Философы и педагоги первыми проявили интерес к вопросу диалога и взаимодействия в образовании:

В последнее время активно изучаются различные аспекты диалогового взаимодействия в образовательном процессе: педагогические приемы организации диалога на занятиях (Балакина Л.Л., 2000), организация профессиональных обменов педагогами в процессе повышения квалификации (Казачкова Т.Т., 2002), педагогические возможности образовательного диалога (Седов В.А., 2002) и так далее.

В результате внедрения разговорных методов в преподавание, переход от традиционно сложившейся, поучительной, отчуждающей личность односторонней модели обучения (экстрактивной) к преподавателю, представляющему конкретное и нормативное содержание всем студентам, независимо от их личностных и когнитивных способностей, личностно-ориентированная модель формирует содержание обучения студентов, которые непосредственно и активно участвуют и взаимодействуют с преподавателями., объединенные общей темой обсуждения и учитывающие индивидуальные особенности каждого студента.

Компоненты методики обучения диалогу:

- коммуникатор-преподаватель (задает смысловое направление разговора, ставит перед обучающимися "смысловую задачу", создает соответствующие смысловые настройки);
- мотивация и цель смыслообразования (что должно вызвать желание обучающегося вербально выразить личный смысл в разговоре);
- содержание (имеется в виду "кристаллизация" потенциальных областей);
- коммуникационный код (устный или письменный диалог);
- администратор-студент (его мотивационно-смысловые характеристики);
- результаты (обратная связь, раскрывающая особенности смыслообразования в данном диалоге, связанные с уровнем образовательных результатов) [6].

В техниках диалога есть: диалог поиска вопросов, дискуссия на семинаре, образовательная дискуссия, эвристический диалог, ситуационный анализ.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) формируется как процесс диалога, в ходе которого формируется практический опыт совместного участия в обсуждении и решении теоретических и практических задач.

Действия педагога:

- такая подготовка должна быть организована таким образом, чтобы каждый студент активно участвовал в обсуждении;
- определить вопросы и отдельные подзадачи, которые будут рассмотрены на семинаре;
- определить функции и формы участия студентов в групповой работе;
- подготовка студентов к роли оппонентов;
- управление всей работой семинара;
- краткое обсуждение [5].

Например, дискуссионный семинар может содержать элементы "мозгового штурма" и деловых игр.

В первом случае участники стараются придумать как можно больше идей, не критикуя их, а затем выделить, обсудить и развить основные идеи и оценить возможность их доказательства или опровержения. В другом случае дискуссия на семинаре становится ролевым "инструментом", отражающим истинную позицию человека, участвующего в научных или иных дискуссиях. Если студент назначен вести дискуссионный семинар, ему как преподавателю предоставляются все полномочия по организации дискуссии: поручить одному из студентов сделать доклад по теме семинара, руководить дискуссией, контролировать обоснованность доказательств или опровержений, точность использования понятий и терминов, правильность отношений во время общения и т.д. Эксперты оценивают продуктивность всей дискуссии, эффективность выдвинутых предположений и рекомендаций, сделанных выводов и высказывают свое мнение о вкладе участника дискуссии в поиск общего решения [1].

Образовательная дискуссия (от лат. дискуссия – это всестороннее обсуждение спорного вопроса на публичном собрании, частной беседе или споре) – это мозговой штурм обсуждения вопроса или сравнения информации, идей, комментариев или предложений.

Цели обсуждения могут быть разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, трансформация, изменение отношения, стимулирование творчества и т.д.

В ходе обсуждения студенты могут дополнять друг друга или возражать друг другу. В первом случае появляются характеристики диалога, во втором случае – обсуждение спорных характеристик. Взаимодополняющие и взаиморазвивающиеся диалоги играют важную роль, поскольку важно сопоставлять различные точки зрения по одному и тому же вопросу. Обоснованность обсуждения зависит от следующих факторов:

- подготовка студента (осведомленность и способность) к заданным вопросам;
- семантическая согласованность;
- корректность поведения участника;
- способность педагога к обсуждению [9].

Правильно организованная дискуссия прошла три этапа развития:

На первом этапе студенты адаптируются к проблеме и адаптируются друг к другу, то есть в это время вырабатывается определенное отношение к решению проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) были поставлены следующие задачи:

1. Разработка вопросов и задач для обсуждения. Для этого вам нужно объяснить, что обсуждается и что должно обсуждаться. Познакомьтесь с участниками (если это первая встреча группы). Для этого можно попросить каждого студента представиться или воспользоваться методом "интервью", который включает в себя то, что студенты делятся на пары и знакомятся друг с другом после короткого знакомства (не более 5 минут), направленного диалога.

2. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых – выступить должен каждый. Кроме того, необходимо внимательно выслушать выступающего, не перебивать, аргументировано подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию.

3. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов, и, конечно, улыбки [1].

Второй этап – этап оценки – обычно включает в себя сравнение, антагонизацию и даже ситуацию конфликта идей, которая может перерасти в конфликт личности в случае обсуждения неправильного управления.

Третий этап – этап консолидации – включает в себя выработку определенных общих или скомпрометированных мнений, позиций и решений. На этом этапе выполняется контрольная функция курса. Задачи, которые должны решать педагоги, можно сформулировать следующим образом [8]:

1. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.

2. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.

3. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

4. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы [10].

Во время "круглого стола" возникает шум, многоголосие, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоционального интереса, с другой – усложняет работу преподавателя. Ему необходимо услышать главное в этой полифонии, дать возможность сказать это, рассуждать правильно.

Диалог в образовательной деятельности является важным элементом культуры и среды, способствует формированию личности студента, развитию его уникальной и духовно самоопределяющейся личности, осознанию своей профессии в выбранной сфере деятельности. Образовательный диалог, по словам Смирнова М.В., "... Она не просто раскрывает природу человеческой природы. В контексте диалога студенты не усваивают готовые продукты культуры, ее результаты, а творчески справляются с ними, открывая личностный смысл, открывая для себя что-то новое. В этом суть внутреннего культурного развития личности, механизм ее самореализации " [9].

Диалог в образовательном процессе, как механизм реализации совместной психологической деятельности субъекта, имеет присущие ему потребности в самореализации и саморазвитии и базируется на принципе проблемного обучения. И.Р. Пидкасистый говорит, что в процессе применения проблемного обучения у них есть возможность научиться самостоятельно проектировать, формулировать проблемы, участвовать в процессе поиска решений проблем и они заинтересованы в самостоятельной познавательной деятельности [8].

Образовательный диалог может быть успешным только в том случае, если он ведется правильно. Разговоры включают в себя информацию и личные компоненты. Информационная составляющая включает в себя тему беседы, начальные теоретические знания по выбранной теме. Личностные компоненты включают стиль поведения, профессиональный уровень будущих специалистов, коммуникативные навыки, тип мышления, деятельность, интересы и т.д. [3]. Организую учебную деятельность обучающихся, педагоги поддерживают свое лидерство (постановка целей учебной деятельности, поиск средств и контроль результатов), т.е. лидерство педагога не исключает, а развивает деятельность обучающихся. Необходимо научить студентов применять различные позиции преподавателей в учебных беседах со студентами, научить их устно фиксировать доминирующее положение лидеров, наблюдателей, советников и т.д.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что основная педагогическая ценность технологии разговорной коммуникации заключается в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью студентов, которые формируют новые понятия в учебном процессе, а также с новыми идеями в будущем.

Обучение в университете на данном этапе должно строиться на принципе диалога и взаимодействия, чтобы студенты приобретали и осваивали систему знаний, умений и опыта творческой деятельности. Диалог в учебном процессе позволяет пробудить интерес к знаниям, к учебной деятельности, применению усилий, способствующих достижению поставленных целей, необходимость интенсивной самостоятельной работы.

#### **Литература:**

1. Гузев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 2017. – 60 с.
2. Коновалова Е.В. Диалоговая культура студентов как средство формирования профессионального самосознания // В мире научных открытий. – 2015. – № 9 (69). – С. 100-105.
3. Коновалова Е.В. Сущность диалога в учебно-познавательной деятельности студентов // В мире научных открытий. – 2018. – № 11.2 (59). – С. 946-950.
4. Кудрявцева С.В., Руднева Т.И. Взаимодействие субъектов образования и эффективность педагогической системы. – Самара: Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2018. – 213 с.
5. Магсумов Т.А. Рефлексия современного урока истории по требованиям ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 40. – С. 75-79.
6. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2017. – С. 157.
7. Мурашов А.А. Профессиональное обучение: воздействие, взаимодействие, успех. – М.: Пед. общ-во России, 2018. – 93 с.
8. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учеб. пос. – М. – 2019. – 112 с.
9. Смирнова М.В. Развитие у студентов вузов культуры делового общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. – 26 с.
10. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М., изд-во «русский язык», 2019. – 216 с.

УДК 37.043

доктор педагогических наук, профессор Романов Владимир Алексеевич  
 ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула)

### ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы общекультурного развития как важного фактора личностного становления младшего школьника. Показывается значимость исторически сложившихся вопросов общекультурного развития человека в период личностного становления под влиянием внутренних и внешних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов. Рассмотрены понятия “воспитание”, “развитие”, “культура”, “искусство”, личностные характеристики выпускника начальной школы, а также компоненты, входящие в понятие “общая культура”, подходящие как для взрослого человека, так и для обучающегося ребенка в нескольких важных для педагогической науки аспектах.

*Ключевые слова:* внутренние и внешние факторы, воспитание, личностное становление, младший школьник, общекультурное развитие, развитие.

*Annotation.* The article deals with the issues of general cultural development as an important factor in the personal development of a primary school student. The article shows the significance of historically formed issues of general cultural development of a person in the period of personal formation under the influence of internal and external, controlled and uncontrolled social and natural factors. The concepts of “education”, “development”, “culture”, “art”, personal characteristics of an elementary school graduate, as well as the components included in the concept of “general culture”, suitable for both an adult and a learning child in several important aspects for pedagogical science, are considered.

*Keywords:* internal and external factors, education, personal development, primary school student, general cultural development, development.

**Введение.** Во многих странах трудно не заметить духовное опустошение молодежи. Характерные для предшествующих поколений моральные качества современными молодыми людьми, и младшими школьниками в частности, игнорируются или же вовсе не принимаются. Молодежи незнакомо понятие вера (в кого-то, во что-то), она не понимает, что такое коллективизм и не знает, а главное, не хочет знать и принимать свои родовые корни. Очень грустно осознавать то, что молодые люди не помогают и даже не стремятся помогать в сложных ситуациях друг другу, их нравы проникнуты насилием и агрессивностью, в них растворилась доброта, сострадание к товарищу и т.д.

Анализ психолого-педагогических исследований дает нам возможность убедительно говорить о том, что вопросы общекультурного развития человека в период личностного становления интересовали многих отечественных ученых. Так, проблема культурологического и аксиологического подходов к воспитанию рассматривались в трудах Н.М. Борытко, О.С. Газмана, А.В. Иванова, И.А. Иевлевой, К. Роджерса, Е.А. Кагакиной, В.А. Караковского, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой и др.

Цель статьи – рассмотреть вопросы общекультурного развития младшего школьника в период личностного становления под влиянием внутренних и внешних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов.

**Изложение основного материала статьи.** Предметом исследования отечественных педагогов и психологов О.В. Бочкаревой, Ю.П. Вавилова, М.М. Поташника, Н.Л. Селивановой, А.Ф. Спирина, А.Р. Фонарева и др. выступали вопросы о воспитательных ситуациях, что давало им возможность детально рассматривать этот феномен в процессе выбора, обоснования и разработки наполнения содержанием технологий воспитательных ситуаций.

Изучение научных источников подтверждает наш тезис о том, что профессиональный интерес для педагогов в контексте рассматриваемых проблемных вопросов представляют научно-методические труды М.А. Ариарского, Е.В. Бондаревской, Е.В. Земцовой, И.А. Зимней, И.П. Иванова, С.Ю. Курганова, Н.М. Павлуцкой, З.И. Равкина, Ш.З. Санатулова, В.В. Серикова, В.А. Слостенина и др., посвященные изучению вопросов общекультурного развития человека, а также ключевых положений технологий “диалога культур” и “педагогика сотрудничества”.

Вопросами воспитания культурного человека, формирования его базовой и общей культуры как основы личности занимались отечественные педагоги Е.В. Бондаревская, Н.А. Власова, О.С. Газман, Л.Г. Ионин, И.П. Пономарева, Б.Т. Лихачев и др.

В.А. Сухомлинский отмечал: “Особая сфера воспитательной работы – ограждение детей, подростков, юношества от одной из самых больших бед – пустоты души, бездуховности... Настоящий человек начинается там, где есть святости души...” [22].

Отечественный педагог, Академик РАО, профессор Б.С. Гершунский в своих научных трудах, касающихся вопросов образования в будущем убедительно говорил о том, что “... образование может повлиять на изменения постоянно растущего негатива по отношению к духовной сфере”. Ученый “поднимает” и акцентирует внимание на исключительно серьезной научной проблеме, при этом, единственно правильным и обоснованным способом спасения в такой ситуации, естественно считает направление образования на “воспитание духовной, творческой личности, формирование человека, одухотворенного идеалами добра, активно не принимающего разрушительных идей и способного им противостоять, готового служить Родине верой и правдой. Это значит, что основной задачей воспитания духовной и творческой личности должно стать воспитание национального самосознания”.

Наш опыт работы в вузе убеждает в том, что не смотря на все реформы, проводимые в образовательных учреждениях, важнейшей задачей всех школ, без исключения, является не просто обучение, а воспитание личности, востребованной обществом. Начиная с первого дня своей жизни, ребенок должен быть включен в процесс воспитания, и воспитания как гражданина своей страны, как гражданина, любящего и знающего свою Родину, понимающего и принимающего ее историю, ее ценности и традиции.

Энтони Гидденс (Giddens A.), ценящий культуру образования, писал: “Несмотря на то, что учеба и приобретение конкретных навыков могут быть существенны для многих востребуемых сегодня профессий,



мне видится, что развитие познавательной и эмоциональной компетентности – все-таки наиболее важно” [1]. В педагогике понятие “развитие” относится к общенаучной категории и понимается как процесс становления и закономерного изменения личности человека под влиянием внутренних и внешних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов. Поэтому воспитание необходимо рассматривать как это целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности [11]. Первым понятие “культура” было определено в зарубежных исследованиях Э.Б. Тайлором как “... комплексное целое, включающее знания, веру, искусство, мораль, закон, обычаи и любые другие черты и привычки, приобретаемые человеком как членом общества” [23]. Л.Г. Ионин в понятии “культура” рассматривает несколько важных аспектов:

- “абстрактное обозначение общего процесса интеллектуального, духовного, эстетического развития;
- обозначение состояния общества, основанного на праве, порядке, мягкости нравов и т.д.;
- абстрактное указание на особенности способа существования или образа жизни, свойственных какому-то обществу, какой-то группе людей, какому-то историческому периоду;
- абстрактное обозначение форм и продуктов интеллектуальной и прежде всего художественной деятельности” [10].

Общекультурное развитие, по мнению культуролога А.Я. Флиера и И.А. Иевлевой, предполагает: во-первых, понимание научных причин развития природы, человека и общества в целом; во-вторых, знание закономерностей как мировой так и отечественной истории и культуры, а также принятие ее традиций и ценностей; в-третьих, освоение технологий всех доступных для человека деятельностей (информационно-познавательной, социальной и профессиональной); в-четвертых, формирование мотивационной сферы личности, выражающейся в определении своего места в жизни, научного мировоззрения, социальных и профессиональных ценностных ориентаций; и, в-пятых, активное развитие личности в творческом направлении и т.д. [9; 25 и др.].

Советский и российский культуролог, основатель отечественной научной школы педагогической (прикладной) культурологии М.А. Ариарский особое внимание обращает на необходимость личности самостоятельно организовывать свои возможности, не забывать о саморазвитии и самообразовании, т.к. в своих работах представляет общекультурное развитие в виде “... способности людей понимать актуальность проблем духовного, нравственного, правового, экологического и общественного устройства” [2].

Смысл понятий “Культура” и “Искусство” определяются как важный комплексный компонент всестороннего образования личности, который и обеспечивает полное ее развитие [7]. Именно поэтому, так важно развивать культуру школьников с самых первых дней обучения в школе. “Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни” [14]. Овладение культурой – длительный процесс, требующий непрерывного образования в данной области.

Обосновать данную потребность можно тем, что разные области культуры могут преобладать или западать в разные периоды развития человека, а также быть совершенно разными в зависимости от этапа жизни той или иной личности. Следовательно, общекультурное развитие имеет множество сочетаний и вариантов. Овладение культурой изначально вариативно и зависит от множества факторов, влияющих на развитие личности, начиная с ранних лет жизни каждого человека [4]. Вся ответственность общекультурного развития младших школьников ложится на учителей. Периодические этические беседы не могут в полной мере развить культуру младших школьников.

Педагогам необходимо найти средства и создать условия, в результате которых будет развиваться культура личности обучающихся, при этом не забывая слова Е.В. Бондаревской о том, что “... личность – это человек, который имеет свою жизненную позицию, историю, интегрированную в определенную социокультурную среду, самореализующийся в свободно избираемых видах жизнедеятельности в процессе саморазвития, поиска личностных смыслов и индивидуальности”. В этих условиях, по мнению автора, современный научный подход должен быть обращен на личностно-смысловую сферу учащихся, на проживание личностью “не только закономерностей развития природы, общества, культуры, но и перспектив, и смыслов собственного бытия” [3; 16 и др.].

Известный отечественный педагог А.С. Макаренко говорил: “Личность не формируется по частям”. Развитие личности требует целостного подхода. Поэтому общекультурное развитие младших школьников, по мнению В.А. Сластенина, будет воздействовать на другие компоненты становления личности и вызывать в них соответствующие изменения [20]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обращает внимание на то, что в основной образовательной программе выделены и сформулированы направления на “... формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие” [15].

В тексте ФГОС НОО закреплено положение о том, что “... в соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей”. При этом становлению личностных характеристик выпускника (например, “портрет выпускника начальной школы”) отводится особое внимание:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [24].

Рассмотренные нами в статье личностные характеристики выпускника дают основание обратить пристальное внимание на вопросы, связанные с необходимостью общекультурного развития учащихся начальной школы, которое должно быть направлено на активизацию жизнедеятельности ребенка, на развитие способностей быстро и правильно ориентироваться в различных сферах жизни: как социальной, так и

профессиональной, а также научиться находиться в гармонии со своим внутренним миром и отношениями с одноклассниками в целом.

Профессор И.А. Зимняя в своих работах трактует общую культуру человека единым комплексом, характеризующимся внутренней культурой. Комплекс строится на культуре личности, деятельности и взаимодействия. По мнению автора, образованность представляет собой "... освоение общекультурных знаний, которое позволяет человеку:

- использовать личный фонд общекультурных знаний для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

- следовать этно-социокультурным традициям и нормам в кросскультурном взаимодействии;
- самостоятельно повышать индивидуальный общекультурный уровень" [8, с. 17-20].

Требования, которые изложены в Федеральном государственном образовательном стандарте позволили И.А. Зимней выделить, обосновать и сформулировать характеристики взрослого человека, наделенного определенной совокупностью культурных ценностей.

Принимая во внимание эту совокупность ценностей, мы рассмотрим компоненты, входящие в понятие "общая культура", подходящие как для взрослого человека, так и для ребенка, обучающегося в начальной школе:

- 1) компонент, отвечающий за личностное самоопределение (мотивация и стремление к саморазвитию);
- 2) аксиологический (овладение ценностными составляющими общей культуры);
- 3) гуманистический (становление нравственной и духовной личности);
- 4) регулятивный (имение культурных качеств, эффективно влияющих на саморегуляцию, самоорганизацию и самоконтроль);
- 5) нормативный (применение усвоенных норм этики и эстетики);
- 6) коммуникативный (уровень межличностного взаимодействия);
- 7) интеллектуальный (умение использовать полученные знания в жизни).

Проанализировав научную и психолого-педагогическую литературу, компоненты, представленные в этой работе, рассмотрим содержание общей культуры младшего школьника в виде некой совокупности усвоенных знаний, взглядов, сформированных умений и навыков, устоявшихся духовных ценностей, возможностей поведения в сложившихся условиях, выстроенных на культурном отношении младшего школьника к себе, коллективу класса, обществу и окружающему миру. Опираясь на мнение Т.Г. Браже, можно рассматривать "... общекультурное развитие младшего школьника как педагогический процесс, в котором на основе единства целей (ценностей) гуманистического содержания, форм, средств, методов воспитания и обучения происходит становление личности, развитой в общекультурном отношении, выраженное в положительной мотивации, информационной наполненности, рефлексии в поведении и деятельности ребенка" [4; 5 и др.].

Создание целостного культурного-образовательного пространства является базой для начального этапа общекультурного развития и должна являться ориентиром комплексного развития младших школьников. Результатом проделанной педагогической работы становится овладение учениками духовным и материальным богатством, которое помогает детям в последующие годы строить гармоничные отношения с окружающим миром.

**Выводы.** Знакомство младших школьников с культурой, приобщение к общечеловеческим ценностям помогает ребенку познавать окружающий мир. Общекультурное развитие раскрывает и способствует совершенствованию творческих способностей детей, оно зарождает потребность и интерес к различным областям знаний, а также формирует потребность в дальнейшем изучении и познании окружающего мира. После изучения теоретического материала можно прийти к выводу, что личностное становление младшего школьника, его последующая жизнь, обучение и развитие напрямую зависит от его общекультурной развитости, которая зарождается еще на начальных этапах обучения и воспитания детей.

#### Литература:

1. Giddens A. The Third Way: The renewal of social democracy. Polity. Cambridge, 1998. – 125 с.
2. Ариарский М.А. Прикладная культурология – 2-е изд. – СПб.: издательство «Эго», 2001. – 288 с.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью: избранные педагогические труды: в 2-х т. / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: 174 издательство РГПУ, 2006. – Т. 2. – 504 с.
4. Браже Т.Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Практическая андрагогика. // под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – 2-е изд., доп. – СПб.: ИОВ РАО, 2009. –108 с.
5. Власова Н.А. Содержание понятия «Общая культура младшего школьника»: педагогический аспект / Вестник Красноярского государственного университета, 2016. – №2. – С. 6-9
6. Глузман Н.А. Методологические ориентиры компетентного подхода к оценке качества образования / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования, 2014. – № 44-1. – С. 10-20.
7. Дорожная карта художественного образования / Всемирная конференция по образованию в области искусства: создание творческого потенциала для XXI века – Лиссабон, 6-9 марта 2006.
8. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова. – М.: 2008. – 54 с.
9. Иевлева И.А. Общекультурное развитие личности в системе непрерывного профессионального образования (концептуальные основы) / Человек и образование. – 2010. – № 4(25). – С. 163-169.
10. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М.: Логос, 2000. – 431 с.
11. Исмаилова З.К. Основные категории педагогики: развитие, воспитание, обучение, образование / З.К. Исмаилова, М.Х. Байбаева, А.Б. Сапаров. – М.: Молодой ученый, 2015. – № 8 (88). – С. 937-940
12. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза средствами проектной деятельности в условиях информатизации образования: личностно-ориентированный подход // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19561> (дата обращения: 10.04.2021).
13. Липатова В.М. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся: педагогический аспект: Монография. Книга 5 / В.М. Липатова, С.В. Митрохина, В.А. Романов, А.А. Шерстнёва; под общей ред. Митрохиной С.В. – Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2017. – 192 с.

14. Образование: сокрытое сокровище / Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
15. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М., 2011.
16. Пономарева И.П. Формирование проективной культуры младших школьников в образовательной среде школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пятигорск, 2016.
17. Романов В.А. Профессиональная подготовка учителя начальных классов: современные подходы, модели и технологии: Монография. – Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2020. – 208 с.
18. Романов В.А. Ценностные ориентации студентов как аспект представления о профессиональной культуре личности / В.А. Романов // Известия ТулГУ Серия «Гуманитарные науки» № 1. ч. II. – Тула: Изд-во Тул. гос. ун-та, 2012. – С. 345-352.
19. Романов В.А. Воспитательное пространство в структуре целостной среды субъектного становления личности ребенка / В.А. Романов, В.Н. Кормакова // Пространство детства: современность и будущее: Сборник материалов I Всероссийской науч.-практ. конф. (13-14 мая 2014 г.) / под ред. Е.П. Велихова, Н.Е. Орлихиной: – Москва-Тула, 2014. – С. 184-187.
20. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
21. Степченко Т.А. Формирование культурных ценностей у подростков как средство их самореализации / Т.А. Степченко // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2014. – № 26 (2). – С. 31-38.
22. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения – М.: Педагогика, 1980 – Т2.
23. Тайлор Э.Б. Первобытная культура: пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
25. Флиер А.Я. «Культура мира» и культурная компетентность личности / Теория и история культуры. – М.: Вестник МГУКИ, 2004. – №1. – С. 18-33
26. Шарковская Н.В. Введение в педагогику досуга : учебное пособие. – М.: МГИК, 2017. – 124 с.
27. Юдина И.А., Орешко А.П. Непрерывное профессиональное развитие учителей как требование современной школы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18790> (дата обращения: 10.04.2021).

**Педагогика**

**УДК 796.332.015.12**

**кандидат биологических наук, доцент Русакова Светлана Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

**доктор медицинских наук, доцент Шувалова Надежда Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**кандидат экономических наук, старший преподаватель Гайнуллин Дмитрий Евгеньевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

### **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Аннотация.* Авторами представлены результаты теоретического исследования проблемы изучения системного подхода как направления методологии научного познания и социальной практики в педагогических исследованиях. Системный подход рассматривается как направление методологии научного исследования, и представляет собой совокупность методологических принципов, которые позволяют рассматривать любые объекты с точки зрения их системы функционирования. Педагогические системы в зависимости от ведущего признака имеют объективный (по происхождению), социальный (по субстанционному свойству), сложный (по количеству связей, взаимодействующих объектов), целеполагательный (по наличию цели), динамический (по признаку изменчивости), вероятностный (по способу детерминирования), самоуправленческий (по степени организации).

*Ключевые слова:* системный подход, методология научного познания, социальная практика, структура и содержание, принципы, педагогический процесс.

*Annotation.* The authors present the results of a theoretical study of the problem of studying the systems approach as a direction of the methodology of scientific knowledge and social practice in pedagogical research. The systems approach is considered as a direction of the methodology of scientific research, and is a set of methodological principles that allow us to consider any objects from the point of view of their system of functioning. Pedagogical systems, depending on the leading feature, have objective (by origin), social (by substantive property), complex (by the number of connections, interacting objects), goal-setting (by the presence of a goal), dynamic (by the sign of variability), probabilistic (by the method of determination), self-government (according to the degree of organization).

*Keywords:* systematic approach, methodology of scientific knowledge, social practice, structure and content, principles, pedagogical process.

**Введение.** Современная педагогическая наука в настоящий момент своего развития находится в непрерывном поиске сущности и содержания образовательного процесса, позволяющего раскрыть потенциальные возможности учащейся молодежи к осуществлению осознанной, творческой, интеллектуальной деятельности. Актуальность исследования педагогической системы обусловлена требованиями современной педагогической науки по применению различных методологических подходов к изучению всевозможных объектов и педагогических процессов.

Системный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как часть педагогической системы и специально организованных взаимодействий педагогов и воспитанников, направленных на решение различных дидактических и воспитательных задач.

Системный подход в педагогической науке позволяет, с одной стороны, обогатить данную науку новыми представлениями, фактами и аргументами, с другой, интегрировать данные педагогических исследований в смежные отрасли социальных и психологических дисциплин [1, 2, 29, 38].

Системный подход основан на ключевых принципах: иерархичность строения, целостность, структурированность, функциональность, синергичность [10, 22, 26, 27, 33, 39].

Структурными компонентами системного подхода выступают: сама система как сумма взаимосвязанных элементов, образующих единое целое; структура системы, представляющая собой взаимосвязь и взаимодействие компонентов системы через образование новых связей; динамический процесс как видоизменение системы во времени; функция как выражение свойства каждого структурного компонента в системе; состояние развития системы относительно других систем; системообразующий эффект – итоговый результат функционирования компонентов системы, обеспечивающих эффективность ее развития [4, 7, 14, 25].

**Изложение основного материала статьи.** Одним из первых разработчиков системного подхода в педагогических науках является В.Г. Афанасьев, который теоретически смоделировал и методологически обосновал сущность и содержание педагогических систем в управлении образовательным процессом. Особое значение автор придавал системному подходу как методологическому инструменту познания сложных педагогических процессов, связанных с изучением влияния образовательного процесса на психическую и социальную сферу личности [1].

Вместе с тем В.Г. Афанасьев выделил ряд ключевых признаков, критериев и показателей, характеризующих педагогическую систему с точки зрения ее целостности, взаимосвязанных между собой структурных элементов, имеющих интегративные свойства, направленные на их взаимодействие, и обеспечивающих функциональность системы [1].

Во-первых, наличие структуры, составляющих ее элементов как первичных единиц, определяющих качественные свойства системы. Во-вторых, наличие интегративных качеств, позволяющих осуществлять взаимосвязь и взаимодействие между структурными компонентами системы. В-третьих, наличие у структурных компонентов функциональных свойств, обеспечивающих функционирование всей педагогической системы в целом. В-четвертых, целеполагание педагогической системы, означающее соответствие поставленной цели ее функциональным возможностям. В-пятых, открытость педагогической системы к взаимодействию с внешней социальной средой и внутренними подсистемами, обеспечивающими эффективность функционирования. В-шестых, способность к целенаправленному и эффективному управлению субъектами педагогического процесса.

Вместе с тем, В.С. Лазарев выделяет такое понятие как «процессная система», которое представляет собой совокупность ее составляющих компонентов: входа, процесса, выхода и обратной связи (рефлексия) [8, 24].

«Вход» представляет собой совокупность элементов, взаимосвязь которых обеспечивает эффективность функционирования процесса, в ходе которого происходит трансформация ее исходных компонентов. «Выход» обеспечивает достижение конечного результата и промежуточных эффектов. «Процесс» обеспечивает степень функционирования системы между «входом» и «выходом».

Как отмечает Ф.Ф. Корольков, педагогические системы в зависимости от ведущего признака имеют объективный (по происхождению), социальный (по субстанционному свойству), сложный (по количеству связей, взаимодействующих объектов), целеполагательный (по наличию цели), динамический (по признаку изменчивости), вероятностный (по способу детерминирования), самоуправленческий (по степени организации). Вместе с тем, образовательные учреждения различного уровня также рассматриваются также рассматриваются как сложные, социально-ориентированные педагогические системы, направленные, прежде всего, на формирование всесторонне развитой, гармоничной личности, готовой к творческой профессиональной деятельности [6, 11, 17, 28].

В своем теоретическом исследовании мы рассматриваем системный подход с точки зрения системного анализа и системного синтеза, синергетическая взаимосвязь которых обеспечивает интегральный эффект.

Изучение педагогической системы позволяет рассмотреть ее сущность с точки зрения специфики содержания ее структурных компонентов и механизмов ее возникновения, развития и функционирования на различных уровнях ее существования [1, 5, 16, 30].

Генетический анализ как основной метод познания сложных педагогических явлений позволяет выделить качественный уровень развития системы, установить основные принципы, закономерности и механизмы функционирования в ретроспективном исследовании [19, 34].

Для создания педагогической системы мы применяли интегральные результаты взаимосвязи и взаимодействия ее структурных компонентов в отношении средств и методов, обеспечивающих целенаправленное педагогическое взаимодействие ее исходных элементов и новый качественный уровень ее функционирования.

Высокая эффективность генетического подхода к управлению образовательным процессом, позволяет наиболее полно формировать профессиональные компетенции в различных сферах профессиональной деятельности [3, 15, 20]. Диалектическая логика требует рассматривать предмет в его развитии. Поэтому целевой, компонентный и функциональный анализы выделенных нами систем сочетаются с анализом генетическим. и формирования в управляемом образовательном процессе [9, 13, 21].

Раскрытие целевого содержания отдельных элементов системы позволяет нам с высокой степенью достоверности свидетельствует о необходимости повышения количественно-качественного состава, внутренних и внешних функциональных связей на различных уровнях их взаимодействия.

С одной стороны, системный подход позволяет рассмотреть изучаемые явления с позиции качественной сущности, с другой, количественной составляющей содержания состава ее исходных элементов, что проявляется в особенностях и свойствах данной педагогической системы [23, 31, 37].

По мнению П.Ф. Каптерева, сущностная характеристика образовательного процесса как части педагогической системы с ее внутренней составляющей предполагает постоянное саморазвитие организма и

постоянную трансляцию культурных ценностей и приобретений от старшего поколения к младшему, что является основой диалектического единства и целостности системы [35].

В связи с этим представляется данная оценка педагогического процесса весьма закономерной, с точки зрения перехода количественных изменений в качественные на различных уровнях ее функционирования [12, 18, 32, 36].

В результате педагогического взаимодействия участников образовательного процесса происходит внутреннее изменение в самосознании личности в знаниях, умениях и навыках самостоятельной организации образовательного процесса. В то же время, постановка для себя новых задач позволяет осуществлять рефлексию на всех этапах развития самосознания и самопознания в процессе творческой образовательной деятельности. Важно отразить функциональные связи между всеми компонентами в их развитии, тем самым определить вектор развития образовательного процесса между всеми участниками педагогического процесса. В результате взаимодействия преподавателя и учащихся на каждом этапе образовательного процесса происходит достижение промежуточной цели с её необходимой коррекцией и совершенствованием.

**Выводы.** Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования проблемы изучения системного подхода как направления методологии научного познания и социальной практики можно заключить, что системный подход позволяет осуществлять функционирование структурных компонентов системы на всех уровнях их развития в соответствии с ключевыми принципами иерархичности строения, целостности, структурированности, функциональности, синергичности.

В соответствии с вышеизложенным, педагогический процесс представляет собой специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, а также учащихся между собой, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач с целью достижения высокой степени эффективности, а также формирование универсальных и профессиональных компетенций.

#### **Литература:**

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 3. – С. 38.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 8. – С. 76.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 5. – С. 9.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.

18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
22. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
23. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
24. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенко В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
25. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
26. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.
27. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
28. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
29. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
30. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
31. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
32. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 16-18.
33. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.
34. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
35. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
36. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
37. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
38. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
39. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

УДК 371

**доктор филологических наук,  
профессор Савченко Любовь Васильевна**

Федеральное государственное автономное

образовательное учреждение высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

**КАЧЕСТВО УЧЕБНИКА ДЛЯ ВУЗА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ В РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В данной статье представлены основные принципы управления качеством учебников, связанные с процессом редактирования и публикации. Обсуждаются понятия и терминология; рассматривается зависимость качества учебных изданий от меняющихся требований; намечаются направления планирования в области качества и система контроля качества для создания учебников через управление документооборотом; вводится концепция диверсификации как специфического механизма расширения контролируемых факторов качества и использования эффективных воздействий на факторы и процессы формирования качества.

*Ключевые слова:* принципы управления, качество, учебники, высшие учебные заведения, образование.

*Annotation.* This article presents the basic principles of textbook quality management related to the editing and publishing process. The concepts and terminology are discussed; the dependence of the quality of educational publications on changing requirements is considered; the directions of quality planning and the quality control system for creating textbooks through document management are outlined; the concept of diversification as a specific mechanism for expanding the controlled quality factors and using effective influences on the factors and processes of quality formation is introduced.

*Keywords:* management principles, quality, textbooks, higher education institutions, education.

**Введение.** Основной целью государственной политики Российской Федерации в области образования на сегодняшний день является повышение эффективности деятельности в сфере образовательных услуг и всемерное повышение их качества. По мнению экспертов, одним из важнейших факторов качества образования является "создание и обновление содержания образования (учебных планов, учебных программ, учебников, учебных пособий)". Остро стоит вопрос создания учебников нового поколения, ориентированных на обновление содержания национальных образовательных стандартов профессионального образования в высшей школе.

Публикация этих учебников предполагает значительное увеличение потребности в редактировании и подготовке к публикации. Очевидно, что в первую очередь необходимо расширить границы редакционного анализа. Помимо традиционных процедур определения составных частей произведения с учетом их функций и взаимосвязей, оценки степени систематизации и обработки основных фактов текста, их адаптации к преподаванию и методам соблюдения учебного плана. Редактор издательства должен владеть методикой оценки основных характеристик и атрибутов учебной информации, принципов и приемов ее обработки с учетом конкретных обстоятельств, воспринимаемых читателем и задач образовательного процесса [2].

В целях повышения качества вузовских образовательных изданий специалисты в области книговедения и редакционно-издательской деятельности исследуют вопрос качества и методического обеспечения высшего образования. Одним из основных направлений модернизации высшего образования в России является повышение его качества. В последние годы проблема качества образования и пути ее решения претерпели фундаментальную трансформацию.

**Изложение основного материала статьи.** В докладе Рабочей группы по реформе образования Президиума Государственного Совета Российской Федерации поднимается вопрос о создании эффективной государственно-общественной системы экспертизы и контроля качества образовательной документации и организации государственной поддержки издания учебной литературы. Базовый подход к решению этой проблемы необходим для редакционно-издательской деятельности для определения перспективных путей повышения качества учебников и учебных пособий. Широко распространено мнение, что конечный результат внедрения новых национальных образовательных стандартов – подготовка специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных, ответственных, владеющих своей профессией, ориентированных на сферу соответствующей деятельности, способных эффективно работать по профессии на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Использование понятия "учебники нового поколения" подразумевает признание того факта, что для этого явления нет конкретного временного периода и нет точных хронологических рамок. На каждом этапе развития университетского книгоиздания и образования появлялись и будут появляться аналогичные образцы редакционно-издательской продукции. На данный момент учебники нового поколения считаются наиболее согласованным изданием с концепцией модернизации российского образования и действующими государственными образовательными стандартами [1].

Эксперты отметили необходимость продолжения усилий по повышению качества учебных изданий, а именно: учебно-методического обеспечения, рабочей структуры, издательского оборудования, художественного и полиграфического дизайна, а также подняли вопрос о создании эффективной системы управления качеством в этой области. Признавая, что управление качеством учебной литературы в области редактирования и публикации имеет характеристики, связанные с многомерным характером деятельности, следует отметить, что необходимо использовать знания и опыт, накопленные в области качества современной теории и следовать общей тенденции к качеству не только как атрибуту конкретного продукта, но и как существенной характеристике самой деятельности, отражающей ее процедурные и эффективные аспекты, социальные цели и социокультурную значимость.

Практика показала, что попытки разработать систему качества с использованием отраслевых методов неэффективны, в связи с отсутствием квалифицированных кадров в области управления качеством, опыта

проведения такой работы с учетом международных требований, и, самое главное, из-за невозможности преодоления проблем качества его экономической и политической значимости [3].

Качество постепенно стало не только своего рода функцией управления, но и своего рода многофункциональным объектом управления. Успешное решение проблемы качества зависит главным образом от наличия научной концепции, содержащей ключевые положения для практических действий в этом направлении. Однако в настоящее время существует множество иногда различных подходов к пониманию самого качества, а также путей и средств повышения качества.

Основные проблемы, возникающие при создании системы менеджмента качества в любой отрасли, определяются как:

- различные интерпретации понятий и терминов;
- зависимость качества от меняющихся требований потребителей продукции;
- отсутствие качественного планирования;
- несовершенство системы контроля качества [5].

Во многих исследованиях, посвященных изданию учебных книг, определение понятия "качество" учебников не дается. Обращается внимание на то, что в большинстве случаев существуют ситуативные синонимы следующих понятий: качество учебной литературы, качественные учебники, качественная образовательная продукция, учебники нового поколения, качество издания учебных книг, повышение качества учебников. Если исходить из различий в понятиях названных объектов и их представлений, то можно констатировать признаки стилистической небрежности или паралогизма – в данном случае несоблюдения из-за нарушения четко определенных логических правил.

Использование положений стандарта ИСО может быть предложено в качестве варианта решения обсуждаемой проблемы. Стандартная терминология позволяет нам четко идентифицировать понятия и применять теоретические знания и опыт, накопленные в области управления и обеспечения качества. Если в деятельности по повышению качества используются другие термины, необходимо разработать специальный словарь или создать специальную теорию качества деятельности.

Требования к качеству – это выражение определенных требований или их перевод в набор количественно или качественно установленных характеристик объекта с целью их реализации и проверки. Требования к качеству должны быть выражены и задокументированы в функциональном плане на начальном этапе. Следует отметить, что в книговедении и редакционной теории многие требования к качеству университетских учебников обоснованы в теории и реализуются на практике. Но проблема далека от полного решения. В этой связи эксперты отметили отсутствие критериев, отражающих режим требований.

Основные принципы, установленные для ориентации на потребности клиентов полностью применимы к образовательным потребностям и структурам их поддержки. В то же время внедрение новых принципов управления качеством продукции не означает изменения соответствующих структур и профессиональных стандартов, которые создавались на протяжении многих лет.

Качество университетских учебных материалов – это совокупность характеристик, отвечающих требованиям, интересам и ценностям современного образования. В редакционной и издательской деятельности качество, как правило, определяется рядом взаимодополняющих факторов. Поэтому авторы учебников по вопросу создания учебников для вузов пишут: "Качество учебников зависит в основном от качества основных текстов и иллюстраций, которые являются выбором, обработкой и кафедрой преподавания и методики. Качество учебной книги также зависит от ее языка, стиля и объема материалов". Реализация качественных характеристик зависит от обеспечения управления его размерами, сложностью и составом.

Выпуск нового стандарта ISO9000:2000 позволяет нам создать единую методологическую основу, основанную на подходе к процессу управления и для потребителей. Потребители учебной литературы (прямые и косвенные) должны учитывать:

- государство и его институты формируют долгосрочный план развития науки, техники, образования;
- качество зависит от меняющихся требований потребителей продукции [9].

Во многих случаях спрос может меняться с течением времени, что требует регулярного пересмотра требований к качеству. Как правило, требования переводятся в характеристики продукта в соответствии с установленными стандартами. Сравнение функциональных характеристик продукта и его использования с потребностями заказчика или потребителя является основой для оценки конкурентоспособности продукта. Для разработки концепции нового поколения учебной литературы специалисты используют такое положение теории управления применительно к теории университетских учебников.

Изменяющиеся образовательные потребности, т.е. новое мировоззрение и организация обучения в высшей школе, направлены на фундаментализацию и гуманизацию образования, стимулируют рост баз знаний и изменение норм, внедряют информационные технологии в учебный процесс, как средство фундаментального повышения эффективности подготовки специалистов и усиления самостоятельной работы студентов. Все эти нововведения выдвигают новые требования к содержанию учебного процесса, а следовательно, и новые требования к содержанию учебной книги. Обеспечение баланса между качеством и удовлетворением потребностей общественности является центральной задачей управления качеством образовательных публикаций.

В целом новая парадигма высшего образования в России считает интересы личности главным приоритетом, достаточным для адаптации к современным тенденциям общественного развития. Если предыдущая концепция была рассчитана на усвоение символов знаний, умений, социального воспитания и т.д., то символом нового образовательного взгляда является компетентность, эрудиция, личностное творчество, самостоятельный поиск знаний и необходимость их совершенствования.

Высшее профессиональное образование предполагает не только формирование знаний и умений, но и профессионального сознания, которое характерно для многих аспектов социального поведения человека – от целей и ценностей до завершения деятельности в соответствии с реалистичными и будущими стандартами. Профессиональное сознание – это не столько объем знаний, сколько их структура, устоявшиеся методы мышления, способы решения профессиональных задач и фактическое содержание образования.

Уровень профессионального сознания зависит не только от степени специальной подготовки субъекта, но и от его общеобразовательной подготовки, что означает способность к самообразованию и потребность в нем, высокую степень культуры и способов мышления, адаптивность и качество жизни.



Для объективной оценки качества результатов любого высокотехнологичного продукта, которая, несомненно, включает в себя редактирование и публикацию, помимо оценки степени, в которой результаты процесса соответствуют требованиям, необходимо сделать выводы о качестве самого процесса, то есть оценить качество результатов процесса и требований [6].

Когда потребители взаимодействуют с поставщиками, происходит трансформационный процесс, в котором может рассматриваться любая операция, любая задача. На начальном этапе работы в этом направлении проводится комплексная самооценка существующей системы управления имеющихся ресурсов, используемых методов управления и основных процессов, влияющих на эффективность деятельности. Основной целью самооценки в процессе редактирования и публикации является получение всеобъемлющей информации для разработки плана действий по созданию системы менеджмента качества, а также выявление потенциала для улучшения и принятия первоочередных корректирующих мер.

Процесс – это преобразование набора входных элементов, включая материалы, процессы, методы, информацию и так далее, который преобразуется в желаемый выходной элемент в виде продукта, обладающего определенными характеристиками. Определив требования каждого потребителя, можно выявить существующие недостатки, тем самым повысив качество метода.

В процессе редактирования и публикации стандарты ИСО можно рассматривать как инструмент организации усилий по внедрению принципов менеджмента качества. Любая система может быть использована только с учетом конкретных обстоятельств конкретного бизнес-процесса и условий российского менеджмента. Предлагаемая программа позволяет нам продемонстрировать, что в области редактирования и публикации создание и постоянное совершенствование систем менеджмента качества – это целенаправленное управление рядом взаимосвязанных ресурсов и мероприятий, которые преобразуют входящие элементы в исходящие элементы.

Система менеджмента качества может иметь формальную или неформальную основу. Первый определяет набор обязательных норм и стандартов, а второй – психосоциальное отношение сотрудников к вопросам качества, атмосферу творчества и инициативы [2].

В современной реальности существует проблема психосоциальных барьеров на пути обеспечения качества как проблема отношения к новому. Без изменений и преобразований улучшение качества невозможно. Новое качество всегда сталкивается с привычными мыслями, консервативными взглядами, новыми установками, которые содержат риски и формы, иногда болезненные для самих себя. Преодоление социальных и психологических барьеров в обеспечении качества – это объективная реальность и сложный процесс.

Существующая система оценки редакторской и издательской продукции не отвечает потребностям измерения качества и требует серьезных изменений, поскольку ориентирована только на конечный результат – качество учебника. Некоторые улучшения могут быть достигнуты за счет повышения требований к качеству учебных изданий, но принципиально решить проблему не представляется возможным. Следуя принципам современного менеджмента, следует признать, что качество результатов редакционно-издательской деятельности должно обеспечиваться за счет управления качеством основного рабочего процесса.

Информация о ключевых факторах успеха и компонентах редакционно-издательского продукта помогает определить процесс раскрытия его содержания. С одной стороны, это должны быть процессы, в которых на выходе присутствуют все компоненты продукта. С другой стороны, они должны позволить вам влиять на ключевые факторы успеха. Главное требование состоит в том, чтобы организация процесса редактирования и публикации позволяла постоянно повышать качество учебных изданий.

Качество должно быть не только обязательным и контролируемым, но и мотивированным. Необходимо разработать систему стимулирования качества и комплексного управления всеми аспектами [7].

Издательская продукция – это сложное явление. В ее подготовке участвует весь творческий коллектив: авторы, художники, издатели, полиграфисты и т.д. Редакция объединяет усилия всех участников подготовки издания и направляет их работу на реализацию концепции издания, то есть процесс создания учебников – это процесс коллективной работы. Команда – это группа людей, которые конструктивно работают над совместным решением проблем для достижения общей цели, которая помогает достичь лучших результатов.

Многомерный характер деятельности зависит не только от количества людей, вовлеченных в процесс, но и от сложности задач и функций редакторов, которые включают в себя различные виды деятельности: от организации и управления до литературно-творческих аспектов, которые могут быть выражены как совокупность независимых процессов, с одной стороны, рассматриваемых изолированно, с другой стороны, как неотъемлемая часть общего процесса редактирования. В целом качество продукта (публикации) напрямую зависит от следующих процессов: определение требований и потребностей читателя; определение вопросов, составляющих тематику и тип публикаций; поиск авторов для подготовки новых работ; определение общего метода оформления и иллюстрации книг (совместно с художественными редакторами); редактирование рукописей, представленных авторами; передача рукописей в издательство; разработка планов рекламных кампаний для публикаций; мониторинг распространения. Каждый процесс получает свое собственное содержание при применении к учебнику. Кроме того, даже разные ступени образования (школьное образование, университетское образование и т.д.) влияют на содержание этих процессов.

Общезвестно, что формирование качества всей продукции, в том числе образовательных изданий, состоит из двух взаимосвязанных направлений деятельности, независимо организованных и управляемых: обеспечение качества проекта и обеспечение качества выпускаемой продукции [3].

Определение ведущей составляющей является качеством проекта, поскольку проект обеспечивает прототип качества будущих зданий. Реализация проекта является целью, смыслом и планом всех работ по производству продукта, всех мероприятий по обеспечению системы функциональных и содержательных параметров будущих учебников. Проектирование может играть системообразующую роль в оптимальном использовании ресурсов для решения этой проблемы. Это преобразование всех многочисленных факторов, составляющих качество учебных книг в управляемые проекты. Что касается организации учебных материалов, то примером может служить управление таким относительно новым процессом, как создание супермодельных учебников. Этот процесс, представляющий собой метод расчета и целенаправленного формирования знаний, овладения организацией дисциплины и техникой приобретения знаний, требует

особого внимания к выбору логических программ дисциплины, которые будут учитывать ее положение и роль в формировании профессионального сознания.

Цель и назначение современных университетских учебников – развивать у студентов творческие способности, перспективное мышление, вкус к исследовательской деятельности, научно-аналитические навыки, основанные на предвидении и понимании будущего.

Эта цель может и должна быть достигнута с помощью специального типа ученика – учебника, учитывающего общее направление развития современного образования, все возможности повышения эффективности и качества, все факторы позитивных и негативных изменений, происходящих в социально-экономическом развитии.

Предлагаемое видение перспективы внедрения стандартов ISO и принципов TQM в области редактирования и публикации может вызвать интерес руководителя издательства к формированию системы менеджмента качества. Принимая во внимание организацию работы по обеспечению качества для конкретного издания в данном направлении, редакторам может быть полезно координировать все основные рабочие процессы по подготовке образовательных публикаций [6].

**Выводы.** Таким образом, исследование реализации принципов управления качеством в области редакционно-издательской деятельности показывает, что необходимо не только реализовать комплекс организационных мероприятий, но создать условия для нормативной базы, согласования потребностей заинтересованных сторон, использования экономических ресурсов.

В рамках единого международного подхода можно объединить усилия всех участников образовательных изданий по многим направлениям редакционно-издательской деятельности и реализовать необходимые меры в соответствии с требованиями стандартов серии ISO9000 и методами, предложенными Россией в концепции национальной политики в области качества продукции и услуг, для решения проблем качества на данном этапе.

#### **Литература:**

1. Антонова С.Г. Проблемы совершенствования учебно-методического обеспечения профессионального образования. // Университетская книга. – 2018. – № 1. – С. 21
2. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга: Создание учебной литературы нового поколения: Учебное пособие. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2017. – С. 92-93.
3. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. – М., 1986. – С. 225
4. Казакова В.И., Зайцева Е.А. Издательская деятельность вузов: моменты инерции // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». – 2018. – № 4. – С. 45-52.
5. Климова О.В. Редактирование: общий курс: учебно-методическое пособие / О.В. Климова, Е.А. Березовская. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 120 с.
6. Петров А.В. Профессиональные услуги в области издания учебной литературы: вопрос о новых направлениях деятельности редакционно-издательского отдела // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2015. – № 2(4). – С. 92-99.
7. Подкорытова Ю.В. О необходимости маркетингового подхода к организации деятельности вузовского издательства: постановка проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. – 2014. – Т. 8. – № 1. – С. 170-172.
8. Сухоруков К.М. Книгоиздание России в 2018 г. // Библиография и книговедение. – 2018. – № 1 (402). – С. 19-30.
9. Тулякова Е.И. Корректур: учебно-метод. пособие. В 2 ч. – Ч. 1 / Е.И. Тулякова, А.И. Милаков. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 84 с.
10. Энциклопедия книжного дела / Ю.Ф. Майсурадзе [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юристъ, 2019. – 528 с. – Текст: непосредственный.

Педагогика

#### **УДК 378**

**доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

**кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

**аспирант Гарипов Марсель Айратович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

### **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Аннотация.* В статье обосновывается актуальность проблемы формирования культуры кибербезопасности обучающихся в процессе профессиональной подготовки. В процессе профессиональной подготовки требуется, чтобы обучающиеся приобрели компетентность по анализу возможных угроз в киберпространстве в поступающей информации и объективной ее оценке.

*Ключевые слова:* культура кибербезопасности, кибербезопасность, формирование культуры кибербезопасности, кибератаки, нормативно-правовые документы.

*Annotation.* The article substantiates the urgency of the problem of forming a culture of cybersecurity of students in the process of professional training. The training process requires that students acquire the competence in analyzing possible threats in cyberspace in the incoming information and objectively assessing it.

*Keywords:* cybersecurity culture, cybersecurity, cybersecurity culture formation, cyber attacks, regulatory documents.

**Введение.** В последние годы, как мы можем убедиться, довольно резко обостряется проблема безопасности в информационной среде. Это касается не только компьютеров, но и смартфонов, других устройств, являющихся объектами использования в Интернет-пространстве.

Симптомы информационной войны в мировом сообществе все более нарастают по мере развития информационных технологий. Мы не можем объяснить это случайными, и в то же время взаимосвязанными событиями. Это можно объяснить тем, что с каждым годом увеличивается число пользователей сети. В свою очередь, это провоцирует увеличение различных уязвимостей у начинающих членов сети Интернет.

В результате мы получаем, что злоумышленникам дается уникальный шанс для получения у них необходимой конфиденциальной информации. В большинстве своем, это не заканчивается банальным нанесением морального вреда, а приводит к более тяжелым последствиям. По вышеизложенным причинам, на сегодняшний день появляются абсолютно новые понятия в обществе, связанные с приставкой «кибер»: это киберпреступность, кибермошенничество, кибертерроризм, кибербезопасность и др.

Из доводов, приведенных нами выше, мы можем сказать, что каждому начинающему пользователю, в связи с новым потоком угроз в кибер-среде, необходимо минимальное количество знаний, соответствующих умений и владений для того, чтобы успешно противостоять им. Это означает, что необходимо внедрять понятие культуры кибербезопасности в школах, колледжах, вузах и т.д., ведь именно школьники и студенты в большинстве своем и считаются начинающими пользователями. Безусловно, мы должны их приучать к борьбе с преступниками в Интернете.

Так же мы можем подтвердить этот факт множеством социологических исследований [17], которые показывают очевидную тенденцию: чем быстрее растет количество пользователей сети, тем ниже становится уровень их киберграмотности, не говоря уже о том, что с каждым годом появляются новые уловки мошенников.

Только июля по август 2020 года приложение Microsoft Global Threat Activity Tracker обнаружило более 8 миллионов инцидентов, связанных с вредоносным ПО, из которых больше всего пострадала сфера образования во всем мире [1]. В результате недавнего стремления внедрить электронное обучение в этой области увеличилось количество кибератак – киберпреступники находят возможности для обмена школ, колледжей, вузов с помощью кражи конфиденциальной информации, использования программ-вымогателей для вымогательства денег и т.д. Фактически, злоумышленники активно пользовались преимуществом перехода к онлайн-обучению из-за COVID-19 за счет усиления таргетинга на виртуальные среды, в том числе используемые школами, колледжами, вузами.

**Изложение основного материала статьи.** Хотя онлайн-обучение предоставляет так много положительных возможностей как для студентов, так и для преподавателей, сейчас как никогда важно укреплять средства защиты кибербезопасности для борьбы с новыми и возникающими атаками. Поскольку кибератаки продолжают использовать бреши и вводить новые угрозы и уязвимости, учащиеся должны вооружиться знаниями для защиты своих устройств и личной информации, благодаря формированию культуры кибербезопасности.

Проблема низкой культуры кибербезопасности – одна из самых серьезных в обществе, а многие считают ее основным фактором при просчете рисков информационной безопасности. Новости об очередных кибератаках прочно заняли свое место в заголовках средств массовой информации. Существует множество различных исследований, которые доказывают проблему низкой культуры кибербезопасности в стране.

Согласно министерству связи и массовых коммуникаций РФ, глобальное распространение кибератак говорит о том, что нужно учиться на ошибках и формировать культуру кибербезопасности общества [16].

Возрастающая роль информации в жизни современного человека становится не безопасной для детей и молодежи. В связи с этим в профессиональной подготовке обучающихся формирование культуры кибербезопасности должно занять достойное место. В процессе профессиональной подготовки требуется, чтобы обучающиеся приобрели компетентность по анализу возможных угроз в киберпространстве в поступающей информации и объективной ее оценке.

Если мы обратимся в социально-педагогические аспекты актуальности, то столкнемся с множеством как международных, так и отечественных нормативно-правовых документов:

- Конвенция ООН обеспечения международной информационной безопасности [3];
- Резолюция ООН о создании глобальной культуры кибербезопасности [13];
- Резолюция ООН о кибербезопасности и защите важных информационных структур [14];
- Резолюция ООН о культуре кибербезопасности и оценке усилий по защите инфраструктур [15];
- Закон РФ об образовании [10];
- Доктрина информационной безопасности РФ [2];
- Концепция информационной безопасности детей в РФ [4];
- Концепция стратегии кибербезопасности РФ [5];
- Закон РФ о безопасности [6];
- Закон РФ о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию [7];
- Закон РФ о персональных данных [8];
- Закон РФ об информации, информационных технологиях и о защите информации [9];
- Закон РФ об основных гарантиях прав ребенка [11];
- План мероприятий по реализации Концепции информационной безопасности детей на 2018-2020 годы [12].

В качестве примера рассмотрим Концепцию стратегии кибербезопасности РФ, где:

- предусматривается постепенное повышение уровня основных компетенций граждан РФ в сфере кибербезопасности через расширение уже существующих образовательных программ, а также разработку новых программ и организацию информационных кампаний по просветительской деятельности;

– предполагается существенная доработка или разработка новых образовательных стандартов с последующим введением в действие для подготовки и переподготовки специалистов в сфере кибербезопасности;

– ставится задача по внедрению в учебные планы образовательных учреждений разных уровней специальных курсов по кибербезопасности, который, в свою очередь, включает модули по профессиональным основам кибербезопасности, либо дополнение имеющихся курсов соответствующими модулями;

– предполагается подготовка необходимых мер по стимулированию партнерства между частными и государственными учреждениями в среднем профессиональном и высшем образовании в сфере кибербезопасности [5].

Нельзя сказать, что проблемой формирования культуры кибербезопасности обучающихся не занимались. В исследованиях ученых анализируется правовой, социологический, технический, психологический аспекты кибербезопасности.

Одна из опасностей в сети Интернет – вовлечение неосведомленных в киберэкстремистскую деятельность.

Мы признаем актуальность исследования о необходимости представления процесса профессиональной подготовки по формированию самой культуры кибербезопасности – на научно-теоретическом уровне, выявить организационно-педагогические условия, обосновать модель формирования культуры кибербезопасности обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

По нашему убеждению, по поставленной проблеме рассматриваются лишь отдельные аспекты формирования культуры кибербезопасности, но в целом проблема формирования культуры кибербезопасности студентов не рассматривалась. Важную роль и большой потенциал в формировании культуры безопасного поведения в киберпространстве играет профессиональная подготовка обучающихся, которая может формировать целый комплекс информационных компетенций.

**Выводы.** Анализ процесса профессиональной деятельности и будущей профессиональной деятельности обучающихся, материально-технических ресурсов учебного заведения выявил противоречия, которые актуализировали исследуемую нами проблему:

– *социального уровня*: которое выражается между уровнем требований, предъявляемых к молодежи в информационном обществе и недостаточной динамичностью и гибкостью системы профессионального образования в формировании уровня культуры кибербезопасности студентов;

– *научно-педагогического уровня*: выражено между современной потребностью студентов в целостном формировании культуры кибербезопасности и крайне недостаточной разработанностью научно-педагогических подходов по формированию у студентов культуры кибербезопасности;

– *практико-педагогического уровня*: противоречие между потребностью профессионального образования в самой реализации потенциала формирования культуры кибербезопасности студентов и недостаточной разработанностью педагогических средств по формированию культуры кибербезопасности в педагогической науке.

Разрешение вышеуказанных противоречий связано с формированием культуры кибербезопасности обучающихся в системе образования страны с учетом требований информационной безопасности.

#### **Литература:**

1. Диогенес, Ю. Кибербезопасность. Стратегии атак и обороны / Ю. Диогенес, Э. Озкайя. – М.: ДМК-Пресс, 2020. – 326 с.
2. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации [утв. Указом Президента РФ от 5 дек. 2016 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224>.
3. Конвенция об обеспечении международной информационной безопасности (концепция) [прин. Ген. Ассамблеей ООН: по состоянию на 8 дек. 2010 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scrf.gov.ru/documents/6/112.html>.
4. Концепция информационной безопасности детей [утв. расп. Правительства РФ от 2 дек. 2015 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71167034>.
5. Концепция стратегии кибербезопасности Российской Федерации [проект, по состоянию на 10 янв. 2014 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/media/files/41d4b3dfbdb25cea8a73.pdf>.
6. О безопасности [федер. закон: принят Гос. Думой 7 дек. 2010 г.: по состоянию на 09 нояб. 2020 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108546](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546).
7. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию [федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2010 г.: по состоянию на 05 апр. 2021 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808).
8. О персональных данных [федер. закон: принят Гос. Думой 8 июля 2006 г.: по состоянию на 30 дек. 2020 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_61801](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801).
9. Об информации, информационных технологиях и о защите информации [федер. закон: принят Гос. Думой 8 июля 2006 г.: по состоянию на 9 марта 2021 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_61798](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798).
10. Об образовании в Российской Федерации [федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: по состоянию на 29 дек. 2012 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).
11. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации [федер. закон: принят Гос. Думой 3 июля 1998 г.: по состоянию на 05 апр. 2021 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558).
12. План мероприятий по реализации Концепции информационной безопасности детей на 2018 - 2020 годы [утв. приказом Мин. связи и масс. коммун. от 27 фев. 2018 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_296719/abe6d4058ed1c7909aff74168df80b8dcfd74f48](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_296719/abe6d4058ed1c7909aff74168df80b8dcfd74f48).
13. Создание глобальной культуры кибербезопасности [резол. Ген. Ассамблеи ООН: утв. 31 янв. 2003 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/ofdocs/un/57239.pdf>.
14. Создание глобальной культуры кибербезопасности и защиты важнейших информационных инфраструктур [резол. Ген. Ассамблеи ООН: утв. 30 янв. 2004 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/ofdocs/un/58199.pdf>.

15. Создание глобальной культуры кибербезопасности и оценка национальных усилий по защите важнейших информационных инфраструктур [резол. Ген. Ассамблеи ООН: утв. 21 дек. 2000 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/474/51/PDF/N0947451.pdf?OpenElement>.

16. Шалин, П. Взлом. Приемы, трюки и секреты хакеров / П. Шалин / СПб.: БХВ-Петербург, 2020. – 192 с.

17. Farrukh, A. Youth Internet Safety: Risks, Responses, and Research Recommendations [Электронный ресурс] / A. Farrukh, R. Sadwick, J. Villasenor.

Педагогика

УДК 376.3

**директор ЦКП РУМЦ, старший преподаватель  
кафедры дефектологии Сальникова Олеся Дмитриевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

**аспирант, ассистент кафедры дефектологии Бугаева Елена Андреевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные проблемы реализации образовательного процесса для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, с применением ассистивных технологий в период дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, ассистивные технологии, дистанционное обучение.

*Annotation.* The article deals with the main problems of implementing the educational process for people with disabilities using assistive technologies during distance learning.

*Keywords:* limited health opportunities, special educational needs, assistive technologies, distance learning.

**Введение.** Ежегодные статистические исследования показывают неуклонный рост количества лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья [2]. Однако среди них сравнительно небольшой удельный вес принадлежит контингенту, вовлеченному в процесс получения образования, особенно, когда речь идет об обучении в вузах. В качестве основной причины такой статистики чаще всего выделяется устоявшийся стереотип о недоступности высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью (отсутствие материально-технических, методических, кадровых ресурсов и пр.) среди потенциальных абитуриентов и их родителей.

Наличие особых образовательных потребностей, трудности социальной адаптации до сих пор выступают в качестве ключевых критериев при отказе старшеклассников или их родителей от продолжения обучения в вузе. При этом, важно отметить, что большинство образовательных организаций высшего образования уже не первый год обладают необходимыми ресурсами для инклюзивного обучения, имеют наработанный опыт в этой области и продолжают совершенствовать безбарьерную среду [6].

**Изложение основного материала статьи.** Модернизация образовательного пространства университетов стремится отвечать всем современным общественным требованиям, учитывая тенденции и перспективы социального развития, глобализации и цифровизации мировых ресурсов.

Использование цифровых и сетевых технологий и платформ стало наиболее актуально в период пандемии COVID-19, когда формат обучения приобрел исключительно дистанционный формат. Условия ограничения контактной работы и досуга вызвали ряд противоречий и трудностей, однако, параллельно, определили позитивный вектор в развитии навыков работы с сетевыми и цифровыми ресурсами и платформами как среди преподавательского состава, так и среди студентов, что вывело процесс обучения на качественно новый уровень.

При этом дистанционный формат обучения довольно удобен для маломобильной категории населения, однако для обучающихся с нарушениями слуха и зрения в силу особенностей их восприятия, следует отметить ряд сложностей при участии в онлайн-лекциях, вебинарах и пр. Восприятие материала данной категории обучающихся отлично от традиционного, что подразумевает трансформацию образовательного процесса в режиме онлайн таким образом, чтобы поступающая информация была доступна, соотносима с особенностями, образовательными потребностями каждого студента. Также выполнение заданий в онлайн формате является не всегда доступным и удобным.

В связи с чем, необходимо отметить ряд организационно-технологических условий, способных учесть психофизические особенности и возможности, обучающихся с ОВЗ и удовлетворить их особые образовательные потребности в условиях дистанта:

– организация рабочего (учебного) места, оснащенного необходимым компьютерно-программным комплексом с сетевым обеспечением, ассистивным оборудованием, специальной мебелью и пр.;

– методическое обеспечение в адаптированных под нозологические особенности вариациях;

– представление (дублирование) информации (лекции, семинара, практического задания и пр.) в доступном формате;

– предоставление заданий заблаговременно, учитывая временные особенности восприятия и возможности выполнения их студентами с ОВЗ;

– учет особенностей речеведения педагогами при проведении онлайн-занятия;

– обязательным является сопровождение онлайн-занятия посредством чата.

I. Организация рабочего (учебного) места включает [5]:

– наличие специальной мебели (рабочий стол и стул), учитывающей рост и физиологические особенности обучающегося. Современная мебель предполагает возможность регулирования по высоте, что особенно удобно для обучающихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, в частности –

использующих кресло-коляску. Помимо прочего, необходимо учитывать возможности расположения компьютерной техники (включая устройства ввода и вывода), колонок, зоны для письма и дополнительного ассистивного оборудования;

- наличие хорошего освещения (рекомендуется теплый свет, преимущественно – естественный, либо наличие лампы);

- оборудование компьютерной техникой (ПК/ноутбук с веб-камерой, микрофоном, динамиками (колонками); клавиатура, мышь, устройства вывода информации и пр.). Обязательно наличие стабильного доступа к сети «Интернет»;

- наличие ассистивных технологий – оборудования и программно-сетевых ресурсов, способных удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся различных нозологий [6].

Выбор и вариативность комбинирования ассистивных технологий пропорциональны особенностям и возможностям обучающегося с той или иной нозологией.

1. Например, при комплектовании рабочего места для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата используют специальные манипуляторы: джойстики («Новотон», «Optima Joystick», «Joystick SimplyWorks» и пр.) и клавиатуры с укрупненными яркими кнопками и накладками («Clevy», «Clevy SimplyWorks», «Clevy Keyboard» и др.), позволяющие нивелировать наличие тремора и трудности координации движений, моторики. При подборе указанного оборудования необходимо учитывать использование ресивера, реализующего контент беспроводных устройств с ПК или ноутбуком.

Качественно новым в ряде использования ассистивного оборудования для данной нозологии выступила технология айтрекинга (окулография, видеоокулография). Устройство «айтрекер» ориентировано на отслеживание и фиксацию движений глаз, что позволяет реализовывать работу на компьютере даже лицам, имеющим тотальные нарушения подвижности [1].

Использование технологии айтрекинга целесообразно сочетать с программами экранного доступа (увеличители, озвучивание), а также с программно-техническим комплексом преобразователей речи и текста («Jaws for Windows», «NVDA», «Цезарь-Р» и др.) [1].

Целостность в подходе использования технологии айтрекинга представлена в системе виртуального управления средств коммуникации с использованием инфракрасной камеры для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата в комплекте с портативным компьютером Smart Nav. Такой программно-аппаратный комплекс позволяет избежать пошагового комплектования, что рационально для финансовой экономии, а также во избежание несовместимости отдельных её компонентов.

2. При организации рабочего места для как для слепых, так и для слабовидящих рационально использование программ экранного доступа (озвучивание: «Jaws for Windows», «NVDA» и др.), а также универсальных цифровых устройств для чтения, прослушивания и управления различными компонентами информационного пространства («Victor Reader Stream» и др.).

Для слабовидящих обучающихся целесообразно использовать программы экранного увеличения с функцией визуального выделения информации, чтением содержимого экрана и технологией шрифта True Fonts, а также возможно применять цифровые видеосистемы для работы с текстом и управления различными компонентами информационного пространства, которая предназначена для работы с изображениями, текстами и картинками например, «Videomatic».

Для слепых, владеющих шрифтом Брайля, обучающихся в качестве устройств ввода возможно использовать различные дисплеи и строки Брайля, в качестве устройств вывода (текстовая информация, формулы, цифры и символы) – принтеры Брайля («ViewPlus Delta»), графические изображения – также принтеры Брайля и нагреватели, например «ZYFUSE».

Для работы с печатными материалами возможно использование портативных/ручных («Визор», «Amigo», «Smart View Versa+» и др.) или стационарных («Eye-Pal Ace», «Аура», «Элемент» и пр.) видеоувеличителей, обладающих функциями увеличения, оцифровки, считывания, озвучивания, хранения информации. Для фиксации информации письменно – комплекты для письма по Брайлю – специальные тетради с плотной бумагой, грифели, прибор Брайлевское шеститочие, трафареты, тактильные линейки, пленки для рисования и пр.

3. Для комплектования рабочего (учебного) места для слабослышащих обучающихся актуально использовать программы и приложения, ориентированные на преобразование (трансформацию) речевой информации в текст («RealSpeaker», «Speechnotes», «Dragon Dictation», «Цезарь-Р» и пр.). При подборе программы, сервиса или приложения-преобразователя необходимо руководствоваться его возможностями: насколько корректно работает программа, необходим ли доступ в сеть, с какими операционными системами она совместима (Windows, Android, Linux, Mac), есть ли автовыставление знаков препинания и пр. Для глухих обучающихся применяются специализированные приложения и программы-помощники («Сурдосервер», «Сурдофон»), способные в онлайн режиме транслировать речевую информацию на языке жестов.

Организация рабочего места для слабослышащих обучающихся также включает наличие различной звукоусиливающей аппаратуры, а также устройств, способных очищать, аккумулировать и направлять звуки речи от источника к слушающему [4]. В домашних условиях чаще используются именно портативные устройства индивидуального пользования.

Организация домашнего рабочего места для обучающегося с ОВЗ и инвалидностью – процесс трудоемкий и затратный: необходимо подобрать необходимую комплектацию, учесть рабочие характеристики, определить рубеж «необходимого и достаточного». При этом следует отметить высокую стоимость специализированного оборудования. В этой связи, существует ряд положений, которыми можно руководствоваться при комплектовании такого места:

- многие программы, приложения и сервисы имеют бесплатные версии, которые возможно скачать и установить на домашнем ПК или ноутбуке;

- большинство образовательных организаций предполагают наличие специально оборудованных рабочих мест на своей территории, со свободным доступом для работы студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также предоставляют необходимое оборудование студентам в индивидуальное пользование на весь срок обучения;

- для индивидуального пользования достаточно портативных устройств, которые гораздо дешевле стационарных, а функции имеют сравнительно одинаковый характер;

– обучение по адаптированной образовательной программе подразумевает создание специальных условий обучения, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ, что включает в себя определение формата подачи материала и заданий, адекватных возможностям обучающихся.

Руководствуясь этими положениями, возможно наиболее эффективно реализовать процесс комплектования рабочего места для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в период дистанционного обучения.

II. Адаптация учебно-методического обеспечения образовательного процесса – обязательное условие обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Для категории обучающихся с нарушениями слуха – это дублирование речевой информации в текст или наличие сурдокомментирования (сурдоперевода). В дистанционном формате обучения возможным вариантом является запись видеолекций с параллельным сурдопереводом.

Для категории обучающихся с нарушениями зрения – озвучивание текстовой информации, дублирование её посредством шрифта Брайля. При необходимости – использование тифлокомментирования.

Для маломобильной категории обучающихся – дублирование печатной информации в цифровые ресурсы.

III. Предоставление заданий, в т.ч. практических необходимо реализовывать в доступном формате (для лиц с нарушениями слуха – текст, сурдоперевод; для лиц с нарушениями зрения – аудиоформат, текст шрифтом Брайля) и заблаговременно, т.к. на его изучение (прочтение/анализ) у лиц с нарушением сенсорных функций уходит больше времени в силу психофизических особенностей. Не рекомендуется предлагать выполнение заданий в процессе онлайн-занятия, т.к. временные рамки выполнения у студентов могут значительно отличаться.

IV. При проведении онлайн-занятия педагогу необходимо придерживаться определенных установок, которые способствуют повышению эффективности восприятия информации студентами с ОВЗ [4]:

– располагать лекционные, семинарские материалы, практические задания на электронной платформе для беспрепятственного доступа к ним студентов в любое время (в т.ч. видеолекции, аудиолекции, с использованием сурдоперевода и тифлокомментирования);

– дополнять лекционный материал презентациями в формате MS PowerPoint с изложением основных тезисов лекции (с использованием функции озвучивания «запись звука»);

– использовать веб-камеру для обеспечения визуального контакта со студентами и гарнитуру, аккумулирующую звуки речи (наушники и микрофон), которая позволит сосредоточить поток речевых звуков, избежать постороннего шума, повысить качество аппаратного перевода речи в текст;

– осуществлять контроль за темпом речи для эффективной работы программ сурдопереводчика, фиксации материалов студентами;

– вести активную переписку со студентами в чате электронной платформы.

Всемирный переход на дистанционное обучение стимулировал разработку и апробацию различных онлайн-платформ («BigBlueButton», «Microsoft Teams», «Skype», «Zoom», «Cisco Webex» и др.), массовое их использование позволило выделить «слабые стороны» и совершенствовать их согласно потребностям образовательного процесса. Поэтому большинство из них соответствуют решению всех поставленных в процессе обучения задач: наличие чата, возможности трансляции презентаций, аудио- и видеоматериалов, и пр.

**Выводы.** В период самоизоляции условия дистанционного обучения определили ряд проблем, решение которых позволило совершенствовать образовательный процесс: педагоги и студенты овладели новыми цифровыми компетенциями, цифровая среда позволила индивидуализировать образовательную направленность, обучающиеся с ОВЗ смогли открыть для себя возможности самостоятельного обучения – сетевые, программные и технические ассистивные технологии взяли на себя функции сопровождения образовательного процесса.

Расположение в постоянном доступе методического обеспечения позволило студентам рационально распределять свои личностные ресурсы для изучения новых материалов и выполнения практических заданий без привязки к конкретному географическому объекту или временному промежутку.

Система цифровых дневников с функцией комментирования позволила сделать процесс оценивания максимально «прозрачным», понятным и доступным, а также визуализировать состояние успеваемости и посещаемости как для самих студентов, так для и для их родителей. Расширились возможности обмена файлами разных форматов.

Что касается досуговой и другой внеучебной деятельности – посредством социальных сетей и цифровых контентов удалось избежать состояния социальной депривации, при этом вовлеченность лиц с ОВЗ и инвалидностью к участию в них значительно возрасла, т.к. особенности коммуникации и мобильности в цифровой среде максимально сглаживаются, опосредуя вектор самореализации.

#### **Литература:**

1. Борозинец Н.М., Сальникова О.Д. Использование технологии айттрекинга в организации образовательного процесса для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / «Цифровая трансформация инклюзивного образования в условиях пандемии COVID-19»: материалы международной научно-практической конференции (13 марта – 13 апреля 2021 г.) / Под ред. Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой – г. Ставрополь: Изд-во: СКФУ, 2021 г. – С. 221-225.

2. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). Глобальная обсерватория здравоохранения (ГОЗ). Электронный ресурс. URL: <https://www.who.int/gho/publications/ru/> (Дата обращения: 05.04.2021).

3. Сальникова О.Д. Особенности разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в ФГАОУ ВО СКФУ / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы III Международного интернет-симпозиума. Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой. – 2018. – С. 217-220.

4. Сальникова О.Д., Бугаева Е.А., Сергеева А.О. Опыт сопровождения обучающихся с нарушениями слуха в образовательных организациях высшего образования / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы VI Международного интернет-симпозиума // Изд-во СКФУ. Ставрополь. – 2020. – С. 133-136.

5. Сборник Ф.Н., Сальникова О.Д. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. Ставрополь. – 2016. – С. 159-162.

6. Филипович Е.И., Борозинец Н.М. Применение ассистивных технологий в практике высшего образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2019. – №1 (53). – С. 113-120.

Педагогика

УДК 37.022

студент Син-Хой Зинаида Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают вопросы литературного развития младших школьников в современном мире. Целью статьи является выявление уровня литературного развития младших школьников, и на основе данных исследований раскрыть эффективные пути решения поставленной проблемы. На основе анализа специализированной литературы и других источников информации по данной теме, авторы провели диагностическую работу, определили какие жанры любят читать современные младшие школьники. Выделяют и описывают характерные особенности литературного развития. Представленный материал позволяет сделать вывод о важности литературного развития младших школьников, и о том, какие факторы могут негативно влиять на литературное развитие школьников.

*Ключевые слова:* младшие школьники, жанры литературного чтения, читательский интерес.

*Annotation.* In the article, the authors consider the issues of literary development of primary school children in the modern world. The purpose of the article is to identify the level of literary development of primary school students, and on the basis of these studies to reveal effective ways to solve the problem. Based on the analysis of specialized literature and other sources of information on this topic, the authors conducted a diagnostic work, determined what genres modern primary school students like to read. They identify and describe the characteristic features of literary development. The presented material allows us to draw a conclusion about the importance of the literary development of younger schoolchildren, and what factors can negatively affect the literary development of schoolchildren.

*Keywords:* primary school children, genres of literary reading, reader interest.

**Введение.** В современном мире уже не секрет, что человечество идет в ногу с новыми технологиями. Новое поколение школьников все больше перестает читать книги и литературу. Многие из современных детей притрагиваются к книгам и литературным произведениям лишь на уроках литературного чтения или когда готовятся к экзаменам. Этот фактор указывает на возможную проблему литературного развития младших школьников.

Одним из видов человеческой деятельности является чтение, при этом его относят к творческой. Такого мнения придерживались такие ученые как Л.С. Выготский, Н.А. Рубакин, А.М. Левилов и др. По их мнению, творческое чтение проявляется в способности воспроизводить творение другого человека в своем сознании.

Потребность в чтении формируется постепенно и связана как с эмоциональным, эстетическим воздействием литературы как искусства, так и с ее информационным потенциалом – возможностями открытия новых для читателя миров, жизненных ситуаций [6, с. 8].

Как считал Выготский Л.С. для того, чтобы создать прочные основы творческой деятельности ребенка, нужно расширять его опыт. Деятельность его воображения будет продуктивнее и значительнее, если ребенок больше слышал, видел и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте [4, с. 7].

Грамотный, квалифицированный читатель не просто умеет читать, он способен использовать умение читать для решения жизненных задач: получения информации, освоения накопленного человечеством опыта, отраженного в научной, учебной и художественной литературе. Формирование такого читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования, – главная цель обучения литературному чтению в начальной школе [5, с. 13].

Литература занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, мышления, эмоции, речи, творческих начал [2, с. 7].

Ученые выделяют пять основных функций литературы: эстетическую, воспитательную, аксиологическую, познавательную, гедонистическую [3, с. 12].

В ходе исследования проблемы литературного развития младших школьников был проведен анализ трудов М.П. Воюшиной, Л.С. Выготского, Л.И. Беленькой, Т.В. Рьжкова и др.

Результаты проведенного Л.И. Беленькой исследования говорят о том, что 8-9 лет – это тот период человеческой жизни, когда специфика восприятия литературы отвечает природе этого процесса. А это означает, что постижение произведения через образ представляет собой наиболее эффективный путь приобщения маленьких читателей к искусству художественного восприятия [1, с. 6].

М.П. Воюшина в своих трудах отмечает, что на основе анализов результата читательской работы, например ответов на вопросы к тексту, постановки вопросов и так далее можно установить уровень восприятия учениками литературного произведения, причем со стороны способности детей к образному



уточнению и обобщению. При этом стоит обратить внимание на то, что художественный текст может иметь несколько трактовок, поэтому в методике отводится внимание не на правильности, а в полноценности его восприятия.

**Изложение основного материала статьи.** Так для того, чтобы узнать литературное развитие и уровень восприятия художественного произведения у учеников начальных классов авторами проводилась исследовательская работа, состоящая из анкеты на отношение к чтению, проведенной методики по М.П. Воюшиной, и индивидуального исследования одного ребенка.

В исследовании были задействованы учащиеся 3 «Б» класса МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №17», г. Якутск.

Анкета на выявление отношения к чтению у учащихся показала, что 74% респондентов читают книги, а остальные 26% ответили, что не читают в свободное время. На вопрос: часто ли вы читаете книги? 22% учеников ответили, что читают часто, 52% ответили, что читают редко, и 26% ответили, что почти не читают, или читают только по школьной программе. Также анкета выявила, что большинство современных школьников предпочитают читать книги «ужасов» или книги фантастического жанра. Помимо них ученики интересуются также жанрами в книгах такими, как приключения, романтика и научная литература.

Стоит отметить, что ученики выбрали несколько вариантов ответов, это хороший фактор, и может говорить о том, что их круг интересов в чтении не разнообразен. Но также есть и ученики, которые не читают книги разных жанров и ограничиваются лишь школьной программой, это может быть обусловлено отсутствием у них читательского интереса к литературным произведениям.

Далее проводилась работа по исследованию уровня восприятия художественного произведения учеников по методике М. П. Воюшиной. Данная методика показала, что на фрагментарном уровне находятся 7 учеников из 29. Данный уровень характерен для детей 5-6 лет, и из этого делается вывод о том, что ученики 3 класса, находящиеся на данном уровне не соответствуют норме литературного развития для своего возраста. По анализу составленных ими вопросов, наблюдается то, что дети формулируют вопросы неправильно, либо ставят вопросы лишь к началу текста. Это может быть обосновано тем, что ученики невнимательно отнеслись к работе, слушали текст рассказа краем уха, запомнили лишь фрагменты сюжета.

На констатирующем уровне было выявлено 20 учащихся. По анализу вопросов можно говорить о том, что дети, находящиеся на данном уровне, ставят вопросы касательно событий и эмоций. Это может говорить о том, что дети хорошо запомнили сюжет рассказа, и умеют выявлять эмоции персонажей. Иногда в отдельных ситуациях самостоятельно не могут правильно определить мотивы того или иного поступка героя, но с помощью наводящих вопросов учителя могут выявить данную проблему, опираясь при этом на примеры из жизни.

На уровне «героя» находятся 2 ученика. Такие учащиеся точно определяют эмоции героев, умеют соотносить чувства с конкретными событиями, изложенными в произведении. Ученики, находящиеся на данном уровне, умеют выявлять мотивы, давать оценки героям, ссылаясь на их поступки в тексте рассказа. Легко выделяют основные события и могут дать содержательный анализ события. Интерес учащихся ориентирован только на героя и его эмоции. Помимо этого, они могут упоминать об авторе рассказа. При помощи вопросов учителя могут определить авторскую позицию.

По итогам проведенной работы можно отметить, что качество восприятия литературного произведения является недостаточным для учащихся третьих классов.

Также проводилась работа по исследованию литературного развития одного ученика индивидуально по критериям.

Цель: выявление литературного развития младшего школьника.

Объект исследования: ученица 3 «Б» класса, г. Якутск СОШ №17.

Характеристика ребенка:

Ученица М хорошистка, по русскому языку и по литературному чтению стоит оценка «4». В классе используется учебник УМК России – Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. Литературное чтение. Учебник. 3 класс. В 2 частях. Любимыми предметами школьница выделила: Литературное чтение, Русский язык и Окружающий мир. Девочка единственный ребенок в семье, живет вместе с мамой и дядей. Мать работает менеджером в сети магазина «Акварель». В доме нет библиотеки, но она в свободное время читает. В основном относится к предмету литературное чтение – положительно.

Никакие кружки не посещает, хотя в школе есть кружки по таким направлениям, как: дизайн, наследие, исследователь, логопед и пр. В общем во 2 половине дня девочка свободна, в это время она может погулять, делать уроки, рисовать. На домашнее задание ребенок тратит от 40 минут до полтора часа. В компьютерные игры не играет, но пользуется телефоном на протяжении часа, а то и двух. Говорит пользуется приложением «Амино» – это сеть сообществ, в которых можно искать и обсуждать то, что вам нравится.

Ребенок разговаривает, не проявляя эмоций, тихо, спокойно, не спеша.

На вопрос: обрадуется ли она, когда ей подарят книгу на день рождения? Она ответила: Да.

I. Круг чтения и потребность в чтении.

По ответам ребенка можно сказать, что она внимательна, при ответе на вопрос тщательно размышляет и отвечает. Большую часть вопросов с указанием авторов ученица ответила, но одно произведение написала, что не помнит. Любимыми авторами и их произведениями девочка выделила: А.С. Пушкина – «Царь Салтан» и Л.Н. Толстого – «Лев и собака». Авторов и их произведений указала верно. На вопрос: какие книги тебе нравится читать? – она без сомнений ответила, что ей нравится детективы, фантастика и путешествия. Это значит, что она знает и различает жанры. На 3 вопрос: часто ли ты читаешь по собственному желанию? – ответила положительно. Ученице нравится читать самой, по ее мнению, «так спокойней». Девочке нравится читать стихи так как, считает, что в них больше смысла. За четверть школьница М прочитала 4 книги, одно произведение автора не указала.

II. Выявление уровня качества чтения.

Прочитай стихотворение Саши Черного «Песня солнечного луча» и ответь на вопросы.

При работе над стихотворением девочка читала выразительно вслух. Было слышно, что в стихотворении есть незнакомые ей слова, так как она запиналась на них. И в правду в стихотворении есть устаревшие исконно-русские слова. На вопросы отвечала думая, иногда пропускала вопросы выполняла более легких на ее взгляд. Сравнения и эпитеты нашла, но подчеркнула так же лишние слова. Спрашивала, что такое эпитет. На вопрос понравился ли тебе герой произведения ученица ответила нет, так как посчитала, что его не до конца

раскрыли. Это возможно говорит о том, что она хотела узнать мальчика по лучше.

Анализ иллюстраций ученицы к прочитанному тексту. В рисунке ученицы М изображены солнце и приоткрытая дверь. Солнце с большими лучами изображено почти на весь лист, возможно она заиклила свое внимание на нем. Но в стихотворении о солнце речи не идет, а присутствует солнечный луч. Возможно стихотворение напомнило ей утро, а утро всегда связано с солнцем. Дверь упоминается в конце, но там она описывается не как приоткрытая. Она сказала, что хотела нарисовать окно, но нарисовала дверь. Можно было нарисовать много иллюстраций, но она нарисовала только два.

### III. Литературные жанры.

Дается 6 листочков разных произведений.

Задание: Узнай жанры произведений, по каким приметам ты их распределила? (Сказка, басня, пословица, стихотворение, загадка, скороговорка).

Третьеклассница попросила перечислить жанры. Ученица при выполнении задания путала жанры. Она правильно выбрала 3 жанра из 6. Один жанр с подсказкой (пословицу). Не определила сказку, загадку и басню. Изначально «Шоколадную дорогу» написала верно – сказкой, но впоследствии сменила ответ на неблизость и объяснила это тем, что такого не может случиться (про сюжет). Басню она определила, как сказ, так как посчитала что есть тема и рассказ.

Вывод: ребенок путает жанры, однако некоторые из них узнает сразу (стихотворение, скороговорка). Нужно поработать над жанрами, так как по требованию ФГОС к концу 3 класса обучающийся должен различать фольклорные и литературные произведения разных жанров.

### IV. Литературное творчество.

Для данного задания было выбрано произведение И. Д. Василенко: «Мостик», так как было интересно, как ребенок может выдумать концовку. Ученица М разделила свой текст на абзацы. Уловила авторский стиль, но более углубилась в диалоги. Использует крылатые фразы (убежал со свистом). Выявлено 3-4 грамматических ошибок, использует знаки препинания. Много вопросительных предложений и пояснений. Связывает свой текст с названием, но название с концовкой не соотнесла. В тексте она упомянула мостик только тем, что Дима нашел камень у моста. Хорошо развитая речь, видно, что она умеет составлять диалоговые предложения. Конец у нее получился счастливый.

Общий вывод.

В итоге у ребенка средний уровень литературного развития, поскольку:

– Уровень самостоятельного восприятия средний, так как, ребенок запоминает авторов произведения, и указывает их в ответах. Любит читать сама, поскольку считает, что так спокойнее. При работе со стихотворением ее внимание сосредоточено на событиях. Без затруднений производит ситуации. Ребенок понимает сюжет, может определить героев.

– Представление о жанрах. Ребенок путается в жанрах. Из представленных 6-ти жанров узнала 3, один жанр узнала с помощью подсказки.

– Ребенок часто читает по собственному желанию. В свободное время может почитать. Избирает такие книги, как детективы, фантастика и приключения, можно сказать, что девочка любознательна т.к. предпочитает книги такой тематики.

– Речевое развитие. У ребенка хорошо развитая речь. Умеет строить диалоговые предложения. Текст у ребенка получился эмоциональным благодаря тому, что она при построении текста включала восклицательные и вопросительные предложения. В тексте было выявлено 3-4 грамматических ошибок.

**Выводы.** Проведенное диагностическое исследование выявило, то, что в современном мире многие ученики перестают читать книги, это связано с тем, что идет прогресс современных технологий. Дети увлекаются гаджетами и глобальной сетью, которое может влиять на сознание ребенка, где тот может найти много информации, правильных и неправильных, которые могут негативно влиять на его взгляды и его развитие. Современные технологии не дают детям гарантию на то, что он станет грамотным человеком. Тогда как чтение литературных произведений является неотъемлемой частью формирования грамотного человека, поэтому следует отводить время на чтение книг любых жанров.

Таким образом, мы считаем, чтобы повысить интерес учащихся к чтению и так же увеличить уровень восприятия художественного произведения следует использовать и применять в обучении различные приемы, формы и педагогические технологии, которые соответствуют интересам школьника, не забывая, о традиционных приемах работы с текстом.

### Литература:

1. Беленькая Л.И. Ребёнок и книга: о читателе восьми-деяти лет. – Москва: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2005.

2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе: Учебник для студ. пед. вузов. – 3-е изд., стер. Москва. Академия, 2004.

3. Воюшина М.П., Кислинская С.А., Лебедева Е.В., Николаева И.Р. Методика обучения литературе в начальной школе: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. Академия, 2010.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический образ. очерк. 2-е изд. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997.

5. Плотнокова С.В., Краева А.А. Теория и технология начального литературного образования: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства. – Екатеринбург, 2017.

6. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш. учеб. заведений. – Москва. Академия, 2007.

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры иностранных языков Слабышева Алевтина Васильевна  
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

## ПРАКТИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

*Аннотация.* В статье речь идет о готовности бакалавров туристического профиля к межкультурному взаимодействию. Автором обоснована необходимость применения введения новых форм работы в образовательном процессе, так как межкультурное взаимодействие представляет собой взаимодействие между представителями различных культур, реализующих во взаимодействии тип социального поведения, не совпадающий с нормами и ценностями друг друга, и значит имеет свою специфику. Введение предложенных автором заданий позволит бакалаврам туристического профиля ознакомиться с поведением и культурой народов мира и употребить в дальнейшем приобретенные практики в их дальнейшей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* межкультурное взаимодействие, национальное достоинство, всемирная глобальная деревня, многоязычное образование.

*Annotation.* The article deals with the readiness of bachelors of the tourism profile for intercultural interaction. The author substantiates the need to apply the introduction of new forms of work in the educational process, since intercultural interaction is an interaction between representatives of different cultures, implementing in interaction a type of social behavior that does not coincide with each other's norms and values, and therefore has its own specifics. The introduction of the tasks proposed by the author will allow bachelors of the tourist profile to get acquainted with the behavior and culture of the peoples of the world and use the acquired practices in their further professional activities in the future.

*Keywords:* cross-cultural interaction, national dignity, global village, multilingual education.

**Введение.** В наши дни процесс глобализации приводит к расширению взаимосвязей и взаимозависимостей различных стран, народов. Уже невозможно представить мир без взаимодействия с представителями самых разных культур. Массовые средства коммуникации проникли во все формы взаимодействия между людьми разных культур в Интернете, посредством писем, с помощью средств массовой коммуникации. Ареной межкультурного взаимодействия наряду с политикой и экономикой, которые традиционно развивались на основе связей с другими странами, стал туризм.

Туризм являясь механизмом межкультурных процессов выступает одним из наиболее эффективных способов взаимодействия культур, практической реализацией принципов диалога, сотрудничества и взаимообогащения народов, каналом распространения образовательных моделей, ориентированных на открытость и мобильность.

Изучая иностранные языки, мы знакомимся с культурой. Культура – среда, в пределах которой люди взаимодействуют, познают себя и строят отношения с внешним миром. Основоположник сравнительного языкознания, антрополог Вильгельм Гумбольдт считал, что «различные языки — это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее» [2, с. 349].

Ни одна культура не способна полноценно функционировать в абсолютной изоляции от культурных достижений других народов. В настоящее время сложилось вполне естественная ситуация для восприятия любого культурного опыта и передача своего опыта другим народам в любой сфере деятельности. Это обращение к культурам других народов получило название «межкультурное взаимодействие».

**Изложение основного материала статьи.** Само понятие «межкультурное взаимодействие» в научный оборот ввели Г. Трейгер и Э. Холл, определяя, «как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [7].

Если обратиться к специалистам лингвострановедения, то этим термином обозначается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, с. 26]

Данное обстоятельство обуславливает необходимость в подготовке бакалавров туристического профиля к эффективному профессиональному межкультурному взаимодействию. Вслед за Зникиной Л.С. можно сказать, что «знание иностранного языка необходимо дополнить знанием особенностей культуры, знанием природы межкультурного непонимания, наличием практических навыков и умений в поведении, которые в совокупности позволяют свободно понимать представителей других культур. Сегодня стало очевидным, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков в межкультурном общении» [3, с. 92].

Межкультурное взаимодействие дает возможность для обучающихся видеть и чувствовать другую культуру, общаться с людьми, которые родились и воспитывались в других странах. Знакомство с иным образом жизни, в свою очередь, еще более укрепляет чувство патриотизма по отношению к своей культуре и историческим ценностям.

Межкультурное взаимодействие становится средством осознания человеком его причастности к этническому целому и формой межкультурного обмена. Это «возвеличивает каждого, позволяет ощутить себя частицей не только своего народа, но и человечества в целом, дает возможность приобщиться к традициям, культурам, историческому опыту многих народов, что формирует широкий взгляд на окружающий мир, личностное и национальное достоинство» [5, с. 103].

Однако анализ учебных планов высших учебных заведений показывает, что в вузе не предусмотрена подготовка обучающихся к межкультурному взаимодействию, к усвоению стереотипов поведения, социальных норм, обычаев и ценностных ориентаций людей, принадлежащих к разным культурам [6, с. 289].

В рамках страноведения на направлении подготовки «Туризм» в нашем университете физической культуры на занятиях по иностранному языку в рамках страноведения бакалаврам туристического профиля предлагается познакомиться с особенностями разных народов, что позволяет им получить представление о межкультурном взаимодействии для дальнейшей практики уже на рабочем месте. Для начала предлагается заполнить ассоциограмму, чтобы понять, знакомы ли вообще обучающиеся с особенностями других культур.

При помощи ассоциограмм обучающиеся проводят отбор необходимых для навыков понимания и говорения лексических структур, что облегчает работу в дальнейшем, т.к. лексика представлена наглядно и логично. Чтобы сконцентрироваться на глубоком понимании понятия межкультурного взаимодействия, обучающимся было предложено поработать с индивидуальными ассоциограммами в группе, составив ассоциативную карту – Mind-Map.

Далее предлагается заполнить следующую таблицу и отметить по шкале от 1 до 5, что наилучшим образом отражает их позицию по вопросу межкультурного взаимодействия и описывает их уровень.

<b>Вопросы</b>		<b>Оценка</b>					
1.	Я могу понять значение слова «Межкультурное взаимодействие» и дать ему определение.	0	1	2	3	4	5
2.	Я могу назвать важную разницу между моей культурой и культурами других народов.	0	1	2	3	4	5
3.	Я могу заметить и объяснить свое собственное культурное поведение и поведение представителей других культур.	0	1	2	3	4	5
4.	Я знаю некоторые культурные модели, которые помогают мне замечать и анализировать культурные различия и сходства.	0	1	2	3	4	5
5.	Я знаю некоторые стратегии, которые помогут мне в межкультурном сотрудничестве.	0	1	2	3	4	5

*Шкала: 0 – вовсе незнаком, 1 – очень плохо. 2 – плохо, 3 – удовлетворительно. 4 – хорошо, 5 – очень хорошо*

Данные опроса показывают, что обучающиеся едва имеют представления об особенностях общения с представителями других культур и для этого требуется подготовка, так как отрасль туризм напрямую связана с общением с народами мира.

Далее на занятиях по иностранному языку обучающимся предлагаются ритуалы приветствия в разных странах в качестве межкультурного тренинга. Участники приветствуют друг друга с помощью заранее выданных вариантов приветствия.

*Япония: приветствие поклоном.* В Японии принято приветствовать друг друга кивком головы или поклоном. Последний вариант подходит тогда, если Вы хотите выразить глубокое почтение человеку.

*Таиланд: поклон и сложенные ладони.* В этой стране для того, чтобы поздороваться, складывают ладони вместе, как во время молитвы. Их прикладывают к голове или груди. Далее нужно сделать легкий поклон.

*Индия: приветствие ладонями.* Многие индусы прижимают ладони друг к другу в положении пальцами вверх. Их кончики должны находиться на уровне бровей. Объятия допустимы только после долгой разлуки. Мужчины обнимаются и похлопывают друг друга по спине. Женщины держат друг дружку за предплечья, прикладывают левую и правую щеками.

*Китай: приветствие «коуту».* Так называется традиционное китайское приветствие. Для этого нужно сложить руки и поклониться и т.д.

Часто для понимания именно культуры других народов используются идиоматические выражения, либо пословицы. И бакалаврам предлагается упражнение «Какое слово здесь пропущено?». Например, а) горячие \_\_\_\_\_ парни; б) \_\_\_\_\_ – дело тонкое; в) чисто \_\_\_\_\_ юмор; г) какой \_\_\_\_\_ не любит быстрой езды?; е) чисто \_\_\_\_\_ шарм.

А также упражнения «Анализируем пословицы родной культуры» и «Анализируем пословицы различных культур». Пословицы позволяют найти ценности, скрытые в народном фольклоре, а также задуматься о том, какие из них реально действуют, в какой ситуации и для каких поколений. Поскольку пословицы и поговорки выражают народную мудрость, то они являются своего рода отражением наблюдений и опыта многих поколений. Можно сказать, что в них сосредоточены установки и ценности, принятые в той или иной культуре и разделяемые ее представителями.

После выполнения упражнения предлагается беседа, где преподаватель выясняет, вызвало ли выполнение этого задания какие-либо трудности и почему? А также, часто ли употребляются данные выражения в разговорной речи? Какая оценка этнических групп в них содержится? Насколько осознанно это происходит?

Также упражнением, вызывающим особые трудности, является «Опиши свой народ», которое заключается в следующем. Ведущий называет одно качество, типичное для его народа, например, «русский – открытый», бросает мяч кому-либо из участников и предлагает ему сделать то же самое. Если участник принадлежит к тому же народу, что и ведущий, он называет еще одно качество: «русский – доброжелательный». Если мяч попадает к представителю другого народа, он называет качество, характеризующее его народ, например, «грузин – гостеприимный», и бросает мяч следующему участнику.

Очень важно также представлять бакалаврам туристического профиля культурные ассимиляторы. Приведем одну из ситуаций, которую мы разбираем на занятии. Николай вместе со своим другом договорился поехать на экскурсию по Лондону. Николай занял 2 места для себя и своего английского друга Майкла, пока тот задерживался возле входа в автобус. В это время в автобус вошла молодая англичанка и собралась сесть рядом с Николаем, но тот знаками попытался показать ей, что место занято и предложил ей занять место сзади. В это время вошел Майкл и кинулся извиняться перед девушкой, уступив ей свое место. Николай был в недоумении, ведь он заранее договорился сидеть рядом с Майком.

Как вы думаете, как объяснил Майк, ситуацию с девушкой?

1) Девушка заняла это место раньше, поэтому так настойчиво пыталась туда сесть.

- 2) Девушка не понимала знаки Николая и подумала, что он собирается ей уступить.
- 3) Девушка действовала из принципов вежливости, продиктованных культурным воспитанием.
- 4) Девушка хотела сесть ближе к выходу, потому что собиралась выйти раньше.

После того, как обучающиеся продумали свои варианты, преподаватель дает своё объяснение, показывая тем самым различия в культуре разных народов:

1) Русскому человеку вариант может показаться вполне приемлемым, однако нет никаких указаний на то, что девушка заняла это место раньше. Лучше сделать другой выбор.

2) По мимике и жестам Николая девушка вполне могла бы догадаться, что тот не собирался уступать ей место. Выберите другой вариант.

3) Это лучший вариант ответа. Культурный человек должен был уступить девушке место в любом случае.

4) Маловероятный вариант, так как нет никаких указаний на то, когда девушка собиралась выйти, тем более дело происходило в экскурсионном автобусе, когда все едут по одному маршруту без остановок.

Такого типа ассимиляторы вызывают большие трудности, а между тем это очень важно для дальнейшей трудовой деятельности бакалавров туристического профиля.

**Выводы.** Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что обучению межкультурному взаимодействию:

- представляет собой взаимодействие между представителями различных культур, реализующих во взаимодействии тип социального поведения, не совпадающий с нормами и ценностями друг друга, и значит имеет свою специфику;
- успешность межкультурного взаимодействия зависит от наличия у партнеров взаимной культурно обусловленной коммуникативной компетентности, включающей в себя как культуроведческую осведомленность, так и знания языка;
- межкультурное взаимодействие конструирует ценностно-ориентированное мировоззрение не только иноязычного мира, но и собственной культуры, модифицирует образ и стиль жизни людей, модели речевого и неречевого общения, что требует обязательного изучения, особенно бакалавров туристического профиля.

Данные выводы приводят к размышлению о необходимости введения такого рода спецкурсов в обязательное обучение по профилю «Туризм».

#### **Литература:**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1990, С. 26
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985. – С. 349
3. Зникина Л.С. Язык и коммуникация: из теории и практики межкультурного общения / Л.С. Зникина, Н.Ю. Мамонтова. – Кемерово: КузГТУ, 2002. – 92 с.
4. Игнатова И.Б., Андреева С.М., Свойкина Л.Ф. Межкультурная коммуникация как средство формирования толерантной личности иностранных студентов: монография. – СПб.; Белгород, 2006. – 224 с.
5. Панфилова Т.В. Межкультурное взаимодействие: тенденции и перспективы // V Конвент РАМИ 26-27 сентября 2008 г. МГИМО. "Мировая политика: взгляд из будущего". – С. 103.
6. Слабышева, А.В. Межкультурное взаимодействие в русле современных образовательных трендов/ А.В. Слабышева.// Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность: сб. науч. тр.; X Междунар. науч.-практ. конф.; Челябинск, 30 апреля 2021 г. / под ред. проф. С.Г. Серикова. – Челябинск: УралГУФК, 2021. – С. 289-294.
7. Culture as Communication (Культура и коммуникация. Модель анализа, 1954.) [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: [http://yanko.lib.ru/books/cultur/each-culture\\_communication.htm](http://yanko.lib.ru/books/cultur/each-culture_communication.htm)

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Слинкина Ирина Николаевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

**кандидат педагогических наук, доцент Устинова Наталья Николаевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### **ДЕФИНИЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные аспекты сетевого взаимодействия в сфере образования. Раскрываются понятия «взаимодействие», «сетевое взаимодействие», «сетевое взаимодействие в сфере образования» и анализируются все аспекты данных понятий. В статье приводятся виды сетевого взаимодействия и их краткая характеристика.

*Ключевые слова:* взаимодействие, сетевое взаимодействие, сетевое взаимодействие в сфере образования, резиденты сетевого взаимодействия, Пиринговое сетевое взаимодействие, иерархическое сетевое взаимодействие, мультисервисные сетевые взаимодействия.

*Annotation.* The article discusses relevant aspects of networking in education. The concepts of «interaction», «network interaction», «network interaction in education» are explained and all aspects of these concepts are analyzed. The article describes the types of networking and their short description.

*Keywords:* interaction, network interaction, network interaction in education, network residents, peer-to-peer networking, hierarchical networking, multi-service networking.

**Введение.** Одной из важнейших задач государственной политики в сфере образования сегодня является организация всестороннего партнерства, в том числе и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях образования. Для того чтобы создать модель сетевого взаимодействия на различных уровнях образования необходимо определить понятия «взаимодействие», «сетевое взаимодействие», «сетевое взаимодействие в сфере образования». Рассмотрим последовательно каждое из них, анализируя все аспекты данных понятий.

**Изложение основного материала статьи.** В разных науках понятие «взаимодействие» интерпретируется по-разному. С точки зрения педагогики «взаимодействие» – совместная или согласованная по целям, месту и времени деятельность образовательных организаций между собой или с другими учреждениями, организациями, предприятиями и общественными организациями, основанная на нормативных документах, направленная на выполнение заранее поставленных целей и задач путем наиболее рационального использования средств, имеющихся в их распоряжении.

Необходимость взаимодействия в системе образования обусловлена:

- объективной потребностью взаимодействия всех объектов системы образования между собой, так и объектов по отдельности и всей системы в целом с внешней средой (учреждениями, организациями, предприятиями и общественными организациями);

- комплексным характером задач, стоящих перед системой образования;
- различием методов и форм деятельности субъектов взаимодействия при решении общих задач;
- территориальной удаленностью объектов между собой;
- необходимостью мобильного использования средств в решении общих задач;
- устранением дублирования в решении общих задач;
- экономией затрат сил, средств и времени;
- наиболее эффективным использованием ресурсов.

Рассмотрим понятие «сеть». Анализ данного понятия показал, что разные науки трактуют данный термин по-разному, однако сходство наличествует, из этого можно сделать вывод, что сеть – это совокупность позиций, субъектов, узлов, объединенных некими связями, отношениями, взаимодействием.

Следует так же выделить два нередуцируемых понятия, которые являются родовыми в понимании понятия «сетевое взаимодействие». Это понятия узел и связь.

Узлами могут выступать любые субъекты, которые в зависимости от уровня и задач могут быть представлены, как в виде отдельных индивидов, так и в виде формальных организаций или неформальных групп.

Между узлами существуют определенные отношения или связи. Совокупность узлов и связей между ними формируют сеть, которая структурирует отношения.

Немецкий исследователь Р. Хойслинг в своей работе указывает, что составными частями сети являются узлы и отношения. Несколько узлов, вступающих в отношения, образуют сеть. В общественных науках узлы, как правило, обозначают действующих, то есть людей, группы, организации или другие социальные структуры. Отношения же можно символически изобразить в виде каналов, через которые могут протекать различные виды социальной активности (например, дружеское общение, меновая торговля и/или решения власти) участвующих в ней действующих (узловые точки) [0].

Анализ понятий «взаимодействие» и «сеть» позволяет наметить некоторые черты в определении термина «сетевое взаимодействие».

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений – совместная деятельность образовательных учреждений (организаций), в результате которой формируются совместные (сетевые) группы обучающихся для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений [6].

Сетевое взаимодействие – система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов (М.Ю. Швецов, Л.Д. Алдар) [2, с. 34].

Сетевое взаимодействие в образовании – это механизм, который обладает определенными параметрами, такими как: единство целей, определенные ресурсы для их достижения, суммарный центр управления. Поэтому не любое происходящее между образовательными учреждениями взаимодействие можно назвать сетевым. Например, взаимодействие, в котором один преподаватель (условно) информационно обменивается с коллегой из другой организации какими-то ресурсами, участие нескольких педагогов в конференции, семинарах, курсах повышения квалификации и т.п. не являются сетевыми.

Такие организации-узлы мы будем именовать резидентами сетевого взаимодействия. Резидентами могут выступать и отдельные индивидуумы (преподаватели, бизнесмены, общественные деятели и т.п.). Между резидентами организуются определенные отношения или связи. Совокупность резидентов взаимодействия и связей между ними формируют сеть. Несомненно, должен присутствовать некий сетевой брокер, который выполняет, прежде всего, три главные управленческие функции. Инициирование создания сети и сетевого взаимодействия, поиск резидентов с комплементарными и конкурентоспособными ресурсами, способных работать в условиях партнерства, реализация роли промоутера сетевого взаимодействия и сетевых проектов.

Сеть в контексте взаимодействия образовательных организаций с учреждениями всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики может быть пиринговой, т.е. не подпадающей децентрализации. Пиринговое сетевое взаимодействие предполагает отсутствие центрального управляющего органа, все резиденты равноправны и выполняют каждый свою функцию по реализации сетевого взаимодействия.

Кроме пиринговых существуют и иерархические сети, которые предполагают наличие управляющего органа, который контролирует все процессы взаимодействия.

В последнее время все чаще встречается упоминание о мультисервисных сетях. Мультисервисные сетевые взаимодействия не являются явно централизованными или децентрализованными, они сочетают в себе все преимущества пиринговых и иерархических сетей.

Образовательные организации и учреждения всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики могут выступать в роли резидентов-ресурсов и резидентов-клиентов. Ресурсодатели могут предоставлять: кадровые, информационные, материально-технические, инфраструктурные, учебно-методические, социальные ресурсы. Рассмотрим более подробно эти виды ресурсов.

Кадровые ресурсы – компетентные кадры (педагоги, методисты, инженерные, юридические, экономические и т.п. кадры, обладающие соответствующей профессиональной квалификацией).

Информационные ресурсы - базы данных, профессиональные библиотеки, депозитарии мультимедийных продуктов и т.д.

Материально-технические ресурсы – специализированное аппаратное и программное обеспечение.

Инфраструктурные ресурсы – специализированные помещения (лекционные залы, компьютерные, учебные кабинеты).

Учебно-методические ресурсы – разработки образовательных программ, модулей, методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и учащихся и т.д.); диагностический инструментарий для оценки уровня освоения учебного материала; компьютерные обучающие и диагностирующие программы.

Социальные ресурсы – связи с различными учреждениями, объединениями и некоммерческими организациями т.д., контактные данные с заинтересованных лиц.

Сеть образовательных организаций с учреждениями всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики обладает следующими функциями:

1. Аналитическая функция.
2. Организационная функция.
3. Информационная функция.
4. Образовательная функция.
5. Консультационная функция.
6. Интеграционная функция.
7. Рефлексивная функция.

В образовательной сфере сетевое взаимодействие может организовываться для: реализации образовательных программ (параллельно или последовательно); проведения совместных мероприятий (систематически, на постоянной основе): конкурсов, олимпиад, конференций, мастер-классов, круглых столов и пр.; подготовки школьников к Всероссийским олимпиадам и конкурсам; реализации больших проектов; организации методических и других объединений; построение для обучающихся сетевых индивидуальных образовательных маршрутов и т.п.

Конкретное описание отдельных видов сетевого взаимодействия будет зависеть от цели, выбранных форм, видов сетей и взаимодействия и количества участвующих резидентов.

**Выводы.** Таким образом, сетевое взаимодействие – это целенаправленная совместная деятельность (отношения) нескольких субъектов (резидентов сетевого взаимодействия), которые в зависимости от уровня и выполняемых задач могут быть представлены, как в виде отдельных индивидов, так и в виде организаций или неформальных групп, выступающих узлами сети, основанная на свободных, гибких, преимущественно равноправных отношениях независимых партнеров, разных по выполняемым ролям и функциям.

#### **Литература:**

1. Быков И.А. Сетевая политическая коммуникация: Теория, практика и методы исследования: монография. – СПб.: ФГБОУ ВПО «СПГУТД». 2013. – 200 с.
2. Швецов М.Ю., Алдар Л.Д. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе – Текст: электронный // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. – С. 34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-professionalnogo-obrazovaniya-v-regione> (дата обращения: 17.12.2020).
3. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме (утв. Министерством просвещения России 28.06.2019 № МР-81/02вн). – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-subektov-rossiiskoi-federatsii-po-voprosam-realizatsii/>.
4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526602/>.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с измен. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021). – Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/rulaws.ru/s/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/>.
6. Шматов А.В. Разработка модели сетевого взаимодействия образовательных организаций разных типов с использованием медиаресурсов для реализации дополнительных общеобразовательных программ / А.В. Шматов, С.В. Мальцева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 465-469. – URL: <https://moluch.ru/archive/140/39524/> (дата обращения: 18.02.2021).

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Слинкина Ирина Николаевна**  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);  
**кандидат педагогических наук, доцент Устинова Наталья Николаевна**  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### **ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные аспекты сетевого взаимодействия в сфере образования. Раскрываются субъекты сетевого взаимодействия, их роли, типы и виды ресурсообеспечения. В статье приводится логико-семантическая модель сетевого взаимодействия в сфере образования.

*Ключевые слова:* взаимодействие, сетевое взаимодействие, сетевое взаимодействие в сфере образования, резиденты сетевого взаимодействия, резидент-стратег, резидент-тактик, резидент-ресурс, резидент-исполнитель, ресурсообеспечение.

*Annotation.* The article discusses relevant aspects of networking in education. The actors of network interaction, their roles, and the types and types of resources involved are explained. The article presents a logical-semantic model of networking in education.

*Keywords:* networking, network interaction, educational networking, network residents, resident strategist, resident tactician, resident resource manager, resident agent.

**Введение.** В сфере образования под сетевым взаимодействием понимается механизм интеграции различных заинтересованных субъектов, узлов сети, (например, образовательных организаций с учреждениями всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики), обладающих материально-техническими, кадровыми, инфраструктурными, учебно-методическими, информационными ресурсами, с целью повышения эффективности образовательной деятельности.

Как механизм, сетевое взаимодействие в образовании обладает определенными параметрами, такими как: единство целей, определенные ресурсы для их достижения, суммарный центр управления. Поэтому не любое происходящее между образовательными учреждениями взаимодействие можно назвать сетевым. Например, взаимодействие, в котором один преподаватель (условно) информационно обменивается с коллегой из другой организации какими-то ресурсами, участие нескольких педагогов в конференции, семинарах, курсах повышения квалификации и т.п. не являются сетевыми.

В сфере образования под сетевым взаимодействием понимается механизм интеграции различных заинтересованных субъектов, узлов сети, (например, образовательных организаций с учреждениями всех типов, в том числе профессиональных и организаций высшего образования, организаций дополнительного образования, спорта и культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики), обладающих материально-техническими, кадровыми, инфраструктурными, учебно-методическими, информационными ресурсами, с целью повышения эффективности образовательной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках данного исследования под узлами сети (резидентами) понимаются такие субъекты, как:

- образовательные организации;
- учреждения всех типов, в том числе профессиональные и организации высшего образования;
- организации дополнительного образования, спорта и культуры;
- общественные организации;
- предприятия реального сектора экономики.

Между резидентами организуются определенные отношения или связи. Совокупность резидентов взаимодействия и связей между ними формируют сеть.

Рассмотрим возможные роли резидентов в сетевом взаимодействии.

1. Несомненно, должен присутствовать сетевой брокер, резидент-стратег, который выполняет прежде всего три главные управленческие функции: инициирование создания сети и сетевого взаимодействия, поиск резидентов с комплементарными и конкурентоспособными ресурсами, способных работать в условиях партнерства, реализация роли промоутера сетевого взаимодействия и сетевых проектов. В качестве сетевого брокера (резидента-стратега) может выступать не один человек, а координационный совет, состоящий из представителей заинтересованных в реализации сетевого взаимодействия резидентов.

2. Резидент-тактик, который выступает в роли управляющего на этапах реализации конкретных проектов. По своей сути, резидент-тактик – это организация, взявшая на себя лидерство в процессе реализации конкретного сетевого проекта.

3. Резидент-ресурс, выполняющий функцию обеспечения других резидентов необходимыми, но отсутствующими у них в распоряжении, ресурсами (кадровыми, материально-техническими, учебно-методическими, технологическими, инфраструктурными и пр.).

4. Резидент-исполнитель, реализующий технологическую часть сетевого взаимодействия.

Одна и та же организация может одновременно выступать и стратегом, и тактиком, и ресурсом, и исполнителем.

Резидент-сетевой брокер (стратег) выполняет роль управления, координации всем сетевым взаимодействием.

Резидент-сетевой брокер инициирует процесс сетевого взаимодействия начиная с этапа прогнозирования результатов, определения целей и стратегии развития, заканчивая контролем и коррекцией процесса взаимодействия.

Сетевой брокер не обязан контролировать конкретный продукт сетевого взаимодействия (проект, мероприятие, индивидуальный маршрут, реализацию сетевых программ), он координирует весь процесс, контролирует эффективность взаимодействия, выступает в роли арбитра в спорных ситуациях, привлекает новых резидентов, мотивирует их, осуществляет продвижение сетевого взаимодействия с привлечением всех доступных средств.

Резидент-базовая организация (БО) реализует управление на уровне реализации сетевого проекта. Чаще всего данную роль берет на себя лидер одной из организаций (директор, заместитель директора, руководитель подразделения и т.п.). Роль резидента-БО заключается в прогнозировании результата, постановке целей сетевого проекта (любого из перечисленных выше), ориентированного на получение результата, отборе ресурсов, мотивировании и привлечении резидентов, обладающих нужными ресурсами, определении ролей и функций резидентов, конкретизация цели задачами, которые будут выступать в роли технических заданий для резидентов, отбор технологий взаимодействия и реализации проекта, контроль за выполнением технических заданий, коррекция процесса, сбор информации о затруднениях, решение данных вопросов, отчет о выполнении работы.

Резидент-ресурс обеспечивает реализацию сетевого взаимодействия на уровне средств. К ресурсам относят информационные, материально-технические, кадровые, инфраструктурные и другие.

Существует несколько типов ресурсообеспечения в сетевом взаимодействии:

- 1) по источнику ресурсообеспечения: горизонтальное и иерархическое;
- 2) по нормативному обеспечению и времени использования: по принципу коалиции и кооперации.

Рассмотрим каждый их типов и видов ресурсообеспечения.



По источнику различают горизонтальное и иерархическое ресурсообеспечение. При горизонтальном ресурсообеспечении реализуется следующая схема: в процессе работы выясняется потребность каждой организации для выполнения порученной ей функции, если ресурсов в организации нет или не хватает, то происходит взаимный обмен между резидентами теми ресурсами, которые необходимы для выполнения работы. При этом организация ресурсодатель не выполняет работ ресурсополучателя, а лишь предоставляет ему необходимые средства.

Иерархическое взаимодействие чаще всего рассматривается как организация ресурсного центра, который берет на себя роль только резидента-ресурса, не выполняя при этом никаких других функций в сетевом взаимодействии.

Однако возможен и другой вариант ресурсообеспечения: организация, которая выступает в роли резидента, например, исполнителя, и, в то же время, резидента-ресурса. Обеспечение ресурсами может производиться как ресурсным центром, так и таким резидентом, который взял на себя еще и роль ресурсного центра.

Возможен еще один вариант, когда как таковой ресурсный центр (выделенный) не существует. В данном случае подразумевается наличие нескольких резидентов, обладающих широким спектром ресурсов и резидентов-исполнителей, которые могут в любой момент обратиться за недостающими ресурсами к этим ресурсным центрам. Однако и сами так же могут делиться собственными ресурсами при условии избытка или не востребоваемости для выполнения их функций. Резиденты, выполняющие роль ресурсных центров, в свою очередь так же могут быть исполнителями и реализовывать свою часть сетевого проекта. Красным цветом указана безусловный ресурсообмен между ресурсными центрами, пунктирной линией показаны условное ресурсообеспечение (если у резидента наличествуют и не используются в данный момент эти ресурсы, то возможен обмен и/или передача).

По нормативному обеспечению и времени использования ресурсов различают ресурсообеспечение, построенное по принципу коалиции и кооперации.

Коалиционный вариант предполагает реализацию ресурсообеспечения на реализацию одного сетевого проекта. В данном случае договор между ресурсным центром (и/или резидентом-ресурсом) и резидентом-исполнителем составляется на предоставление ресурсов именно на конкретное мероприятие и/или на определенный промежуток времени.

Кооперация является наиболее часто используемым типом ресурсообеспечения при сетевом взаимодействии. Договор о сетевом взаимодействии, заключенный между организациями резидентами, содержит в себе пункт о ресурсообеспечении, где отмечены все стороны данного процесса. При этом договор может быть заключенным на определенный срок или бессрочным, ресурсообеспечение любого количества совместных мероприятий будет проходить согласно единому договору.

Резидент-исполнитель в сетевом взаимодействии реализует поставленную перед ним задачу, используя собственные и привлекая чужие ресурсы.

**Выводы.** Таким образом, построение моделей сетевого взаимодействия в образовании необходимо осуществлять только после определения той роли, которые будет выполнять конкретная организация-резидент сетевого взаимодействия. В зависимости от того, какие именно проблемы сетевого взаимодействия в образовании выбраны в качестве основных, подключаются определенные виды организаций.

#### **Литература:**

1. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме (утв. Министерством просвещения России 28.06.2019 № МР-81/02вн). – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-subektov-rossiiskoi-federatsii-po-voprosam-realizatsii/>.

2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526602/>.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с измен. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021). – Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/rulaws.ru/s/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/>.

**Педагогика**

#### **УДК 378.1**

**преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,  
майор полиции Списивцев Степан Александрович**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

#### **ОНЛАЙН-КУРСЫ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются структурные компоненты разработки преподавателем собственного онлайн-курса на платформе MOODLE, позволяющие интегрировать в образовательную среду инновационные технологии, не только удобные в использовании и отвечающие образовательным запросам современного социума, но и позволяющие преподавателю сохранять свой профессиональный авторитет, оставаться конкурентоспособным и получать совершенно новые компетенции для личностного и профессионального развития.

*Ключевые слова:* онлайн-формат, электронные образовательные ресурсы, онлайн-курс, профессиональное развитие, профессиональная компетентность, система дистанционного обучения, модульная объектно-ориентированная среда, динамическая обучающая среда вуза.

*Annotation.* The article discusses the structural components of the teacher's own online course development on the MOODLE platform, which allow integrating innovative technologies into the educational environment that are

not only easy to use and meet the educational needs of modern society, but also allow the teacher to maintain their professional authority, remain competitive and gain completely new competencies for personal and professional development.

*Keywords:* online format, electronic educational resources, online course, professional development, professional competence, distance learning system, modular object-oriented environment, dynamic learning environment of the university.

**Введение.** Сегодня особо остро ставится вопрос о разработке в образовательной среде вуза системы электронных образовательных ресурсов, позволяющих с учетом инноваций и использованием ДОТ реализовывать масштабный проект, направленный на применение электронного обучения.

Как прописано в методических указаниях, систематизированных в стандартах перехода на онлайн-формат, что это: «...реализуемая с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий структурированная совокупность видов, форм и средств образовательной деятельности, обеспечивающая достижение и оценку определенных результатов обучения одновременно для любого количества обучающихся на основе комплекса взаимосвязанных в рамках единого педагогического замысла электронных образовательных ресурсов...» [1].

**Изложение основного материала статьи.** Разработка онлайн-курса-это длительная, сложная и кропотливая работа. Она может быть представлена несколькими этапами. Во-первых, это проектирование курса, в ходе данного этапа преподавателю необходимо изначально определить цели и задачи курса, продумать результатов его освоения, разработать его структуру и педагогический сценарий [2].

Этапы по сущностной характеристике должны в динамике представлять развитие и подготовку к переходу на работу в формате онлайн. На втором этапе происходит уже формирование комплектов учебных материалов, причем не только теоретическое наполнение курса, но и средства оценивания, практические задания, также в ходе реализации этого этапа готовится иллюстративный материал, дополнительные разработки по разным темам и все необходимые методические материалы, которые позволят обучающимся осваивать поэтапно данный онлайн-курс.

Третий этап требует длительной и серьезной подготовки именно методической и технической со стороны преподавателя, потому что его выполнение связано с размещением учебных материалов в СДО вузовских онлайн-платформ, при этом создаются и настраиваются все необходимые элементы и ресурсы курса, это инструмент коммуникации и обратной связи-форум, это различные анкеты и тесты, без которых не возможно проводить мониторинг образовательной траектории и успешности целевой аудитории, это также включение в канву курса гиперссылок для удобства и экономии времени и размещение различных дополнительных материалов.

При реализации любого образовательного проекта важен его пилотажный запуск и оценка всех возможных рисков, недостатков, а также прогностическая модель эффективности. Для этой цели используется следующий этап, который связан с настройкой и тестированием курса. В ходе данного этапа организуется интерфейс, система навигации курса, продумывается и корректируется его педагогический дизайн, происходит отладка системы оценивания и корректировка структурных компонентов фонда оценочных средств, продумывается и выстраивается алгоритм последовательности курса, т.е. определяются темы-предшественники вновь вводимым в курс, после этого курс тестируется и происходит работа по устранению его недочетов и недостатков. Прогрессивными концепциями данной работы могут служить известные разработки, такие как: модель проектирования обучения Dick&Carey, модель педагогического дизайна Джерролда Кемпа (Jerrold Kemp Instructional Design Model), модель ALD, модель проектирования курса на основе принципов Роберта Ганье и т.д. [3; 4; 5].

В данных моделях серьезное внимание уделяется таким блокам работы как педагогический дизайн, в основе которого лежит ориентированное на эффективное достижение образовательного результата единство содержания курса, стиля и последовательности изложения материала, а также способов его представления и усвоения в деятельности. В этом интересном творческом процессе также можно выделить задачи, релевантные цели удержания внимания аудитории к курсу и повышения мотивации обучения. Среди таких шагов, безусловно, выбор элементов взаимодействия, методов вовлечения и подачи; определение образовательных результатов и их разметка; анализ целевой аудитории; содержание курса, сложность материала и последовательность его подачи; формирование навигации в рамках среды, понятные разметки, карты и планы; доступные рубрики, настройка системы оценок; подбор контрольно-измерительных материалов, инструментов для взаимо-оценки, детальные и понятные инструкции; мультимедиа и четкие задачи.

Эксперты в области онлайн-образования говорят о том, что хорошо структурированный онлайн-курс может быть высоко оценен при соответствии его следующим критериям: во-первых, имеет описание и инструкции для обучающихся (должны быть понятны цели курса, его содержание, результаты обучения, особенности работы с учебным материалом и т.д.); во-вторых, имеет логичную и визуально понятную структуру; в-третьих, содержит учебный материал, включающий в себя целесообразную наглядность; в-четвертых, содержит промежуточные задания и/или тесты, позволяющие оценить достижение обучающимися какой-либо из целей курса; в-пятых, содержит итоговое задание (или задание в сочетании с итоговым тестом), позволяющее определить достижение (или недостижение) обучающимся результатов обучения; в-шестых, содержит компоненты, позволяющие реализовать обратную связь и коммуникацию обучающихся как с преподавателем, так и между собой [6; 7; 8].

Сегодня для реализации комплекса этих требований все чаще актуализируется вопрос об использовании платформы MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды).

С ее помощью возможна реализация следующих детерминант онлайн-обучения: управление учебным пространством; мониторинг учебного процесса; загрузка или создание курсов; организация и реализация учебного процесса; хранение результатов, отчеты и аналитика; управление пользователями.

Возможности для профессионального роста и развития преподавателя при разработке и внедрении онлайн-курсов в Moodle невозможно переоценить. Это, во-первых, четко структурированная и легко пополняемая база учебных материалов, во-вторых, возможности для размещения учебного материала в различной форме, в-третьих, полноценное размещение практических заданий и возможность их проверки,

причем с использованием автоматизации контроля ЗУН (сформированности компетенций, индикаторов их достижения) обучающихся, в-четвертых, организация и управление самостоятельной работой обучающихся, а также реализация активных методов обучения организация коммуникации и обратной связи [9].

Среди базовых категорий данной системы встречаются: основная структурная единица сайта Moodle – курс; учебное пространство в СДО Moodle, включающее набор учебных материалов (ресурсов), элементов деятельности и блоков, целевая аудитория обучающихся именуется участниками курса. Это общее обозначение для всех пользователей, записанных на курс (которым назначена на курсе какая-либо из ролей, например – Преподавателя, Студента и др.). Участники курса имеют доступ к элементам и ресурсам курса (в зависимости от возможностей конкретной роли). Активные компоненты курса, объекты учебной деятельности (задания, тесты, глоссарий и др.), ресурсы, темы, а также его содержимое (или контент), материалы для изучения или информационные материалы- это набор базовой терминологии при изучении алгоритмов внедрения данной системы в электронную образовательную среду вуза.

В свою очередь, деятельность преподавателя при разработке курсов тоже можно разделить на поэтапные шаги. Изначально это два серьезных вектора работы: с одной стороны, преподаватель создает курс, а, с другой стороны, – воплощает, реализуя курс в учебном процессе. Если подвергнуть конкретному анализу эти шаги, то в рамках парадигмы первого из названных векторов, он создает разделы курса, размещает на платформе теоретический материал, создает задания и оцениваемые элементы курса, создает банк тестовых вопросов и тестов на его основе, продумывает, технологии средств обратной связи и коммуникации, настраивает доступ к элементам курса, размещает дополнительный материал, настраивает систему оценивания, и в итоге, занимается оформлением курса.

В рамках второго направления работы, связанного непосредственно с реализацией курса в учебном процессе, проверяет задания и размещает отзывы на работы обучающихся, сопровождает интерактивные формы работы обучающихся, организывает дискуссии в форумах, стимулирует активность работы, отвечает на вопросы обучающихся в форумах, сообщениях и др., отслеживает активность деятельности, мониторинг и анализ результативности обучения.

Очень важным на сегодняшний день является вопрос о требованиях, предъявляемых к онлайн-курсам и процессу их разработки и реализации. В первую очередь, это требования, оценивающие структуру электронного учебного курса. Она обязательно должна быть представлена следующими компонентами: требования к результатам обучения; теоретический материал по темам дисциплины: электронные тексты, презентации, ссылки на интернет-ресурсы, онлайн-курсы и др.); видеолекции / скринкасты; контрольные работы / задания; материалы для семинарских и практических занятий (темы, задания, литература для подготовки и др.); задания для самостоятельной работы студентов; тестирование для самоподготовки; итоговое тестирование (или материалы для иной формы проведения).

Функциональные возможности такого структурного компонента как анкета с не редактируемыми вопросами, для оценивания и стимулирования обучения дает возможности получить обратную связь, такой элемент как базы данных позволяет создавать записи согласно предварительно заданной совокупности полей могут использоваться в качестве баз знаний, размещения заданий, создания коллекций и каталогов.

Глоссарий, в котором преподаватель создает список определений, словарей, систематизирует ресурсы и информацию, позволяет актуализировать обучающимся энциклопедические знания и встраивать их в формирование своего терминологического арсенала. Также преподаватель может размещать в своем курсе различные, разноуровневые задания, добавлять их по мере нарастания объема информации по дисциплине, система дает ему возможности сбора работ обучающихся, их оценки и рецензирования.

На сегодняшний день серьезное опасение вызывает именно у профессорско-преподавательского состава миф о том, что при онлайн-обучении полностью будет разрушена обратная связь со студентами как очень важный ресурс. Обратная связь в рамках проведения онлайн-курса в системе Moodle возможна, т.к. преподаватель может в данной системе создавать собственные анкеты с различными типами вопросов для сбора обратной связи от участников курса, чтобы не только оценить процесс обучения и курс, но и провести, например, психологическое тестирование.

**Выводы.** Без проблемных вопросов реализация такого инновационного проекта в портфолио преподавателя абсурдна и не возможна априори. Перед ним всегда будут стоять эти проблемные вопросы, связанные зачастую с пониманием того, что именно он будет оценивать в процессе реализации онлайн-курса (педагогические цели и задачи – результаты обучения, формируемые компетенции), какими инструментами это можно «измерить», какими будут используемые в курсе инструменты оценивания, каким образом обучающийся продемонстрирует достижение результатов, а преподаватель сможет это оценить, каким будет содержание оценочных материалов, соотносящееся с задачами и результатами обучения, параметрами оценивания, и, наконец, как обучающийся поймет, что он достиг результатов обучения, по каким критериям оценивания, с помощью какой системы оценивания, он получит обратную связь от преподавателя – через отзывы, комментарии, сообщения, или иные формы интерактивного взаимодействия и коммуникации. Поиск ответов на эти сложные вопросы заставляет преподавательское сообщество сегодня пересмотреть уровень своего профессионального и личностного развития через призму неизбежности этих перемен. Это спрос, рожденный предположением, не только связанным с глобализацией и цифровизацией образования, это возможность не отстать в развитии от тех, ради кого мы находимся в аудитории.

#### **Литература:**

1. Павлова Т.Б. Деятельность преподавателя вуза в контексте внедрения электронного обучения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2016. – №182. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 02.03.2021).
2. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. – 2020. – №3. URL: [https://cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru/) (дата обращения: 22.06.2021).
3. Полевая, М.В. Модель компетенций специалиста цифровой экономики / М.В. Полевая. – URL: <http://www.fa.ru/org/dpo/finprofessional/Documents/news/2019/11/pdf>. – Текст: электронный.
4. Программа цифровой трансформации образовательного процесса ФГАОУ ВО РГППУ. – 2019. – 42 с.
5. Козлов, В.Е. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров / В.Е. Козлов, Е.Ю. Левина, С.В. Хусаинова [и др.]. – Текст: электронный // Вестник

Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 2 (102). – С. 107-115. – DOI: 10.26293/chgru.2019.102.2.015.

6. Асмолов, А.Г. Нельзя превращать стандарт в «корсет» / А.Г. Асмолов. – Текст: электронный // Коммерсант. Наука. – 18.03.2019. – № 33 (597). – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3916011> (дата обращения: 17.10.2020).

7. Дегиль И.М., Костюкова Т.А. Специфика работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде. Открытое и дистанционное образование. – 2016. – № 3(63).

8. Боцосва А.В., Мосина О.А. О необходимости развития навыков критического мышления современных студентов в рамках дистанционного формата обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 51-55.

9. Серафимович И.В., Конькова О.М., Райхлина А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление // Открытое образование. – 2019. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 12.06.2021).

## Педагогика

### УДК 378.2

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Текеева Залина Назировна**  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);  
**старший преподаватель кафедры иностранных языков Тамбиева Зухра Юсуфовна**  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

### МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОГРАММ ДИСТАНЦИОННОГО ВЕБ-ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Данная статья посвящена методам подготовки и реализации языковых программ дистанционного веб-образования. Разработка, подготовка и реализация программы дистанционного языкового обучения через Интернет чрезвычайно сложны. Разработка такой программы не предназначена для подготовки серии дополнительных и заполняющих пробелов упражнений с использованием простых инструментов; Настоящая веб-программа дистанционного обучения языку включает в себя гораздо больше. Дистанционное обучение языкам через Интернет – это междисциплинарное исследование, в котором участвуют преподаватели, работающие в области преподавания языков, и эксперты, работающие в области технологий.

*Ключевые слова:* интернет, веб-образование, дистанционное обучение, технологии, междисциплинарное исследование, информационное общество.

*Annotation.* This article is devoted to the ways of preparation and implementation of language programs for distance web education. Designing, preparing and implementing a distance language learning program over the Internet is now difficult. Developing such a use program to prepare a series of complementary and gap-filling exercises with simple tools; There is much more to a true web-based distance learning program. Distance learning of languages over the Internet is an interdisciplinary study involving teachers working in the field of language teaching and experts working in the field of technology.

*Keywords:* internet, web education, distance learning, technology, interdisciplinary research, information society.

**Введение.** Тема статьи актуальна. В веб-программах дистанционного обучения языкам с приложениями виртуальных классов преподавание стало новой профессией и выполняет важную задачу. Компьютеры стали использоваться в сочетании человека и технологий. Инструкторы готовят людей, которых они будут обучать, используя технологии; Следовательно, они должны сначала принять поддерживаемую технологиями культуру информационного общества.

В статье поставлена задача: отобразить роль преподавателя в подготовке и реализации языковых программ дистанционного веб-образования. Преподаватели должны отказаться от своих традиционных ролей и обрести новое понимание. Педагоги должны иметь возможность использовать функцию предоставления информации на компьютерах при обучении языку и быть в состоянии взять на себя роль гида. Преподавателям также ставится задача адаптировать преподавание языка к технической среде. Однако тот факт, что педагог обучен и обладает достаточными знаниями, чтобы извлекать пользу из технологий при выполнении учебной деятельности, играет важную роль с точки зрения качества обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье показаны методы влияния информационных и коммуникативных технологий на развитие изучения иностранного языка. С развитием технологий процесс доступа к информации, как через Интернет, так и через средства связи стал быстрее и проще.

Практическая значимость состоит в раскрытии того, что одной из самых больших положительных показателей использования ИКТ в качестве инструмента является метод ускорения инновационного процесса за счет несложного распространения информации. В исследованиях, проводимых в этой области, эксперты по языковым технологиям изучают новые технологии, оценивают потенциальное использование этих технологий при обучении языкам и делятся своими выводами с преподавателями для разработки новых технологий [2].

Преподаватель должен иметь опыт работы с компьютером и уметь распознавать проблемы, связанные с компьютерным оборудованием, программным обеспечением или конструкцией. Следовательно, педагоги, которые будут участвовать в компьютерном обучении языку, должны пройти подготовку по специальным образовательным программам. Также должны быть определены подходы и методы обучения языку, которые будут использоваться в программном процессе.

**Изложение основного материала статьи.** Принципы языковой педагогики и методологии, основанные на теориях и моделях второго языка, таких как теория взаимодействия, социокультурная теория могут:

– служить основой для веб-программ дистанционного обучения;

– обеспечивать социальное взаимодействие с помощью компьютеров, чтобы иметь возможность работать как на устном, так и на письменном языке.

Выражение слов, принадлежащих к языку, запрос на повторение, проверка точности речи или письма, контроль понимания возможны только с помощью дизайна, основанного на этих теориях и моделях. Поэтому важно знать теории овладения языком, подходы и методы обучения иностранным языкам при разработке веб-материалов для дистанционного обучения языкам.

Кроме того, недостаточно иметь новейшие технологии обучения языкам. Наличие хорошего оборудования и программного обеспечения не будет стимулировать ученика к самостоятельному и автоматическому обучению. В процессе внедрения также необходимо следить за студентами, улучшать программу, продолжать разработку материалов и продолжить обучение команды.

Согласно исследованиям, проведенным во всем мире, преподавание языка, как и другие отрасли науки, обновляется, с одной стороны, в соответствии с конкретными условиями и потребностями того периода, в котором оно находится. А с другой стороны, в обучении языкам используются мультимедийные технологии, включая текст, графику, звук и анимацию. Ожидается, что CALL нормализует преподавание языков. Обсуждается концепция «мобильного использования языка». Короче говоря, трансформация продолжается стремительно.

В связи с увеличением числа людей, желающих изучать английский язык в последние годы, веб-приложения также привлекают внимание. Студенты могут смотреть уроки через Интернет, могут получить доступ к книгам, подготовленным для программы. С помощью упражнений, мероприятий и заданий они могут закрепить свои знания и выступить с речами с использованием камер и микрофонов в виртуальных классах в присутствии консультантов [3].

Таким образом, изучающим иностранный язык предоставляется возможность улучшить свои навыки аудирования, разговорной речи, чтения и письма. Участники могут получать услуги поддержки по вопросам и проблемам, с которыми они сталкиваются, на трех разных языках, включая английский, немецкий и французский, по телефону и электронной почте.

Веб-программы дистанционного обучения охватили множество приложений в App Store и Google Play.

Примечательно также, что среди программ в Интернете есть те, кто заявляет, что они могут научить языку за очень короткое время. Однако, как указано в исследованиях, существует очень мало программ, в которых уроки проводятся онлайн, а студенты оцениваются преподавателями индивидуально. Даже если отложить все цели в обучении языку, нельзя отрицать вклад языка в установление общения между людьми, продвижение культур и толерантность. Педагоги и лингвисты годами трудились, чтобы найти эффективный путь в преподавании языков [3].

Развитие технологий, особенно компьютеров, глубоко повлияло на сферу обучения языкам, поскольку повлияло на все сферы жизни; они полностью изменили представление об окружающей среде при обучении.

Дистанционное обучение языкам через Интернет, которое возникло как междисциплинарное исследование, стало становиться более прибыльным и привело к формированию целой отрасли. Хотя приложения являются новыми, ведутся споры об их влиянии и эффективности на преподавание языков. Но веб-приложения являются важной областью изучения языков. Особенно если твой английский надо усовершенствовать, развивать дальше [6].

Страны с передовыми технологиями могут успешно осуществлять дистанционное обучение языкам через Интернет. Проблемы с подключением к Интернету, проблемы с затратами, формирование команд из разных дисциплин и одновременная работа могут возникать как проблемы в таких программах. Сегодня страны, которые не инвестируют в Интернет и современные образовательные технологии, не смогут занять свое место на мировом рынке.

Компьютер и Интернет оснащены оборудованием, которое может соответствовать пяти навыкам, перечисленным как понимание того, что вы слышите, понимание прочитанного, словесное выражение, разговор и письмо при обучении языку [1].

С помощью веб-технологий дистанционного обучения языкам можно преподавать английский как эффективный иностранный язык, пройдя через хороший дизайн и подготовительные процессы. Благодаря различным преимуществам, таким как:

- растущее значение и использование открытого и дистанционного образования в мире,
- обеспечение разнообразной и богатой учебной среды,
- возможности использовать множество инструментов для обучения языкам вместе,
- способность объединять студентов из разных географических регионов посредством устранения географического барьера,
- гибкое время программы дистанционного обучения английскому языку через Интернет постепенно расширяются. Однако Интернет способен открыть новые горизонты для широкого использования английского языка как иностранного, создать атмосферу конкуренции и предоставить доступ к наиболее точным и продвинутым программам. Существует потребность в новых сетевых программах дистанционного обучения языку, основанных на подходах и методах обучения языку [5].

В нашем глобализирующемся мире важность физических границ и ограничений теперь вспоминается только на символическом уровне в развитых странах. С развитием преподавания языков и переводоведения межкультурная конвергенция постепенно ускоряется. Монотонное осознание гражданственности в людях уступило место идее быть современным человеком. Конечно, в основе всех этих разработок лежит комфорт быстрого и удобного изучения иностранного языка.

Сегодня использование информационных технологий позволяет нам легче выполнять свою работу во многих сферах нашей жизни. Конечно, свою долю получает и языковое образование. Использование технологий в обучении языкам обеспечивает удобство как для преподавателей, так и для студентов во многих областях [2].

Требуются разные стратегии обучения. У каждого человека разные личностные качества. В зависимости от этих черт личности они могут разрабатывать разные стили и стратегии обучения. Например, у интроверта может быть визуальный стиль обучения, а у экстраверта – слуховой стиль обучения. Соответственно, эти люди могли выработать разные стратегии обучения, такие как социальная, когнитивная или метакогнитивная. Это идеально подходит для преподавателя в классе, чтобы сознательно подготовить содержание курса в соответствии со стилями обучения и стратегиями своих учеников.

Однако в большинстве случаев этого не происходит, и люди с разными личностными качествами, развивающие разные стили обучения и стратегии, не могут получить то, что они хотят от каждого курса, и выполнить желаемые результаты. Использование технологий на этом этапе языкового образования и обучения может удовлетворить различные потребности студентов. Например, предмет, который объясняется и практикуется в Интернете, предоставит человеку более личные рабочие возможности и области [4].

Использование таких программ, как блоги и Moodle позволит направить некоторые академически-личные вопросы, которые нельзя задать во время урока (нерешительные / срочные), непосредственно преподавателю, гарантируя, что человек не отравляется от учебно-педагогического процесса. и поддерживает его интерес. Успех обеспечен. Чем больше технологических возможностей используется для данного курса, тем больше интерес студентов к нему и их успехи возрастают.

Предоставление задания через Moodle, его отработка на сайте в Интернете, поддержка его через Skype, а также практика и тестирование (сдача экзамена) на компакт-диске помогут работе по курсу и использованным материалам в индивидуальном порядке. Здесь преподаватель должен тщательно выбирать технологию, которая будет использоваться на его уроке, и применять ее твердо и решительно [5].

Другими словами, преподавателю очень легко передать предмет, который является его обязанностью в классе, и который он должен объяснить студентам с помощью технологий. Использование технологий в обучении языку улучшает коммуникативную способность учащихся.

В прошлом, когда технологические возможности не были так широко распространены и разнообразны, многие студенты жаловались на то, что не могут общаться со своими однокурсниками и преподавателями. В результате студент либо замыкался в своей собственной оболочке, либо поглощался этим занятием и окружающей средой.

Использование технологий сегодня помогает студентам преодолеть эту проблему. В блогах или группах Whatsup, созданных для этого занятия, студенты могут сразу же обсудить тему со своими одноклассниками, а также с инструктором курса, скайпом и т. д. Они могут общаться через программы. Таким образом, в дополнение к классной среде он более интерактивен [5].

**Выводы.** Возможность «дистанционного обучения» в преподавании языка дает многим возможность выучить язык. Люди, которые не имеют возможности изучать или улучшать свой иностранный язык из-за своей работы, могут получить выгоду от затрат, времени и места за счет дистанционного обучения. Хотя известно, что дистанционное образование не очень выгодно в некоторых аспектах, оно спасает многих людей благодаря своим преимуществам. Программа дистанционного обучения, подготовленная с заботой и вниманием, может воплотить в жизнь мечту человека об изучении языка.

В результате использования технологий в языковом образовании и обучении сегодня является неизбежной необходимостью. Да, это необходимо, но не обязательно! Курс, подготовленный с учетом потребностей людей и с использованием технологических возможностей, предоставляет множество преимуществ как преподавателю, так и студенту. Ключевым моментом здесь является то, что технология используется сознательно, осторожно и осознанно для определенной цели.

#### **Литература:**

1. Перспективы использования дистанционной системы обучения при реализации образовательного процесса дисциплин по физической культуре и спорту / А.В. Агеев, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, Е.А. Назаренко, М.В. Пучкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 3-10
2. Лепшокова, Е.А Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшокова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 272-275.
3. Лепшокова, Е.А. Развитие вариативных умений в условиях двуязычия / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2019. – С. 140-143.
4. Лепшокова Е.А. Функции проверки знаний при обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2020. – С. 114-120.
5. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 143-147
6. Лепшокова С.М. Роль языка в поликультурном пространстве и его функции / С.М. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 67-71.

**Педагогика**

**УДК 37.04-053**

**старший преподаватель Токарева Валентина Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ У ХОККЕИСТОВ-ЮНИОРОВ**

*Аннотация.* В материале рассматривается педагогическое сопровождение спортсменов командного вида спорта, а именно хоккеистов-юниоров. На основе теоретического и эмпирического анализа автором было изучено, что развитие интернальности является важной составляющей формирования личности спортсмена, а применения форм и методов изменения интернального локуса контроля с учётом индивидуальных особенностей спортсменов на основе организации совместной командной деятельности; обеспечение демократического стиля работы тренера с командой; развитие интернальности каждого спортсмена

посредством рефлексивного анализа в личном Дневнике самоанализа спортсмена являются важными условиями педагогического сопровождения развития интернальности у хоккеистов-юниоров.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, интернальный локус контроля спортсменов, экстернальный локус контроля спортсменов.

*Annotation.* The material considers the pedagogical support of athletes of a team sport, namely hockey players-juniors. On the basis of theoretical and empirical analysis, the author studied that the development of internality is an important component of the formation of the athlete's personality, and the application of forms and methods of changing the internal locus of control taking into account the individual characteristics of athletes based on the organization of joint team activities; ensuring the democratic style of the coach's work with the team; the development of the internality of each athlete through reflexive analysis in the personal Diary of introspection of the athlete are important conditions for pedagogical support for the development of internality among junior hockey players.

*Keywords:* pedagogical support, an international locus of control of athletes, an external locus of control of athletes.

**Введение.** По мере становления профессионала в спортивной деятельности процесс и результат все больше будут интересовать атлета. Оценивание ситуации спортсменом будет неразрывно связано с профессионализацией самого субъекта. Критическое мышление и соразмерное реагирование на результат своей деятельности является неотъемлемой частью формирования адекватного ориентировочного основания для дальнейшего развития спортсмена-профессионала. В этой связи можно говорить о необходимости качественного педагогического сопровождения спортсменов на разных этапах профессионального становления, а именно на том этапе, который является для атлета основополагающим.

Педагогическое сопровождение атлета в спортивной деятельности мы, вслед за С.В. Сильченковой, рассматриваем как вид поддерживающей деятельности, учитывающей индивидуальные личностные особенности, которые способствуют достижению более высоких результатов на разных этапах профессионального становления спортсмена [6]. Разделяя точку зрения Е.И. Казаковой, которая в своей концепции отдает предпочтение ответственности за сделанный выбор, мы вслед за автором в данном исследовании учитываем важность в спортивной деятельности такого феномена как ответственность и посредством педагогического сопровождения способствуем развитию интернальности у хоккеистов-юниоров [3].

В соответствии с определением локуса контроля Дж. Роттера, вводим рабочее понятие «интернальность спортсмена» как устойчивое свойство атлета приписывать свои успехи или неудачи себе, а именно быть в ответе за свои поступки. Противоположное интернальности свойство личности является экстернальностью, которая представляет собой приписывание ответственности за отрицательные или положительные события не себе, а своему окружению, судьбе.

Локус контроля атлета является индикатором для анализа спортсменами своей деятельности и результатов: в процессе оценивания соревнования спортсмен придает значение каждому действию, которое в последующем становится основанием для дальнейшего развития самого атлета. Возлагая на себя ответственность за свои действия и результаты, спортсмен придает осознанность своему поведению, а, следовательно, побуждает действовать себя более активно в достижении поставленных целей.

**Изложение основного материала статьи.** В гуманитарных науках понятие «локус контроля» неразрывно связано с понятием «ответственность» (К.А. Абульханова, А.Г. Ковалев, В.П. Прядеин), так определяя ответственность как общий конструкт, который контролирует деятельность личности с точки зрения выполнения ею своих обязанностей, где выбор личности определяет дальнейшее поведение, то интернальность представляет из себя ядро конструкта (ответственности), которое выступает в виде сознательных предпочтений определенной линии поведения, связанной с инициативой, желанием, долгом, необходимостью, обязанностью, моралью.

В этой связи мы определяем интернальность личности спортсмена как психолого-педагогический феномен, который формируется посредством воспитания и социализации; как убеждения атлета относительно того, что случающиеся с ним события зависят от его решения и являются результатом его собственного выбора.

Совокупность способов понимания ситуаций и стратегий поведения составляет систему, которая нацелена на объяснения и придания смысла нашему опыту. Так, например, из-за безответственного отношения к деятельности и односторонней трактовки опыта, происходит искажение воспринимаемого опыта. Из-за отсутствия ответственности к выполняемой деятельности и перекладывание данной ответственности на сложившиеся отрицательные события – эффективность выбранного курса действий снижается, так как снижается активность субъекта, в следствии того, что он переносит ответственность на судьбу, случай, плохое настроение окружающих.

Похожая ситуация и с определением отношения к деятельности, если не связать появление причин с определенными действиями, то можно получить неверное представление о ситуации. Например, тренеры думают, что наказанием можно заставить спортсменов подходить к выполнению дела более эффективно, не учитывая отношения атлета к спортивной деятельности и выполнению указаний тренера в целом. Так, не принимая во внимание ответственного отношения можно ошибочно предположить, что действительным стимулом к проявлению инициативы было именно наказание. И наконец, опыт может восприниматься неверно из-за того, что иногда запоминается только какая-то определенная практика, полученная в специфической ситуации, а остальной опыт игнорируется, например, когда спортсмен совершил какой-либо ритуал перед игрой. Исходя из этого мы предполагаем, что необходимо учитывать и запоминать все действия, а не только те, которые непосредственно ведут к результату.

В соответствии с вышесказанным, нам необходимо понимать, что опыт может искажаться, а это в свою очередь ведет к неправильному запоминанию информации и неправильным управленческим решениям тренера.

Еще одна причина искажения опыта – это неправильное восприятие причины и следствия. Многие полагают, что причины статичны и после них сразу наступают следствия. Поэтому формируя ответственное поведение (интернальный локус контроля) у спортсменов мы можем говорить о том, что факторы влияют друг на друга и в конечном итоге сами причины определяют дальнейшее действие атлета. Самое главное, что

необходимо понимать о причине и следствии – это то, что причину и следствие можно разделить и неважно, что произошло первым, поскольку путем обратной связи иногда причина одного события становится следствием другого или наоборот. Поэтому, когда спортсмен видит причину своих неудач только в хорошей подготовке противника или в том, что с утра выполнил ритуал для привлечения победы, то в итоге все его действия сводятся к минимуму и атлет перестает работать над собой.

Командные виды спорта предполагают много общения со сверстниками, а так как этап профессионального становления относится к возрасту четырнадцати – пятнадцать лет, то для хоккеиста немаловажным становится чувство общности, которое определяет особенности формирования личности и влияет на социализацию спортсмена, на его мироощущение. Исходя из этого для юниоров на начальном этапе профессионального становления важно развивать интернальность как интегративное качество личности, которое способствует формированию самосознанию и эффективному принятию решения у начинающих спортсменов.

Для выявления более полной характеристики личности на начальном этапе профессионального становления спортсмена мы применили в обобщенном варианте классификацию стадий развития человека как субъекта профессиональной деятельности и его профессионального становления (по В.А. Бодрову, Е.А. Климову, Т.В. Кудрявцеву). Из восьми стадий развития профессионала именно на стадии оптации происходит формирование информационных основ моральной, социальной и профессиональной направленности спортсмена. На стадии оптации субъект усваивает системы должных отношений с товарищами и взрослыми. Принимая ответственность в общении с окружающими, спортсмен командного вида спорта осуществляет управление своими и чужими эмоциями с помощью таких компонентов интернального локуса контроля, как внутрличностный эмоциональный интеллект, саморегуляция, направленность личности на общение. На данной стадии происходит самооценка спортсменом собственной профессиональной пригодности, которая задействует анализ своих возможностей, что подтверждает важность развития интернальности у атлета.

С учётом результатов исследований А.В. Гришиной, Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, а также С.В. Быкова, Н.П. Александровой, Е.Н. Богданова, М.А. Бендюковой и для наиболее эффективной разработки педагогических средств развития интернального локуса контроля у юных хоккеистов выделяем некоторые из компонентов: направленность личности на общение, контроль за действием, внутрличностный эмоциональный интеллект.

Исходя из этого интернальность спортсмена является интегративным свойством личности, которое может объединить в себе перечисленные выше компоненты и тем самым стать устройством саморегуляции дальнейшего поведения в спортивной деятельности.

Для развития интернальности у хоккеиста на этапе профессионального становления необходимо педагогическое сопровождение атлета, которое помогает спортсмену мобилизовать свои внутренние силы. В таком контексте педагогическое сопровождение выступает как деятельность, которая обеспечивает организацию определенных условий для принятия спортсменом как субъектом своего развития оптимального решения в различных ситуациях профессионального становления в спорте.

Среди ученых, рассматривающих педагогическое сопровождение в спортивной деятельности (Г.Д. Горбунов, А.Р. Залалетдинов, Э. Стоунс, В.Л. Пашута, Н.А. Ярыгина и другие), существует единое мнение, что научно-прикладная продуктивность педагогической деятельности резко возрастает, когда психология помогает педагогу взаимодействовать со спортсменом.

Исследуемое педагогическое сопровождение предполагает реализацию нескольких направлений педагогического сопровождения развития интернальности у хоккеистов-юниоров, а также проведение опытно-экспериментальной работы и педагогического эксперимента. Основным результатом организации опытно-экспериментальной работы стало развитие интернального локуса контроля у хоккеистов-юниоров.

Взаимодействие спортсменов и педагога-психолога, а также тренера происходит в рамках консультационного направления, когда на основе образа целей команды, мотивации, ценностей, а также исходя из запросов тренера и самого атлета разрабатывается план индивидуального консультирования спортсменов. Также консультационное направление предполагает индивидуальные беседы с тренером.

Регулирование педагогом-психологом деятельности тренера, отдельных спортсменов, команды протекает в рамках координирующего направления, в котором в случае возникновения конфликтных ситуаций определяется доля участия педагога-психолога в их разрешении.

Аналитико-проектирующее направление педагогического сопровождения в спортивной деятельности включает в себя диагностирование педагогом-психологом индивидуальных особенностей спортсмена, анализ совместно с тренером возможности и перспектив дальнейшего взаимодействия, разработку программы психолого-педагогического сопровождения у начинающих спортсменов командного вида спорта.

Направления педагогического сопровождения развития интернальности у хоккеистов-юниоров предполагает реализацию педагогических условий в практике педагогической работы и проверку действительности данных условий в эмпирическом исследовании:

- применение форм и методов изменения интернального локуса контроля с учётом индивидуальных особенностей спортсменов на основе организации совместной командной деятельности;
- обеспечение демократического стиля работы тренера с командой;
- развитие интернальности каждого спортсмена посредством рефлексивного анализа в личном Дневнике самоанализа спортсмена.

Педагогическое условие создание ситуаций регуляции интернальности с учётом индивидуальных особенностей спортсменов на основе организации совместной командной деятельности атлетов реализуется через такие формы, как дискуссии, просмотр фильмов с последующим обсуждением, тренинговые занятия. Данные занятия соответствуют не только спортивной деятельности, но и возрастным, а также индивидуальным особенностям атлетов.

Демократический стиль руководства тренера как одно из условий педагогического сопровождения атлета реализуется через формы работы, способствующие развитию психики спортсмена. Данный аспект реализуется через психолого-педагогическую программу, где с тренерами проводятся консультации и создаются рекомендации для более гармоничного взаимодействия со спортсменами.

Педагогические условия развития интернальности у хоккеистов-юниоров реализовались в процессе прохождения ряда взаимосвязанных этапов в конкретных организационных формах: подготовительный этап



(ознакомление спортсменов и тренеров с понятиями «ответственность», «саморегуляция», «эмоциональный интеллект», со стилями руководства тренеров, имеющими значение для воспитания спортсмена высокого уровня); аналитико-тренировочный этап (диагностика локуса контроля, саморегуляции, направленности личности, эмоционального интеллекта, социальной ответственности); практического применения знаний и умений (проведение лекций, тренингов, мастер-классов для спортсменов и тренеров, индивидуальные консультации, применение средства Дневник самоанализа спортсмена).

В связи с предложенными направлениями педагогического сопровождения развития интернальности у хоккеистов-юниоров выстроена программа психолого-педагогического сопровождения спортсмена командного вида спорта на начальном этапе профессионального становления с учетом возрастных и индивидуальных особенностей атлетов и специфики хоккея как командного вида спорта.

Для изучения развития интернального локуса контроля у хоккеистов-юниоров мы выбрали методику «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) [1].

В соответствии с разработанными направлениями работы и этапами педагогического сопровождения развития интернальности у хоккеистов-юниоров строилась опытно-экспериментальная работа с атлетами-хоккеистами в возрасте 14-15 лет, обучающимися в спортивной школе города Ярославля.

В рамках опытно-экспериментальной работы был разработан план программы «Психолого-педагогическое сопровождение хоккеистов» с незначительными коррективами осуществлен на практике, а используемые в рамках педагогического эксперимента по развитию интернальности у хоккеистов-юниоров формы и педагогические средства показали свою эффективность.

Так как тренер является одной из наиболее авторитетных персон в жизни спортивного подростка, то такое условие как демократический стиль руководства тренера реализуется через сугубо индивидуальные формы работы – это индивидуальные консультации, рекомендации, а также помощь в работе с Дневником самоанализа спортсмена.

Педагогическое средство Дневник самоанализа спортсмена предполагает совместную работу тренера, психолога и спортсмена, где тренер выполняет функцию наблюдателя за пониманием спортсменом программы тренировок, наличием мотивации, целеполагания у спортсмена, а психолог реализует функцию тьютора, тренера и спортсмена. Развитие ответственности каждого спортсмена сопровождается рефлексивным анализом в личном Дневнике самоанализа, анализом собственных достижений, оценкой своей роли в тренировочном процессе, планированием своей деятельности. При этом у спортсменов формируются такие качества, как готовность отвечать за последствия своих действий, эмоциональный интеллект и волевые качества.

Анализ проверки результатов итоговых диагностик методами математической статистики позволил установить, что средние показатели в экспериментальной группе стали выше начальных результатов по следующим показателям: интернальность общая (Ио), интернальность в области достижений (Ид), интернальность в области неудач (Ин), в сфере межличностных отношений (Им).

**Выводы.** Таким образом педагогическое сопровождение развития интернальности у хоккеистов-юниоров является эффективным, и дает основание для следующих выводов: в результате теоретического анализа проблемы педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта выявлена недостаточная изученность данной темы, что дает основание утверждать о неразработанности в психолого-педагогической науке вопроса о педагогическом сопровождении развития интернальности у хоккеистов-юниоров; педагогическое сопровождение развития интернальности у хоккеистов-юниоров будет эффективным, если учитываются индивидуальные особенности спортсменов командного вида спорта. На основе организации совместной деятельности команды, а именно применение форм и методов, позволяющих повысить командообразование атлетов, осуществляется применение форм и методов изменения интернального локуса контроля, а также обеспечивается демократический стиль работы тренера с командой, которое сопровождается рефлексивным анализом в личном Дневнике самоанализа спортсмена.

Проведенное исследование по развитию интернальности у хоккеистов-юниоров разрешает противоречие между необходимостью рассмотрения интегративной характеристики атлета и осознания собственной роли в результативности работы команды. Данная работа вносит позитивный вклад в решение проблемы взаимодействия спортсмена и тренера, позволяет создать пути решения для педагогического сопровождения юных хоккеистов.

#### **Литература:**

1. Бажин, Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №3. – С. 152-162.
2. Бодров В.А., Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов [Текст] / Бодров В.А. – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
3. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 27 с.
4. Ильин, Е.П. Психология спорта [Текст] / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 352 с.
5. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2019. – 330 с.
6. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>. (дата обращения: 20.10.2018).
7. Rotter, J.B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable / J.B. Rotter.// American Psychologist, 1990. – 604 p.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Трунтаева Татьяна Ивановна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
кандидат педагогических наук, доцент **Никаноркина Наталия Владимировна**  
Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ (г. Калуга)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме разработки учебно-методических материалов, в которых реализуется идея гуманитаризации обучения математике в вузе, и которые могут дополнить имеющиеся материалы, обеспечивая возможность демонстрации студентам красоты и эстетики математического знания, логически грамотных рассуждений, а также междисциплинарные связи и применение математического аппарата в решении практико-ориентированных или профессионально-ориентированных задач. Разрабатываемые учебные материалы нацелены, главным образом, на их применение в обучении математике студентов вузов гуманитарных и психолого-педагогических направлений подготовки.

*Ключевые слова:* сюжетные задачи по математической логике, обучение математике в вузе, гуманитаризация математического образования.

*Annotation.* The paper is devoted to the problem of developing educational and teaching materials that implement the idea of humanitarization of teaching mathematics at a university, and which can supplement the existing materials, providing an opportunity to demonstrate to students the beauty and aesthetics of mathematical knowledge, logically competent reasoning, as well as interdisciplinary communications and the use of mathematical apparatus in solving practice-oriented or professional-oriented tasks. The educational materials being developed are mainly aimed at their use in teaching mathematics to students of universities in the humanities and psychological and pedagogical areas of training.

*Keywords:* plot tasks in mathematical logic, teaching mathematics at a university, humanitarization of mathematics education.

**Введение.** Исследование гуманитарной составляющей обучения математике нацелено на разработку содержания обучения математике, учитывающего принцип гуманизма в образовании, одним из направлений реализации которого в математическом образовании является его гуманитаризация.

Следование принципу гуманизма в образовании предполагает преодоление противоречия между значимостью для современного образованного человека его личной математической культуры, которая включает представление о математике как о культурном феномене, владение знаниями о фундаментальных математических понятиях и идеях, в том числе, имеющих общенаучное значение, владение математическим аппаратом, необходимым в повседневной жизни, в профессиональной деятельности, для продолжения математического образования, развитость мыслительных процессов, логическую грамотность и др. и возможностью методической адаптации математических знаний, создания учебно-методических материалов, в которых реализуется гуманитарный потенциал математической области знания и которые дополняют и обогащают имеющиеся учебно-методические материалы для повышения качества учебного процесса по математике, нацеленного на развитие математической культуры обучающихся.

Как результат анализа исследований в области математического образования по проблеме его гуманизации и гуманитаризации в статье излагаются условия гуманизации, направления и средства гуманитаризации математического образования, приводятся примеры реализации гуманитарного потенциала обучения математике на примере содержания курса математической логики в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы гуманизации и гуманитаризации математического образования, развития личности средствами обучения математике рассматриваются в работах Н.Я. Виленкина, Г.В. Дорофеева, А.Л. Жохова, В.И. Игошина, Е.В. Кузнецовой, В.А. Мейдер, А.Г. Мордковича, Г.К. Муравина, Л.Г. Петерсон, Г.И. Саранцева, А.А. Столяра и др.

Гуманизацию образования рассматривают как принцип, и следование этому принципу выражается в создании гуманной системы образования, то есть ориентированной на всестороннее развитие личности в интересах самой личности, на общечеловеческие ценности [5].

Гуманизация образования предполагает создание условий, обеспечивающих [4]:

- нацеленность на развитие личности с помощью учебных дисциплин, приоритет развивающей функции обучения (при этом развитие соотносят не с приращением объема знаний, а с формированием познавательных психических процессов, вместе с этим отмечается, что развитие нельзя рассматривать вне предметного содержания, усвоения научных понятий и методов);
- осмысление обучаемым содержания изучаемой предметной области, при котором знания приобретают личностный смысл;
- отражение в обучении деятельности природы знания, овладение методами научного поиска, приобщение к творческой деятельности;
- выявление связей изучаемых дисциплин с общечеловеческой культурой, формирование общекультурных основ в процессе обучения;
- формирование готовности к индивидуальному интеллектуальному усилию, самообразованию, саморазвитию;
- дифференциацию и индивидуализацию обучения.

В обучении математике гуманитаризация образования реализуется в его направленности на достижение следующих целей.

Формирование представлений о фундаментальных понятиях математики, понимания основных математических терминов и умений ими оперировать, представлений о методах научного познания в математике, о связях математики с другими науками.

Приобщение к поисковой, творческой, исследовательской математической деятельности.

Формирование целостной научной картины мира. А.Л. Жохов [2] отмечает, что математика предполагает абстрактно-идеализированное рассмотрение объектов и процессов внешнего мира, что помогает познавать структуру и проникать в суть.

Развитие культуры мышления, привитие стиля научного мышления, то есть основанного на методах научного познания, законах логики.

Развитие речи, в том числе, таких ее качеств как аргументированность, точность, краткость, умение четко выражать свои мысли.

Нравственное и эстетическое воспитание. А.Л. Жохов [2] эстетическую роль математики видит в том, что она дает понимание мира как целостности, в основе которой лежит взаимосвязанность частей, упорядоченность, красота и гармония. Е.В. Кузнецова [3] подчеркивает, что математическая деятельность формирует стремление к истине, доказательности, интеллектуальную честность, трудолюбие, настойчивость, умение видеть суть явлений, выделять главное, творческий, исследовательский подход к делу.

Формирование научного гуманистического мировоззрения. Данное направление включает формирование представлений о научном знании как о составляющей культуры человечества, представлений об истории математики как части общечеловеческой культуры. Исследованию методического потенциала истории математики в математическом образовании, содержательно-методических особенностей рассмотрения исторических аспектов развития математики в обучении математике посвящены работы Б.В. Гнеденко, Ю.А. Дробышева, Т.С. Поляковой и др.

Учебную работу со студентами в перечисленных направлениях можно осуществлять с помощью следующих средств обучения и методических приемов:

- учебный материал, позволяющий формировать представления о роли математических моделей в изучении объектов и процессов в других областях знания, о соотношении между моделью и моделируемым объектом;
- элементы интеграции, обеспечивающие реализацию междисциплинарных связей, связей с осваиваемой профессиональной деятельностью;
- практико-ориентированные задачи, демонстрирующие применение изученных понятий, математических фактов, методов;
- практические работы, в том числе, исследовательского характера, выполняемые с привлечением справочных материалов;
- наглядное представление форм и взаимосвязей окружающего мира (геометрические модели, графики, таблицы, диаграммы, схемы, наглядное описание стохастических процессов, представление статистических данных, другой наглядный материал);
- демонстрация связей математики и гуманитарных дисциплин (например, интерпретация математических результатов с помощью гуманитарных знаний);
- усиление внимания к логическим формам представления информации;
- усиление внимания к культуре мышления и речи;
- задания, нацеленные на развитие умений работать с математическим текстом;
- занимательные задачи, содействующие раскрытию эстетики изучаемого материала;
- опора на историю познания в математике;
- включение в содержание обучения богатых в эмоциональном отношении эпизодов истории науки, имен людей, создававших науку;
- приведение примеров, демонстрирующих математические закономерности, упорядоченность, взаимосвязанность, красоту и гармонию в окружающем мире;
- вовлечение студентов в поисковую деятельность в области математики, ее приложений, создание ситуаций успеха.

Математическая логика имеет огромный гуманитарный потенциал, который может быть реализован в разработке содержания обучения данной области знания.

В работе подготовлен учебный материал по математической логике, который можно использовать в обучении математике студентов вузов, в первую очередь, психолого-педагогических и гуманитарных направлений подготовки. В качестве приоритетных целей в разработке учебных материалов определены следующие:

- показ связей схоластической логики и математической логики;
- опора на представления о логике, приобретенные в школе;
- особое внимание к понятиям логики, используемым в повседневной жизни, имеющим общенаучное значение;
- выделение типовых задач, всевозможных обобщенных способов их решения, определение области применения того или иного способа;
- внимание к методу математического моделирования, аксиоматическому методу;
- показ методической адаптации аппарата математической логики для школьников;
- особое внимание к логической структуре определений математических понятий, формулировок теорем, доказательств.

Далее приведем пример сюжетной задачи, в которой реализуется гуманитарная составляющая математической логики. Примеры сюжетных задач по математической логике приведены в статьях [1, 6, 7, 8].

Задача. Противоречивы ли предложения «Не все физики не являются математиками. Есть математики, которые не являются физиками»?

Решение с помощью дедуктивного рассуждения с демонстрацией применяемых законов логики:

$((\Phi \rightarrow M^-)) \sim \Phi(M)$  то есть первое предложение эквивалентно утверждению, что есть физики, которые являются математиками, что может выполняться вместе со вторым предложением, поэтому предложения не противоречивы. Решение с помощью алгебры логики состоит в проверке выполнимости формулы  $((\Phi \rightarrow M^-)) \wedge (M^+ (\neg \Phi^-))$ , однако эта формула является тождественно ложной, то есть решение данной задачи с помощью алгебры логики без введения предикатов приводит к неверному результату.

Решение с помощью аппарата логики предикатов состоит в проверке выполнимости формулы, где  $x$  принадлежит множеству людей.

Поскольку математическая логика является основой математики, то студентам можно предлагать задания, в которых демонстрируется применение аппарата математической логики в других областях математики. Примеры таких заданий приведены ниже.

Задание 1. Сформулируйте отрицание определения возрастающей на промежутке функции:  $x_1 \in I$ ,  $x_2 \in I$ ;  $f(x)$  возрастает на промежутке  $I \forall x_1 \forall x_2 (x_1 < x_2 \rightarrow f(x_1) < f(x_2))$ .

Задание 2. Запишите определение точки максимума функции в виде формулы математической логики. Проверьте правильность этого определения, получив отрицание составленной формулы.

Задание 3. Согласно закону математической логики  $(A \rightarrow B) \sim (\bar{B} \rightarrow \bar{A})$  сформулируйте теорему, эквивалентную теореме: если функция возрастает на промежутке, то в каждой точке этого промежутка ее производная неотрицательна.

Задание 4. Будут ли следующие теоремы эквивалентны друг другу?

Теорема 1: Если функция возрастает на промежутке  $I$ , то в каждой точке этого промежутка ее производная неотрицательна.

Теорема 2. Если в каждой точке промежутка  $I$  производная функции отрицательна, то функция убывает на этом промежутке.

Данные задания представляют особый интерес для студентов – будущих учителей математики, поэтому их можно считать профессионально-ориентированными и при этом реализующими междисциплинарные связи математической логики с другими разделами математики. Примеры задач, приведенные в статье, определяют типы профессионально-ориентированных задач, которые представляют собой элементы интеграции курса математической логики с другими математическими дисциплинами. Эти задачи нацелены на обеспечение условий для более глубокого понимания студентами математической теории, для усиления внимания к значению каждого слова в формулировках определений и теорем, для осознания значения математической логики в других областях математики.

Задачи, представленные в работе и аналогичные им, применялись и корректировались в практике работы по курсу математики со студентами, в том числе гуманитарных направлений подготовки, Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, а также в практике работы по курсу математической логики со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физика и математика», в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского. Студенты с интересом относились к сюжетным задачам по математической логике, основная трудность в решении этих задач для них заключалась в составлении математической модели, в данном случае логической формулы, или в получении для предложенной сюжетной задачи типовой математической задачи. Задачи на применение аппарата математической логики в работе с определениями математических понятий, с формулировками теорем заинтересовали, главным образом, студентов – будущих учителей математики, поскольку решение этих задач позволяет глубже разобраться в структуре компонентов математического содержания, что имеет огромное значение для профессионализма учителя математики.

В заключение отметим, что сюжетные задачи по математической логике являются практико-ориентированными, в реализации разных способов их решения демонстрируется связь схоластической логики и математической логики, что позволяет формировать представление о таких фундаментальных понятиях математики как дедуктивное рассуждение, логический вывод, непротиворечивые условия и др., о применении метода математического моделирования.

**Выводы.** В статье изложены основные направления и условия реализации идеи гуманитаризации обучения математике, которые определяются и обосновываются в педагогических трудах, посвященных разработке концепции гуманитаризации математического образования, обобщены и перечислены средства обучения и методические приемы, с помощью которых эти направления и условия могут быть обеспечены. Согласно направлениям реализации идеи гуманитаризации обучения математике определены приоритетные цели для создания учебных материалов по математической логике. Согласно перечисленным приоритетным целям и средствам обучения, в которых может реализовываться гуманитарный потенциал математики, разработаны и представлены в статье и других работах авторов учебно-методические материалы по математической логике, включающие сюжетные задачи, практико-ориентированные задачи, профессионально-ориентированные задачи, элементы интегрированного изучения математической логики и других математических дисциплин, задачи, в решении которых демонстрируются связи математической и гуманитарной областей знания, задачи, в решении которых с необходимой степенью полноты строится математическая модель рассуждения, проблемной ситуации.

#### Литература:

1. Алмазова Т.А., Трунтаева Т.И., Роль математической логики в формировании математической культуры студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-4. – С. 4-8.
2. Жохов А.Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 479 с.
3. Кузнецова Е.В. О формировании математической культуры студентов в условиях гуманизации образования // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №3 (том 2). – С. 124-128.
4. Мейдер В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы [Эл. ресурс]. – Волгоград: Изд-во ВГУ, 1998. – эл. данные. URL: <http://window.edu.ru/resource/> (Дата обращения 07.04.2021).
5. Пед. энциклопед. словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
6. Трунтаева Т.И., Алмазова Т.А. Обучение математической логике в контексте гуманитаризации педагогического математического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №3. – С. 80. электрон. дан. URL: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=159> (Дата последнего обращения 15.05.2021).
7. Трунтаева Т.И. Особенности содержания курса математической логики в вузе: гуманитарный аспект // Вестник Калужского университета. Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского. – 2020. – №4. – С. 101-106.
8. Трунтаева Т.И., Никаноркина Н.В. Практико-ориентированные задачи в курсе математической логики // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №.69. – Ч.3. – С. 232-236.

УДК 37.01

**кандидат педагогических наук Тумасян Сусанна Васильевна**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования

Краснодарского края «Эколого-биологический Центр» (г. Краснодар);

**доктор педагогических наук, профессор Вакуленко Екатерина Гавриловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

### НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье описаны проблемы изучения народного искусства как средства эстетического воспитания детей в процессе обучения в учреждении дополнительного образования с целью сохранения отечественной культуры.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, народные мастера, декоративно-прикладное творчество, преемственность, народная традиция, эстетическое воспитание, дополнительное образование, народная культура.

*Annotation.* The article describes the problems of studying folk art of aesthetic education of children in the process of training in additional education institutions order to preserve the national culture.

*Keywords:* professional education, people masters, decorative and applied arts, continuity, folk tradition, aesthetic education, additional education, folk culture.

*Благодаря восприятию в природе и искусстве, человек открывает прекрасное в самом себе.*

*В.А. Сухомлинский*

**Введение.** Народное искусство является одним из источников художественного образа природы.

В последнее десятилетие в нашей стране эстетическому воспитанию детей уделяется должное внимание. Отчасти, на наш взгляд, это связано с тем, что развитие творческих способностей детей, в том числе и школьников, и его нравственного воспитания в своем большинстве определяется и его развитием в старшем возрасте. Ежедневно окружающий мир ребенка охватывает большое количество вещей. Быт, явления природы, изделия народного искусства, которые встречаются детям ежедневно и являются первостепенными источниками формирования в его сознании отношения к окружающему миру. Из всего многообразия этого отношения можно, как пишет В.К. Скатерщиков, «выделить ту сферу человеческой деятельности, в которой эстетическое отношение к действительности выдвигается на первый план и выступает не только как одна из многих сторон этой деятельности, а как важнейший элемент ее сущности, как ее специфическое свойство. Этой сферой деятельности является искусство...».

Эстетическое воспитание детей при помощи средств народного искусства является способом трансляция опыта художественной практики, формирования у детей эстетических представлений об окружающем мире и способов действий.

Разнообразие окружающего мира и взаимосвязь изделий искусств становятся для детей источником художественного впечатления, которые находят свои отголоски в их практической работе. Изучая произведения искусства – работы в техниках графики, живописи, скульптуры и других, дети обучаются пониманию окружающего мира в художественных образах.

Народное искусство выделяется как особый вид среди изобразительного искусства и занимает особое место. Оно имеет свои отличительные особенности выразительных средств. Произведения народного искусства призваны не только нести эстетическую составляющую красоту форм и линий, но и гармонизацию красок цвета, что и делает этот вид искусства способом художественной выразительности. Также гармония красок и цвета текстиля, в вышивках, росписи по дереву, керамике указывают на гармоничность их форм и узоров изделий.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из направлений декоративно-прикладного искусства является народное искусство, которое нашло яркое отражение в народных промыслах России. Знакомство детей с изделиями народного искусства дает им знание о многообразии цветов, оттенков и декоративной палитре, используемой мастерами народных промыслов в своих изделиях. В течение истории игрушки и бытовые предметы из природных материалов создавались и передавались из поколения к поколению в народной педагогике. Средствами народного искусства дети учатся видеть особые сочетания оттенков природы, разнообразие форм предметов, этапы изменения жизни.

При помощи методов исследования – многочисленных наблюдений, проведенных по изучению восприятия детей изделий народного искусства, анализ опросов, бесед с ними, разрешают сделать вывод о проявлении детьми живого интереса к произведениям народного искусства. Например, при выборе изготовления ковров мастер отдает предпочтение тому, который отличается фактурой, натуралистичностью материалов, орнаментов и образной художественной выразительностью.

При выборе изделий из керамических масс дети останавливаются на фантастических образах: сосуды в виде птиц, фигурки коней, птиц, животных и простые формы гончарной посуды. Особое впечатление оказывают на детей яркие и красочные узоры цветов, растений и птиц на кистевых росписях по дереву, декоративные жостовских подносах, расписной матрешке. Также особо детям нравится рассматривать резьбу на пряничных досках, где основу образной выразительности составляет графическое решение.

Также детям очень нравятся деревянные резные игрушки народных мастеров: медведи, птицы, олени, белочки. Со всеми этими и другими образцами народного искусства знакомятся дети на занятиях и выставках изделий народных мастеров.

Они не просто натуралистично копируют природу. Народные мастера создают свой собственный образный мир, где переплетаются сказочные образы, фантазия и традиционные приемы воплощения замыслов.

Мастера народного искусства связаны с природой, которая дает им потенциалы для регулярных наблюдений над растительным и животным миром, чьи образы потом применяются в творчестве. Одной из особенностей народного искусства являются продуманные образы с предельно лаконичными образами, которые формирует народный мастер с понятным и доступным восприятием.

Также особенность изделий народного искусства отражается в их красочности и декоративности. Почерк произведений отдельного народного мастера отличается. В своих работах известный исследователь народного искусства М.Н. Каменская отмечает, что в декоративно-прикладном искусстве народные мастера выделяют орнаментальные и сюжетные изображения. В сюжетных композициях отмечаются изображения животных и птиц, а в орнаментальных – растительный мир. Это прекрасный пример связи художника и окружающего мира природы.

Из всего многообразия русских народных промыслов хохломская, гжельская роспись, дымковские игрушки разносторонне воздействуют на развитие чувства, ума и характера ребенка. Поэтому эти народные промыслы приоритетны у педагогов, кто ставит своей задачей раскрыть не только стиль и характер творчества, но и суть – откуда появился образ для этого творчества. Одной из форм вовлечения детей к художественной деятельности является декоративная художественная деятельность, которая имеет широкий диапазон – от рисования по мотивам промыслов до изготовления сувениров. От выбора промысла зависит характер образа и участие ребенка в конкретной работе. В такой художественной деятельности педагог реализует свои идеи, что содействует эстетическому воспитанию детей.

Декоративно-прикладное искусство наполнено особым содержанием, которое представляется в разных видах народного искусства. Но практическое усвоение декоративных приемов выполнения изделий может происходить с усвоением навыков выполнения зарисовок и рисунка, а также с изготовлением объемных форм. Поэтому зачастую художественная деятельность обучающихся организуется таким образом, чтобы при ознакомлении с народным искусством, выполнялась творческая работа по росписи и лепке изделий. Отсюда мы видим, декоративная художественная деятельность тесно связана с лепкой, аппликацией, рисованием. Как показали наши исследования в процессе этой деятельности дети получают знания и умения. Особо развиваются художественные способности – творческое воображение, эмоциональная отзывчивость, оценочное отношение.

Целью организации художественной деятельности обучающихся является обеспечение творческой работы, направленной на развитие художественных способностей детей, образного мышления, которое способствует пониманию и восприятию природы, и приобщению к народному искусству, помогает закрепить полученные навыки изобразительной деятельности.

Эстетическое восприятие образов природы предполагает наличие не только художественной и материальной среды (изделия изобразительного и прикладного искусства), но и базы, обеспечивающей контакт и наблюдение объектов в природе. В Московском детском эколого-биологическом центре имеется такая база: зимний сад, учебно-опытный участок, центр аквариумистики, музей природы, музей палеонтологии, мини-зоопарк, конюшня (лошади, пони). Таким образом, художественное восприятие окружающей природной среды организовано надлежащим способом. Здесь значимо заинтересовать детей, открыв все многообразие красоты природы. В связи с этим, занятия по изобразительной деятельности предваряет использование ресурсов базы Центра: дети посещают конюшню перед занятием о Дымковской лошадке, с ними проводится экскурсия по учебно-опытному участку с рассказом о цветах и деревьях перед занятием по растительному орнаменту и узорам Хохломы и т.д. Творческие занятия дают возможность детям почувствовать себя в роли художника, мастера народного промысла, отразить в своей работе эстетическое восприятие и чувствование окружающего мира. Это дает возможность детям развивать изобразительные навыки, творческую инициативу, самостоятельность, любовь к народному искусству и родному краю. Занятия рисованием способствуют обучению детей и восприятию окружающего мира.

Художественно-практическая деятельность, которая имеет своей целью раскрыть образ природы через народное искусство, строится на основе следующих принципов:

1. *Принцип деятельности.* Каждый урок становится для ребенка миром открытий новых знаний.

2. *Принцип креативности.* Педагог как образец идеала личности постоянно стимулирует и хвалит творческое начало и предприимчивость ребенка, организывает условия, в которых все дети ощущают себя художниками и воплощают все творческие идеи.

3. *Принцип связи восприятия и художественно-практической деятельности на занятиях.* Педагог вовлекает детей в процесс восприятия, проводя познавательную и эмоциональную линии, которые являются основой для реализации замысла творческой работы.

4. *Принцип гуманности.* Любовь к жизни, любовь к искусству, к природе.

В основе разработок практических занятий находятся темы, которые представляют образ природы наглядным и доступным. Можно предложить следующий перечень объектов природы и творческих подходов:

- Растения (цветы, листья и т.д.), растительный орнамент – декоративная роспись, мотивы хохломской росписи.

- Цветы – мотивы гжельской росписи.

- Лошадь - лепка дымковской игрушки, мотивы дымковской росписи.

- Птица – лепка каргопольской игрушки, мотивы архангельского пряника.

Варианты творческих заданий из собственного опыта работы предлагаются ниже.

**Творческое задание «Растительный орнамент в декоративно-прикладном искусстве».**

Выполняется путем оформления картонной тарелки красками. Выполняется узор и орнамент, отображающий тематику времени года, природную полосу России, формы и строение растений. Творческое задание стимулируется и воодушевляется рассказом и демонстрацией творческих работ, разъяснением понятия орнамента и рассказом об истории орнамента, а также проводится проблемный поиск о растительном орнаменте.

**Творческое задание «Растительный орнамент. Хохлома».**

Так же как в творческом задании по теме о растительном орнаменте, хохломской узор и орнамент выполняется путем оформления картонной тарелки, которая имеет желтый фон. На учебно-опытном участке Эколого-биологического Центра перед занятием обучающиеся посещают место, где растут рябины. Путем наблюдения дерева на участке и ветки рябины в кабинете и поэтапным выполнением рисунка «рябины» на

картонной тарелке по мотивам хохломской росписи растительного орнамента, обучающиеся узнают и закрепляют ботанические знания о строении дерева, его плодов, названия элементов росписи: криуль, травинка, ягодка.

#### **Творческое задание «Цветочные мотивы».**

Перед началом творческой работы обучающиеся находятся в царстве растений – тропической теплице Эколого-биологического Центра или на цветущих клумбах участка. Творческая работа выполняется по мотивам гжельской росписи узором «голубая роза». Роспись этим узором может украсить и открытку, и тарелку, и декоративную поделку.

#### **Творческое задание «Образ лошади».**

Данная творческая работа выполняется по мотивам дымковской игрушки – лошадки, коня. Путем лепки из пластилина выполняется праздничная лошадка; путем рисования выполняется рисунок по мотивам дымковской росписи. Вдохновение для творчества обучающиеся черпают не только от изделий народного искусства, но и от просмотра документального фильма о жизни лошадей.

#### **Творческое задание «Образ птицы».**

Зоопарк Эколого-биологического Центра дает возможность говорить о птицах и выполнять творческую работу по мотивам, например, архангельских пряников. Сама история изготовления пряников и обычаи, с ними связанные, позволяют детям увлечься творчеством. Образ птицы всегда рассматривается как символ света. Поэтому работы, выполненные в технике пластилинографии, отличаются душевностью и яркостью.

Как видно, все творческие задания предусматривает непосредственный контакт с природным объектом, рассказ о народном промысле. Результатом служит вдохновленная творческая работа, в которой многие элементы несут самостоятельные черты маленького художника.

**Выводы.** Таким образом, для эстетического воспитания детей в учреждении дополнительного образования мы знакомим их с изделиями, в которых в единой целое складываются назначение, форма и цвет. К этому можно отнести и образ природы: красивый, хрупкий, мудрый, разный, цветной.

В детском возрасте, когда ребенок особенно эмоционально относится к окружающему миру, большой смысл отдается реализации его художественных творческих потребностей. Она имеет главное значение, так как эта потребность появляется при необычной эмоциональной связи с окружающим миром. В этом случае за формой изделий, их декоративностью и явлений обучающиеся открывают для себя внутреннее содержание, вызывающее у них положительные отклики. При достаточном богатстве таких впечатлений у детей проявляется желание реализовывать полученные знания в своих практических работах и впечатления в создаваемых им самим образе объекта природы.

#### **Литература:**

1. Вакуленко Е.Г. Народные мастера Кубани. – Краснодар: Традиция, 2009. – 144 с.
2. Горяева Н.А., Первые шаги в мире искусства. Программа. – М., 2011.
3. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX – XXI век / М.А. Некрасова. – М., 2003. – 254 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**старший преподаватель Умаров Марат Файзуллаевич**

Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны)

### **ВНЕДРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются методические аспекты внедрения и применения информационных технологий в процесс обучения бакалавров-энергетиков на примере гуманитарной дисциплины «История (История России, Всеобщая история)». Автором в статье раскрывается применение современных образовательных технологий и средств обучения, которые позволяют выстраивать процесс обучения во внеаудиторных условиях, обеспечивая тем самым обучение «из любой точки – в любое время», а также повышать заинтересованность обучающихся в процессе обучения, активно развивать коммуникативные умения, делая в то же время образовательный процесс более творческим и интересным.

*Ключевые слова:* информационные технологии, бакалавры-энергетики, видеоконференция, дебаты, ролевая игра, облачные технологии, документы Google, дидактическая игра.

*Annotation.* The article discusses methodological aspects of the introduction and application of information technologies in the process of bachelor-energy education on the example of humanitarian discipline «History (History of Russia, Universal History)». The author of the article discusses the application of modern educational technologies and teaching tools that allow to structure the learning process outside of the classroom conditions, thereby ensuring learning from «any point - at any time» and also to increase the interest of the learners in the learning process, actively developing their communication skills, while at the same time making the educational process more creative and interesting.

*Keywords:* information technologies, bachelor-energy, videoconferencing, debate, role play, cloud technology, Google documents, didactic game.

**Введение.** События, происходившие во всем мире в период с января по июнь 2020 года, показали технические возможности применения информационных технологий во время объявления всемирной пандемии, карантина в масштабах всей страны, какой-либо чрезвычайной ситуации (несвязанной с войной). Предприятия и организации по возможности переходили на работу в дистанционном режиме, переводя работу в онлайн. Не остались в стороне и образовательные учреждения, которые в кратчайшие сроки освоили дистанционное обучение.

Применение современных образовательных технологий и средств обучения позволяет выстраивать процесс обучения во внеаудиторных условиях, обеспечивая тем самым обучение «из любой точки – в любое

время», повышать заинтересованность обучающихся в процессе обучения, активно развивать коммуникативные умения, делая образовательный процесс более творческим и интересным, улучшая результат.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим подробнее применение информационных технологий в обучении бакалавров-энергетиков на примере гуманитарной дисциплины «История (История России, Всеобщая история)», выделим методы и средства обучения, способствующие наиболее эффективному развитию коммуникативных умений бакалавров-энергетиков средствами гуманитарных дисциплин в условиях внедрения информационных технологий.

К примеру, по темам «Россия в начале XX в. от России к СССР» и «Советский Союз в 1985-1991 гг. Россия и мир в 1991-2010 гг.» были проведены семинар-диспут и дебаты с применением информационных технологий. В качестве эксперимента данные семинарские занятия по дисциплине «История (История России, Всеобщая история)» проводились посредством видеосвязи, так называемая *видеоконференция*. Современный инструмент информационных технологий, который в рамках Казанского (Приволжского) федерального университета осуществляется на базе системы видеоконференций Microsoft Teams. Видеоконференция представляет собой связь между двумя или более участниками при помощи компьютера через Интернет с передачей видео и звука между участниками.

При изучении темы «Россия в начале XX в. от России к СССР» бакалаврами-энергетиками был изучен материал по событиям 1917 года, предоставленный им в «Личном кабинете» онлайн-платформы, разработанной в Казанском (Приволжском) государственном. На семинарском занятии, проведенном посредством видеоконференции, бакалаврам-энергетикам были предложены проблемные вопросы для обсуждения.

По теме «Советский Союз в 1985-1991 гг. Россия и мир в 1991- 2010 гг.» дисциплины «История (История России, Всеобщая история)» были проведены дебаты посредством видеоконференции, что способствовало закреплению умения бакалавров-энергетиков участвовать в дискуссиях, вести общение с партнерами, соблюдая правила и культуру общения, а также развитию новых умений. В рамках дебатов обсуждалась проблема кризиса советского общества 70-80-х гг., перестройка и ее итоги. Дебаты проводились в форме дискуссионной ролевой игры, в соответствии с установленными правилами, регламентом проведения дебатов, в строгой последовательности. При проведении занятия в такой форме группа бакалавров-энергетиков была поделена на три подгруппы. Первая подгруппа «Утверждающая» – выдвигала свои аргументы, высказывала свою позицию и доказательства. Вторая группа «Отрицающая» – выдвигала контраргументы, также высказывала свою позицию и доказательства в противовес первой группе. Третья группа, состоявшая из нечетного числа судей, оценивающих выступления групп после каждого раунда. Преподаватель в данном случае выступал модератором, который следил за регламентом выступлений участников, за соблюдением тематики выступления и правил проведения дебатов. Победителем считается та команда, которая набрала большее количество голосов судей. Однако судьями оценивается не только правильность той или иной позиции, но и мастерство команды, коммуникативные умения, коллективная работа участников дебатов.

Проведение и участие в дебатах – достаточно сложный процесс, который предполагает серьезную предварительную подготовку, четко сформулированный план, подготовленные аргументы, владение фактами и примерами по теме, наличие умения отстаивать свою позицию. Кроме того, в ходе самих дебатов участники должны четко сформулировать вопросы и опровергнуть позицию противоположной стороны и привести доказательства своей точки зрения. Сложность проведения дебатов заключалась также в том, что занятия проводились посредством видеоконференции.

Применение информационных технологий облегчает процесс запоминания, позволяет сделать изучение темы более интересными и динамичными, «погрузить» студента в обстановку какой-либо исторической эпохи, создать иллюзию и эффект присутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом [3].

Рассмотрим следующий инструмент информационных технологий, применяемый в обучении, – это облачные технологии, в частности, *документы Google*. Облачные технологии, или облачные вычисления Cloud Computing, – это новый сервис, подразумевающий удаленное использование средств обработки и хранения данных, используя только веб-браузер и подключение к Интернету [1, с. 263]. Онлайн-офисный пакет – документы Google – предназначен для создания и редактирования текстов, таблиц, схем, диаграмм, презентаций, рисунков, а главное его преимущество заключается в том, что работы над ними осуществляются совместно с другими пользователями в режиме реального времени через Интернет [4, с. 45-50; 5, с.45].

Рассмотрим некоторые возможности применения облачных сервисов в образовательном процессе на примере дисциплины «История (История России, Всеобщая история)»:

– Google-таблица – разработка и создание кроссворда. Данный инструмент применяется для разработки кроссворда в формате онлайн редактирования, когда бакалавры-энергетики в малых группах разрабатывали и формировали кроссворды по изучаемой теме, в дальнейшем данные кроссворды использовались при проведении дидактической игры.

– Google-презентация. бакалавры-энергетики экспериментальных групп готовили таким образом презентацию по теме «XVIII век – век модернизации и просвещения» по дисциплине «История (История России, Всеобщая история)». бакалавры-энергетики разбиваются на малые группы, выбирают определенную тематику (причины петровских реформ, военные реформы, реформы в области торговли и промышленности, реформы в социальной сфере и управлении, реформы в области культуры и быта) выполняют следующие задачи: оформление темы слайдов презентации, подбор цвета текста и слайда, использование разных макетов слайдов, демонстрация получившейся презентации в режиме просмотра слайдов.

Таким образом, осуществляется совместная работа над созданием презентации: просмотр, совершенствование, составление вопросов; публикация презентации на сайте, что способствует развитию умения согласовывать свои действия, установки и мнения, обоснования совместно выполняемых заданий, операций в определенной логической последовательности, определения порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий, а также умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач.



Отдельно стоит отметить применение игровых методик в рамках изучения дисциплины «История (История России, всеобщая история)». Игровые методики наиболее эффективно проводить для бакалавров-энергетиков первых курсов, для более активного вовлечения бакалавров-энергетиков в процесс общения друг с другом для развития коммуникативных умений. В рамках изучения дисциплины «История (История России, Всеобщая история)» при изучении темы «Россия во второй половине XIX в.» проводится *дидактическая игра* для бакалавров-энергетиков с применением информационных технологий (применение мультимедийного оборудования, создание видео-вопросов, подготовка презентаций и небольших видео-сообщений). Игра проводится по четкому сценарию, разработанному преподавателем. Бакалавры-энергетики делятся на малые группы заранее и выбираются капитаны каждой группы. За каждый конкурс начисляются баллы, которые в итоге суммируются для определения команды-победителя. Структура дидактической игры состоит из следующих компонентов (конкурсов): блиц-опрос на основе «мозгового штурма», «фотовопрос» (фото исторической личности, либо исторического архитектурного сооружения), «видео-вопрос от...» (вопросы на основе документальных видеофрагментов по событиям, происходившим в России в XIX в.), конкурс капитанов (капитан одной команды соревнуется в знаниях и умениях с капитаном другой команды), мини-эссе (заранее готовятся мини-сообщения в виде презентации либо небольшого видео-ролика, свои актуальные на сегодняшний день предложения по проведению реформы по темам, которые определяются жеребьевкой: реформа народного образования, земская и городская реформы, социальная реформа). Приведем пример дидактической игры.

**Сценарий дидактической игры  
по дисциплине «История (История России, Всеобщая история)»  
на тему «Россия во второй половине XIX в.»**

Обучающая цель: закрепление пройденного материала по теме.

Развивающая цель: развитие коммуникативных умений.

Задачи:

- активное вовлечение бакалавров-энергетиков в процесс общения друг с другом,
- развитие умения выстроить коммуникации с партнерами,
- развитие умения участвовать в дискуссиях,
- развитие умения отстаивать свою позицию и доказывать ее,
- развитие умения работать в команде.

Подготовительный этап:

1. Формирование преподавателем четырех малых групп (команд).
2. Выбор капитанов малых групп – выбирают члены малой группы.
3. Подготовка командой мини-эссе на тему, выбранную в результате жеребьевки.
4. Подготовка преподавателем оборудования для проведения игры.

**Игра.**

1. Введение.
2. Разъяснение правил игры и правил поведения во время игры.
3. План игры.
4. Правила определения победителя.
5. Начало игры.

Первый конкурс: *блиц-опрос* по методу «мозгового штурма».

Преподавателем задаются краткие блиц-вопросы по пройденной теме. Команды отвечают на вопросы и получают баллы за верные ответы.

Второй конкурс: *«фото-вопрос»*. Необходимо по изображению отгадать историческую личность, событие, историческое сооружение. Преподавателем на экране демонстрируются заранее подготовленные им фото/иллюстрации исторических личностей, событий и исторических сооружений.

Третий конкурс: *«видео-вопрос от...»* (вопросы на основе документальных видеофрагментов по событиям, происходившим в России в XIX в.). Преподавателем на экране демонстрируются заранее подготовленные им видеофрагменты событий. Задача команд – определить какое событие, с чем связано, причины, участники, последствия.

Четвертый конкурс: *конкурс капитанов*. Капитан одной команды соревнуется в знаниях и умениях с капитаном другой команды. Преподаватель задает вопросы по пройденной теме. Наибольшее количество баллов набирает та команда, капитан которой дал большее количество верных ответов.

Пятый конкурс (завершающий): *мини-эссе*. Бакалавры-энергетики заранее готовят мини-сообщения в виде презентации либо небольшого видео-ролика, в котором предлагают свои актуальные на сегодняшний день предложения по проведению реформы по темам, которые определяются жеребьевкой: реформа народного образования, городская реформа, социальная реформа.

Подведение итогов игры, подсчет баллов, объявление команды-победителя.

Применение игровой методики при изучении данной темы способствовало развитию умения согласовывать свои действия с другими партнерами, обосновывать совместно выполняемые задания, умения применять индивидуальные умения при решении задач дидактической игры, а также умение оценивать результаты совместной коммуникации – способствует развитию процессуально-коммуникативного структурного компонента понятия развития коммуникативных умений, взятого нами за основу.

**Выводы.** На современном информационном этапе развития человечества важным остается развитие коммуникативных умений обучающихся посредством применения информационных технологий в процессе обучения. Проведенное нами исследование показало эффективность применения информационных технологий в процессе обучения бакалавров-энергетиков гуманитарной дисциплине «История (История России, Всеобщая история)».

**Литература:**

1. Алексанян Г.А. Сервисы Google в организации самостоятельной деятельности студентов СПО // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 263-266.
2. Базык Е.В., Цой Е.Д. Роль информационных технологий в высшем образовании [Текст] / Е.В. Базык, Е.Д. Цой // Университетская Наука. – 2016. – № 1. – С. 163-165.

3. Ерёмин И.И., Савицкий С.К., Нигматуллина Э.Н. Роль информационных технологий в повышении качества подготовки бакалавра-юриста по направлению «Международные отношения» // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 11. – С. 56.
4. Заславская О.Ю. Возможности сервисов Google для организации учебно-познавательной деятельности школьников и студентов. // Информатика и образование. – 2012. – №1. – С. 45-50.
5. Ярмахов Б., Рождественская Л. Google Apps для образования. – СПб.: Питер, 2015. – 224 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Умаров Марат Файзуллаевич

Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны)

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* Известно, что при дистанционном обучении нет непосредственного контакта обучающегося и студента, что ухудшает у последних условия развития коммуникативных умений. Цель данной статьи – определить педагогические условия развития коммуникативных умений в дистанционном обучении при применении информационных технологий. Результаты работы могут быть преподавателями технических вузов при организации дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* педагогические условия, коммуникативные умения, информационные технологии, дистанционное обучение, сократовский метод, проектный метод.

*Annotation.* It is known that in distance learning there is no direct contact between the students. It worsens the conditions for the development of communication skills in for the latter ones. The purpose of this article is to determine the pedagogical conditions for the development of communication skills in distance learning in the application of information technologies. The results of the work can be used by teachers of technical universities in the organization of distance learning.

*Keywords:* pedagogical conditions, communication skills, information technologies, distance learning, Socratic method, project method.

**Введение.** Эффективность образовательного процесса зависит от множества факторов, причин, обстоятельств, различных мер. Факторы, причины, обстоятельства, меры в педагогике объединяют в одно понятие – педагогические условия. По мнению академика РАО В.И. Андреева они способствуют достижению целей обучения и представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения» [3, с. 124]. Авторами в результате проведенного исследования были выявлены и обоснованы педагогические условия, позволяющие эффективно развивать коммуникативные умения студентов технического вуза, в частности, бакалавров-энергетиков: 1) внедрение и применение информационных технологий в процессе обучения гуманитарной дисциплине «История России, Всеобщая история»; 2) использование дистанционного обучения для повышения мотивационной и познавательной активности студентов; 3) использование в учебном процессе специальных курсов «Риторика», «Основы научного творчества»; 4) диагностика уровня развития коммуникативных умений бакалавров, направленная на выявление соответствия учебного процесса предполагаемому результату и конечной цели. Рассмотрим два из указанных педагогических условий.

**Изложение основного материала статьи.** В процессе работы осуществлен анализ нормативных документов, информационных технологий, применяемых в высшем техническом образовании средствами гуманитарных дисциплин. Методологической основой исследования выступает комплексный подход как интеграция системного, личностно-ориентированного и других подходов.

Одно из педагогических условий, предлагаемое нами для наиболее эффективного развития коммуникативных умений бакалавров-энергетиков – использование дистанционного обучения для повышения мотивационной и познавательной активности. В процессе обучения нами активно применяются различные программные продукты, сеть Интернет, презентационные материалы, обучающие видеозаписи. В этих целях в Казанском (Приволжском) государственном университете используется ряд программных решений и онлайн-платформ. В университете разработана собственная платформа дистанционного обучения, где у каждого преподавателя и студента имеется свой «Личный кабинет», доступ к виртуальной аудитории и собственным разработанным преподавателями онлайн-курсам [2].

Применение дистанционного обучения на сегодняшний день закреплено на правовом уровне. Под дистанционными образовательными технологиями, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», понимаются образовательные технологии, которые реализуются, в основном, с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [8]. Приказом Министерства образования и науки РФ от 9 января 2014 г. № 2 утверждён порядок применения образовательными организациями электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.

Применение дистанционного обучения устраняет такой барьер, как расстояние между вузом и студентом. Кроме того, студенты имеют возможность использовать не только традиционные источники, такие как учебники, но и получают возможность доступа к большому объёму текстовой, аудио- и видеoinформации, прохождения тестирования, общение друг с другом на значительных расстояниях посредством применения информационных технологий. Технология виртуального общения по веб-камере, проведение онлайн-вебинаров, видеоконференции обеспечивают живое общение преподавателей и обучающихся, что способствует развитию коммуникативных умений последних. Это дополняется возможностями общения через социальные сети, электронную почту, Skype, посредством которых осуществляется консультирование обучающихся и редактирование их материалов, ответы на вопросы в

рамках форума. Применение информационных технологий в обучении расширяет возможности индивидуального общения студента с преподавателем, инклюзивного обучения, а также позволяет иностранным студентам осуществлять обучение в российском вузе «из дома», находясь в своем родном государстве, позволяет реализовывать индивидуальный подход в обучении только поступивших в вуз студентов и тех, у которых возникают сложности в общении со студентами.

Рассмотрим подробнее возможности платформы дистанционного обучения, разработанной и применяемой в Казанском (Приволжском) федеральном университете, возможности работы через «Личный кабинет». В «Личном кабинете» преподавателем создаются виртуальные аудитории, формируются группы студентов, размещаются онлайн-курсы, разработанные преподавателем, создаются контрольные точки и задания.

На стартовой странице при открытии «Личного кабинета» размещаются последние новости для пользователя (преподавателя либо студента). Ниже отображаются различные блоки, содержащие информацию и ссылки (например, виртуальная аудитория, дорожная карта, полезные ссылки, список оповещений и др.). В блоке «Виртуальная аудитория» отображаются курсы, по которым в соответствии с программой обучения студент-пользователь проходит обучение. В частности, при открытии курса обучения («История (История России, Всеобщая история)», «Основы научных исследований») студент получает доступ к учебно-методическому материалу: лекциям (текстовые файлы, видео-лекции, презентации по теме дисциплины), семинарским и практическим заданиям, списку заданий по теме, письменным домашним заданиям, вопросам к экзамену (зачету). Как показывает практика, целесообразно выкладывать для студентов требования преподавателя, касающиеся процесса обучения по данному курсу, размещать полезные ссылки (на учебные пособия, исторические документы и т.д.), методические советы по подготовке к экзаменам, зачетам, семинарам и т.д.

При изучении дисциплины «История (История России, Всеобщая история)» в «Личном кабинете» даются ссылки на электронные библиотечные ресурсы для изучения дополнительного материала, подготовки к семинарским занятиям, подготовки презентаций и работы с историческими документами (<http://e.lanbook.com>, <http://znanium.com>, <http://biblioclub.ru>). Что дает дополнительные преимущества при развитии коммуникативных умений, поскольку способствует развитию умения оперировать историческими фактами, делая ссылки на исторические документы, отстаивать свою точку зрения, вступать в дискуссии, участвовать в дебатах; принимать активное участие в научных конференциях [1].

В процессе преподавания истории это дает возможность опираться не только на изучение готовых текстов, но и первоисточников – исторических документов (нормативные акты, указы, указы, манифесты), трудов историков, статистических и картографических материалов. Особенно это важно для работы с «продвинутыми» студентами, поддержания у них интереса к изучению истории, обеспечения индивидуального подхода к студенту, применяя разноуровневые задания [4].

Контроль усвоения дисциплины также осуществляется через «Личный кабинет»: обучающийся проходит тестирование, сдает письменные домашние работы. Также в рамках работы в «Личном кабинете» при открытии определенного курса имеется возможность общения напрямую с преподавателем данного курса посредством подраздела «Форум», где обучающиеся могут задать вопросы при возникновении каких-либо затруднений, возникающих в процессе работы, там же они получают организационную информацию от преподавателя.

Использование платформы дистанционного образования в учебном процессе в настоящее время позволяет: оптимизировать и модернизировать процесс обучения, осуществлять диагностику и управление учебным процессом.

Оптимизация процесса обучения посредством применения платформы дистанционного обучения позволяет больше аудиторного времени уделять развитию коммуникативных умений обучающихся. Рассмотрим, каким именно образом происходит обучение по предмету «История (История России, Всеобщая история)» через применение указанной платформы.

Так, например, в «Личном кабинете», открывая тему «Образование единого российского государства и его развитие в XVI-XVII вв.», обучающиеся знакомятся с учебным материалом (мультимедийной презентацией) и получают список вопросов для обсуждения на семинарском занятии, где развитие коммуникативных умений осуществляется через сократовский метод обучения. На семинарском занятии по указанной теме обучающиеся участвуют в дискуссии, дают развернутые ответы на вопросы по теме, высказывают свою точку зрения, учатся выстраивать диалог и участвовать в дискуссии по теме. Важно отметить, что вопросы должны быть четко сформулированы и их количество не должно превышать шести. Таким образом, обучающиеся приобретают первые навыки диалогового обучения, выстраивания общения с другими участниками, получают развитие умений вступать в процесс общения, соблюдая правила и культуру общения. Проводимые в такой форме занятия позволяют развивать умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, соблюдать правила общения, умение выражать мысли.

На наш взгляд, дистанционное обучение не является формой обучения, способной заменить полностью традиционное аудиторное обучение. Дистанционное обучение является составной частью обширного образовательного инструментария, который позволяет оперативно обеспечивать доступ к образовательным ресурсам, структурированной информации и обеспечивать контроль (самоконтроль) знаний.

Наличие разработанных мультимедийных курсов, онлайн курсов, с которыми обучающиеся знакомятся во внеаудиторное время, осуществляют подготовку к лекционным или семинарским занятиям, позволяет на аудиторных лекционных занятиях сосредоточиться на ключевых проблемах истории, показать трудности исторического познания, отсылая студентов к конкретным историческим сюжетам, к имеющимся мультимедиа ресурсам, больше внимания уделить достижению поставленной в рамках модели цели и методологическим вопросам обучения [6].

Применение информационных технологий облегчает процесс запоминания, позволяет сделать изучение темы более интересными и динамичными, «погрузить» студента в обстановку какой-либо исторической эпохи, создать иллюзию и эффект присутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом.

Ведущее место среди современных методов обучения в арсенале мировой и отечественной педагогической практики принадлежит сегодня проектному методу. По мнению Е.С. Полат, эта методика обеспечивает прочное усвоение учебного материала, интеллектуальное и нравственное развитие

обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к преподавателю и друг к другу, а также способствует развитию коммуникативных умений [7].

Данный метод применяется нами в поле следующего педагогического условия – использование в учебном процессе специальных курсов «Риторика», «Основы научного творчества».

На первом занятии курса «Основы научного творчества» обучающиеся знакомятся с такими вопросами как: особенности проведения их научного исследования, процедуры формирования творческого научного замысла и логического порядка его основных элементов, знакомство с этапами научного исследования; преподавателем определяются сроки завершения исследований и презентации итоговой работы. На первом практическом занятии обучающиеся определяются с темой исследования, формируют программу своего научного исследования и продумывают этапы исследования. Преподавателем проводится консультация по структуре презентации, особенностях ее построения и защиты.

На втором практическом занятии с применением проектной методики обучающиеся знакомятся с нормативной базой исследования и методологическими вопросами. В результате данного практического занятия обучающиеся приобрели умения и навыки работы с правовыми источниками, определили нормативную базу своего исследования, определили методы исследования. На занятии обучающиеся осуществляют работу в малых группах, помогая и поддерживая друг друга, совместно выполняя поставленные задачи.

На третьем и четвертом практическом занятиях бакалаврам-энергетикам было предложено подготовить краткие выступления относительно проблемы выбранного исследования, обосновать актуальность и выдвинуть гипотезу. При подготовке к данным занятиям обучающиеся изучали основные теоретические вопросы относительно алгоритма исследования, дополнительную литературу; на базе имеющихся знаний задавали вопросы по представляемым предварительным проектам. В рамках третьего занятия обсуждались трудности, с которыми сталкивались обучающиеся при постановке цели и задач, а также построении гипотезы, однако на следующем занятии были очевидны успехи в этих вопросах. К четвертому занятию обучающиеся уже подошли с определенными умениями и навыками к разработке основных вводных элементов проектов, умением работать в коллективе и коммуницировать с другими участниками, достигать поставленных целей и положительных результатов.

Тем самым у обучающихся формируются умения и навыки научно-исследовательской деятельности, выстраивается структура их проектной работы, а также отрабатываются навыки выступления, публичной защиты своего проекта, повышается уровень развития коммуникативных умений, в частности, эмоциональное и содержательное выражение мысли, с использованием мимики и жестов, самоконтроль и взаимоконтроль учебной и профессиональной деятельности, использование речи для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования научно-популярной, справочной литературой.

На пятом и шестом практическом занятии обучающимся предстояло выстроить модель своего исследования и продумать проведение эксперимента по теме своего исследования и выбрать базу исследования. Изучив предварительный материал, размещенный в «Личном кабинете» на платформе дистанционного обучения Казанского (Приволжского) федерального университета, обучающиеся представили свое видение построения модели и проведения эксперимента. В рамках практических занятий преподавателем были даны консультации по данным вопросам, выявлены трудности, проводилось обсуждение проведенной обучающимися работы. Также на этих занятиях применялась методика мозгового штурма. Обучающиеся представляли модель исследования в виде мультимедийной презентации с обоснованием выбора компонентов и имели возможность вносить корректировки по результатам обсуждения.

Данные практические занятия позволили обучающимся увидеть полную картину исследования, соответствие поставленной цели ее конечному результату. Подобные занятия способствуют эффективному развитию научно-исследовательской деятельности, повышается уровень развития коммуникативной деятельности; обучающиеся активно участвуют в процессе обучения, построенный на принципах систематизации и индивидуализации, пошагово изучая материал и поэтапно повышая уровень своих коммуникативных умений [5].

Развитие коммуникативных умений продолжается также в рамках дисциплины «Риторика». Часть практических занятий по данной дисциплине проводятся в оборудованном лингафонном кабинете, где обучающиеся в индивидуальном порядке отработывают свою речь, качество речи, такие характеристики речи, как тембр, скорость, четкость произношения, интонация. В лингафонном кабинете обучающиеся записывают небольшие выступления, имея таким образом возможность прослушивания записи для выполнения работы над ошибками и анализа на наличие динамики изменений. К примеру, обучающимся необходимо обдумать и произнести на занятии трехминутную речь на любую из предложенных тем. При этом обучающимся необходимо учесть требования к речи: точность регламента, связанность и обдуманность речи, максимальная простота речи, естественность, убедительность высказывания, эффективность общения. Далее задание прослушивается, делается анализ сообщения, даются рекомендации и вносятся соответствующие коррективы. Записи выступлений обучающихся сохраняются для прослеживания динамики развития коммуникативных умений.

**Выводы.** Проведенное исследование позволило сделать выводы, что использование в процессе обучения учебно-методического обеспечения по развитию коммуникативных умений бакалавров-энергетиков (комплекс информационных технологий и алгоритм их применения; методические разработки учебных занятий по курсу «История (История России, Всеобщая история)», специальным курсам «Риторика», «Основы научного творчества», методические рекомендации по развитию коммуникативных умений обучающихся) положительно влияет на развитие коммуникативных умений обучающихся на протяжении всего процесса обучения в высших учебных заведениях.

#### **Литература:**

1. Аксенова Э.Л. Возможности образовательного портала / Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе: сборник научных трудов. – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2014. – С. 5-7
2. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ejoe.ru/sod/97/4\\_97/st096.html](http://www.ejoe.ru/sod/97/4_97/st096.html) (дата обращения 12.05.2014).

3. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития Казань: центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Викулова Л.Г. Основы теории коммуникации: практикум / Л.Г. Викулова, АИ. Шарунов. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2016. – 316 с.
5. Еремина И.И., Ефанова Т.И., Нигматуллина Э.Н., Савицкая Н.Н., Савицкий С.К. Педагогические аспекты формирования коммуникативных умений менеджеров-экономистов. В сборнике: Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве Сборник статей. Общество «Знание» России, Приволжский Дом знаний, Академия социальных наук РФ, Филиал Московского университета имени С.Ю. Витте в г. Пенза, Пензенский государственный технологический университет, Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского; Под редакцией В.И. Левина, А.П. Тимониной. 2015. – С. 5-9.
6. Кириллова Т.В., Савицкий С.К., Иванов А.Б., Огрин М.В., Хабибуллин Э.М. Информатизация образования посредством интернет-технологий. В сборнике: Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития Материалы Международной научно-практической конференции. Шадринский государственный педагогический университет, Международная академия наук педагогического образования. – 2016. – С. 95-99.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М., 2007. – С. 213
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» ст.16 п.1 // Российская газета. 2012. 31 декабря.

**Педагогика**

**УДК 37.046:001.08**

**кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

**старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Сидлецкий Андрей Валентинович**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

**преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гринёв Валерий Валерьевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

### **МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАРАТЭ-ДО В ПРОЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД**

*Аннотация.* Проведено анкетирование курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России, которые занимаются в различных спортивных секциях (контрольная группа) и секции каратэ-до (экспериментальная группа). В процессе исследования обнаружены различия в целеполагании профессиональной подготовки, мировоззрении и отношении к собственному здоровью. Отмечена также гармоничность воздействия занятий каратэ-до на физическую подготовку курсантов.

*Ключевые слова:* анкетирование, каратэ-до, курсанты, здоровье, профессиональная подготовка.

*Annotation.* The questionnaire of cadets of educational organizations of higher education of Ministry of Internal Affairs of Russia is conducted, which occupy in different sporting sections (control group) and section of karate-do (experimental group). In the process of research found out distinctions in having a special purpose setting of professional preparation, world view and attitude toward an own health. Harmoniousness of influence of employments of karate-do is marked also on physical preparation of cadets.

*Keywords:* questionnaire, karate-do, cadets, health, professional preparation.

**Введение.** Воспитание, как педагогический процесс социализации личности отличается целеполагающим и комплексным характером влияния на человека с помощью всех общественных институтов: идеологических, экономических, политических, информационных и пр. В учебно-воспитательном процессе карате-до нельзя обходить вниманием и социальный фактор. В связи с этим карате-до, как педагогическая система, является не только боевым искусством, но и философской концепцией и образом жизни. Именно такое понимание карате-до, а не только постижение его как практического способа самозащиты и как одного из видов спорта, является важным элементом полноценного как физического, так и психического развития личности.

Карате-до решает одну из жизненно важных человеческих потребностей – желания жить без чувства страха. Кроме практической пользы данное направление единоборств приносит человеку еще и опыт самопознания, самосовершенствования и удовлетворения потребности гармонически развиваться. Занятия карате-до воспитывают чувство достоинства, умения преодолевать минуты слабости, помогают терпеливо добиваться поставленной цели, формировать мировоззрение человека, руководить своими волей и эмоциями, концентрировать силу. Со временем карате-до становится смыслом жизненного пути. Всё это отображено и в названии, где приставка «до» дословно с японского языка означает путь.

Карате-до – это искусство побеждать, которое воплощает в себе гармонию тела и высокое мастерство владения боевыми техниками рукопашного боя. Благодаря регулярным тренировкам, на которых необходимо самоотверженно трудиться, у учеников начинается формироваться духовная и гражданская зрелость. Когда в атмосфере соперничества необходима полная самоотверженность, когда кроме соперника, нужно побеждать и себя, свои слабости и недостатки, свои сомнения, ускоряется и процесс воспитания сильной, мужественной личности. Большое количество молодежи занимается карате-до, прекрасно осознавая ту пользу, которую приносят занятия этим видом боевого искусства в течение всей жизни. Многим школьникам занятия карате-до помогает в дальнейшем проходить срочную службу в армии, учиться в ведомственных ВУЗах, работать в силовых структурах Российской Федерации.

Учебно-тренировочный процесс карате-до базируется на суровой дисциплине, которая ограничивает количество тех, кто занимается, и кому удастся достичь высокого уровня профессионализма в этом искусстве. Суровые тренировки быстро приводят к отсеву определенных категорий людей: тех, кто не любит самоотверженно работать, кому не нравится жесткая дисциплина или состязательный дух. Высоких

результатов в карате-до достигают лишь те, кто умеет тренироваться ежедневно. Тренировка тела без работы ума и духа не имеет содержания. Приобретенная уверенность в своих силах является наградой, которую получает каратист вскоре после начала занятий. Физическая сила, приобретенная за короткий промежуток времени, имеет решающее влияние на человека. Турниры из карате-до получают все большее распространение, привлекают к ним дополнительный интерес и получают признание среди любителей разных видов спорта. Клубы и секции являются добровольными организациями любителей боевых искусств, спортивный зал является их родным домом. Здесь перед адептами открывается много новых миров: мир физического и психологического здоровья, мир новых социальных контактов, мир уверенности в собственных силах, в нет места страху.

Сложная экономическая ситуация в современной России привела к смене нравственных идеалов и ориентиров. Пренебрежение духовными ценностями и развращенный образ жизни обуславливают увеличение криминализации общества, повальному распространению курения, алкоголизма, наркомании, игромании и разврату, и в первую очередь среди молодежи, которая часто впервые оказывается один на один с реалиями современной жизни именно в юношеские годы.

К сожалению, средства массовой информации, особенно интернет, не способствуют воспитанию гармонично развитой личности. Героями сегодняшнего дня являются не честные, трудолюбивые или выдающиеся люди, а часто богатые и успешные спекулянты, в большинстве случаев создавшие свой капитал сомнительно с точки зрения законности, и которые своим личным примером убеждают всех, что «красиво жить» – это и является смыслом существования любого здравомыслящего человека. В современном обществе моральное начало человека уже не сохраняется в традициях, в обычаях, в становлении личности, и соответственно, не входит в образ жизни современного общества. И как раз в системе нравственного воспитания молодежи, а в нашем случае курсантов высшей школы полиции большая роль может принадлежать именно карате-до. Данное направление единоборств, в силу специфики своего формирования и целеполагания является уникальной системой, помимо всего прочего, ещё и в вопросах морально-психологического совершенствования личности, о чём мы не однократно говорили в наших предыдущих исследованиях [1; 6 и пр.].

Что касается непосредственно нравственного совершенствования будущего офицера полиции, то мы уже заострили внимание на том, что «...нравственно-воспитательный аспект в рукопашной подготовке будущего офицера полиции очень важен, так как от этого зависит, у кого окажутся технико-тактические навыки приёмов работы «на поражение. Воин, офицер – это защитник государства, общественного устройства, граждан страны. Офицеры всегда считались элитой русского общества, поэтому общество и доверяло им собственную безопасность. В воинской морали принципы добродетели составляют основу правил нравственности: сострадание, честность, справедливость, готовность жертвовать собой, безусловное исполнение воинского долга, патриотизм» [4, с. 53]. «Это и есть высшая ценность любой военно-религиозной философии мира. Это и есть «акме-вершина» нравственно-этического воспитания любого социального сообщества людей. Сострадание и защита тех, кто слабее и нуждается в помощи. Это и есть базовая педагогическая задача акмеологического подхода к рукопашной подготовке «вооружённого органа исполнительной власти»» [5, с. 132].

**Изложение основного материала статьи.** В 2020-21 учебном году авторами на базе Крымского филиала Краснодарского университета МВД России было проведено анкетирование курсантов, занимающихся во внеурочное время в различных спортивных секциях (контрольная группа) и в секциях карате-до (экспериментальная группа). Всего было опрошено 30 курсантов контрольной группы и 30 экспериментальной. Стаж и возраст в обеих группах в основном идентичен. Анкета содержала 16 вопросов относительно занятий спортом, как вспомогательным аспектом совершенствования профессиональной рукопашной подготовкой сотрудника полиции. Так же присутствовали вопросы, касающиеся здорового образа жизни.

В ответе на первый вопрос (Согласны ли Вы с утверждением, что занятие карате-до и спортом вообще улучшает самочувствие человека?) не было разницы между ответами опрошенных курсантов (ответ «да» в 99% случаев). То есть подавляющее большинство респондентов считают, что занятие спортом улучшают самочувствие человека, независимо от того, каким видом физической активности они занимаются.

Второй вопрос был посвящён влиянию средств массовой информации на современную молодежь. В ответах курсантов уже не было такого единодушия, как по первому вопросу. 86,3% респондентов контрольной группы соглашались с мыслью, что идеи, которые пропагандируют СМИ, могут негативно влиять на молодежь. В экспериментальной группе количество таких людей составило 70%.

Факт, что политическое положение в стране прямо влияет на нравственность человека (вопрос №3) подтвердили респонденты экспериментальной группы – 70%. Мнения курсантов контрольной группы разделились: 54,5% – поддерживают это предположение, 45,2% – нет.

На четвертый вопрос, который касался целесообразности введения карате-до как философию и методик спортивной тренировки в программу профессиональной рукопашной подготовки, курсанты контрольной группы положительно ответили – 68,1%, экспериментальной группы – 100%.

На пятый (Подтверждаете ли Вы то, что занятия в режимах субмаксимальных и максимальных психофизиологических нагрузок, на которых человек преодолевает себя, свою лень и движется, не считаясь не с чем, к поставленной цели, помогают ему в обычной жизни), и шестой вопрос (Считаете ли Вы необходимым качеством человека – уважение к старшим по возрасту, вежливость и скромность?) позитивный ответ дали все респонденты обеих групп.

На вопрос, согласны ли Вы с утверждением, что для того, чтобы победить кого-то, прежде всего, нужно победить самого себя, положительно ответили все респонденты экспериментальной группы, зато 13,6% респондентов контрольной группы не согласны с данным утверждением.

Среди курсантов экспериментальной группы, то есть тех, кто занимались карате-до, 90 % смогли бы принять принципы карате-до в повседневной и профессиональной жизнедеятельности, однако 10% дали на этот вопрос отрицательный ответ, но стаж занятий у них был не более 3 месяцев. Курсанты контрольной группы ответили следующим образом: 59,1% считают, что смогли бы, остальные – нет.

Относительно девятого вопроса мнения двух групп опрошенных разделились. 90% курсантов экспериментальной группы не соглашались с утверждением, что в современном обществе карате-до нужно

изучать в первую очередь как систему самозащиты, а не как искусство. Среди курсантов контрольной группы с этим утверждением не согласны лишь 22,7%, а 77,3% – наоборот полностью поддерживают.

Среди опрошенных курсантов контрольной группы самостоятельным занятиям рукопашной и физической подготовки посвящают 2 часа в неделю – 18,2% опрошенных, 4 часа – 40,1%, 6 часов – 9%, и более 6 часов – 31,8%. Среди курсантов экспериментальной группы самостоятельным занятием в течение недели посвящают 40% – 6 часов, и более 6 часов – 60%.

Другой блок вопросов анкеты был посвящен состоянию здоровья опрошенных курсантов. Улучшения состояния здоровья благодаря активному образу жизни уже было научно обосновано нами в предыдущих исследованиях [2; 3 и пр.]. Это же подтверждает и данное анкетирование. Влияние занятий физическими упражнениями на повышение показателей здоровья отмечает 68,1% курсантов контрольной группы и 100% курсантов экспериментальной группы. На рост физической подготовленности указывает также 68,1% респондентов контрольной группы и 100% экспериментальной группы.

На вопрос, какие физические качества опрошенных улучшились, подавляющее большинство курсантов контрольной группы считают, что прежде всего повысились показатели выносливости (90% опрошенных), сила (68,1%), ловкость (62,9%) и только 36% опрошенных считают, что у них улучшилась гибкость. Респонденты экспериментальной группы указывают, что в них усовершенствовались пропорционально все физические качества.

На положительные морфологические изменения (уменьшение лишнего веса, увеличение объёма и упругости мышц, выравнивание осанки и т.п.) указывают 80% респондентов экспериментальной группы и только 50,9% контрольной группы.

Не были подвержены простудным заболеваниям на протяжении занятий в спортивных секциях 63,6% курсантов контрольной группы и 85% экспериментальной.

**Выводы.** Учитывая полученные результаты, можно утверждать, что респонденты контрольных и экспериментальных групп были положительно настроены по отношению к анкетированию. Все респонденты считают, что активный образ жизни, предусматривающий в первую очередь, занятия спортом способствует оздоровлению организма, и повышению показателей физического развития и технико-тактической, физической и морально-психологической подготовленности будущих офицеров полиции.

Подавляющее большинство курсантов обеих групп считают, что современные средства массовой информации крайне негативно влияют на молодежь, пропагандируя действия, на которые молодой неопытный человек может среагировать неадекватно.

Из ответов респондентов-каратистов видно, что они имеют представления о нравственно-философских принципах своего вида спорта, чего нельзя сказать о части курсантов контрольных групп. Вместе с тем, все респонденты считают, что преодолевая свою лень во время занятий независимо от спортивной секции, человек закаляет дух, волю и тело. Вместе с тем не все курсанты контрольных групп правильно понимают концепцию того, что для того, чтобы победить кого-то, прежде всего нужно победить самого себя.

Респонденты-каратисты считают, что занятия карате-до нужны человеку не только как самозащита, а еще и как философия и искусство поведения человека в разных жизненных ситуациях. Следовательно, можно отметить, что курсанты экспериментальной группы заинтересованы занятиями карате-до, понимают его философию и хотят в дальнейшем совершенствовать себе в этом виде спорта.

Относительно блока вопросов образа жизни курсантов и их отношения к занятиям спортом в целом (независимо от направления) можно утверждать следующее: курсанты-каратисты уделяют больше времени самостоятельным занятиям. Большинство респондентов контрольных групп считают, что благодаря занятиям спортом у них улучшились различные показатели физических качеств, но на различном функциональном уровне. Опрошенные курсанты экспериментальной группы отмечают улучшение всех физических качеств пропорционально. То есть, можно утверждать, что карате-до гармонично развивает двигательные возможности человека.

Позитивные изменения внешности состоялись в большинстве курсантов-каратистов (80%) и в половины (50,9%) курсантов контрольных групп. Лучшая устойчивость к простудным заболеваниям также наблюдается у респондентов экспериментальной группы.

Всё вышесказанное и обуславливает нашу научную гипотезу о позитивном потенциале внедрения каратэ-до в систему рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции России.

#### **Литература;**

1. Гладников, А.В. Исследование вопросов специальной психологической подготовки в учебно-воспитательном процессе каратэ-до и дзю-до / А.В. Гладников, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2017. – В.54. – Ч.1. – С. 258-266.
2. Гринёв, В.В. Категория «здоровье» и её основные составляющие – как научно обоснованная концепция физического воспитания и спортивной тренировки / В.В. Гринёв, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология : научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2018. – В.60. – Ч.2. – С. 345-349.
3. Усков, С.В. Занятие физической культурой и спортом – основной системообразующий фактор влияния на здоровый образ жизни молодёжи / С.В. Усков // Физическое воспитание студентов: научный журнал. – Харьков : ХГАДИ, 2011. – В.05 – С. 86-90.
4. Усков, С.В. Совершенствование нравственных качеств у курсантов высшей школы полиции России на занятиях по рукопашной подготовке / С.В. Усков // Areas of scientific thought: pedagogical sciences: materials of XI international research conference. – Sheffield: Sciences and Education Ltd, 12.03.2014 – 07.01.2015. – P. 52-55.
5. Усков, С.В. Рукопашная подготовка как педагогическая возможность формирования акмеологического мировоззрения у курсантов ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Актуальные проблемы физической подготовки курсантов, слушателей и студентов : сборник статей по материалам Всероссийского кругло стола. – Орёл: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 26.02.2016. – С. 129-133.
6. Усков, С.В. Научный анализ вопросов формирования нравственности и гуманизма современной молодёжи посредством учебно-воспитательного процесса каратэ-до и дзю-до / С.В. Усков // Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: сборник статей по материалам регионального круглого стола. – Орёл: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 28.02.2017. – С. 200-206.

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент **Усков Сергей Валерьевич**  
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);  
кандидат юридических наук, доцент **Бокий Александр Николаевич**  
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);  
старший преподаватель кафедры тактико-специальной и  
огневой подготовки **Веремьев Алексей Сергеевич**  
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

### ПРОБЛЕМАТИКА НЕОБХОДИМОСТИ СМЕНЫ ЦЕЛЕПОЛОГАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА В ВУЗАХ МВД РОССИИ

*Аннотация.* Действующая на настоящий момент система рукопашной подготовки, которая предполагается как составная часть учебного предмета «Специальная физическая подготовка» – «Боевые приёмы борьбы» в ВУЗах МВД уже не в состоянии полноценно решать возложенные на неё задачи. Авторитарный подход, дидактическая безграмотность и абсурдность в целеполагании, а отсюда и в самом названии данного направления профессиональной подготовки, приводят к тому, что современная обезличенная и стандартизированная форма организации и проведения занятий, не способствует решению основной задачи данного вида профессионального обучения.

*Ключевые слова:* курсант, профессиональная подготовка, рукопашная подготовка, система, формирование.

*Annotation.* The current system of hand-to-hand training of future detectives of the criminal investigation officers, which is supposed to be part of the subject “Special Physical Training” – “Combat Techniques” in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, is no longer able to solve completely the tasks assigned to it. The authoritarian approach, didactic illiteracy and absurdity in goal-setting and as a result in the very name of this area of vocational training, lead to the fact that the modern depersonalized and standardized form of organizing and conducting classes does not contribute to solving the main task of this type of vocational training.

*Keywords.* cadets, professional training, single combats, system, forming.

**Введение.** «Основу действующей на данный момент организации специальной физической подготовки курсантов высшей школы полиции России составляет нормативный подход, сущность которого сводится к выполнению обязательных и единых для всех сверху спущенных требований и нормативов, что в корне противоречит идее индивидуального подхода к обучению и воспитанию курсантов. Все это способствует погоне за количественными показателями и тому, что из поля зрения педагогов (системы) выпал главный объект их деятельности – человек с его чувствами, мыслями и способностями. Это приводит к противоречию между системой и личностью, а точнее, между предложенными для обязательного использования средствами и методами профессиональной физической и рукопашной подготовки и потенциальными возможностями индивидуальности курсанта» [1, с. 241].

**Изложение основного материала статьи.** Осенью 2019 года авторами был проведён опрос курсантов первого и третьего курсов обучения Крымского филиала Краснодарского университета МВД России Специальность 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Специализация «Оперативно-розыскная деятельность». Узкая специализация «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска». Тема опросника заключалась в исследовании мнения курсантов в вопросе о том, какие профессиональные навыки и качества формируются и совершенствуются на занятиях по специальной физической (рукопашной) подготовке в высшей школе полиции.

В экспериментальном исследовании участвовали курсанты 1 курса, набора 2019 года и 3 курса набора 2017 года. На первом курсе было опрошено 23 курсанта (см. табл. 1). На третьем курсе было опрошено 24 курсанта (см. табл. 1).

Таблица 1

#### Опросник педагогического эксперимента по определению мнения курсантов о том, какие профессиональные навыки и качества формируются и совершенствуются на занятиях по специальной физической (рукопашной) подготовке в высшей школе полиции

№	Вопрос	Да (%)		Нет (%)		Затрудняюсь ответить (%)	
		1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
1	Формируют на уровне подсознания навыки выполнения техники приёмов рукопашного боя	91	4,2	4,5	87,5	4,5	8,3
2	Развивают оперативно-тактический интеллект рукопашной подготовки	82	0	0	87,5	18	12,5
3	Воспитывают скоростно-силовую выносливость	91	58,4	9	8,3	0	33,3
4	Воспитают скоростные качества	91	83,3	4,5	0	4,5	16,7
5	Воспитывают специальную координацию (сенсорика и тональная чувствительность)	95,5	0	0	70,8	4,5	29,2
6	Воспитывают специальную гибкость (активно-силовая)	77,5;	8,3	9	79,2	13,5	12,5
7	Воспитают стресс устойчивости к различным сбивающим факторам	68,5	0	9	87,5	22,5	12,5
8	Повышают болевой порог	73	0	13,5	75	13,5	25
9	Повышают порог психологического	82	4,2	9	75	9	20,8



	переутомления						
10	Развивают бесстрашие (увеличение в процентном отношении в крови гормона норадреналина (радости, азарта) над гормоном адреналина (самосохранения))	91	0	4,5	79,2	4,5	20,8
11	Воспитывают высоко нравственные качества (сострадание, справедливость, честность, патриотизм и стремление к совершенству)	55	0	13,5	62,5	31,5	37,5

Проведённое исследование показало, что курсанты первого курса, не имея опыта занятий рукопашной подготовкой в университете полиции, достаточно позитивно ответили на вопросы анкеты (от 55% до 95,5% дали положительные ответы). Отрицательные ответы (от 0% до 13,5%) и «затрудняюсь ответить» (от 0% до 31%), скорее говорят о недопонимании смысловой составляющей ряда вопросов. Это, в свою очередь, объясняется несовершенством учебно-воспитательного процесса в средних школах Российской Федерации, где кроме развития общих физических качеств, иные составляющие физической культуры отсутствуют полностью.

По мнению курсантов третьего курса, прошедших к тому же производственную практику в районных и городских отделах полиции Республики Крым, существующая в настоящий момент учебная программа по специальной физической (рукопашной) подготовки в высших образовательных учреждениях МВД России, позитивно решает только задачи по воспитанию скоростных качеств 83% – да, при 16,7% – затрудняются. Так же в отношении выносливости, более или менее 58,4% – да, при 33,3% – затрудняются и 8,3% – нет.

Проведённое исследование показало, что курсанты высшей школы полиции, пройдя два с лишним года обучения, приходят в большей своей массе к убеждению того, что на занятиях по специальной физической (рукопашной) подготовки практически не формируются технико-тактические навыки силового задержания преступника в реальных условиях будущей профессиональной деятельности (вопросы 1 и 2). Так же практически полностью отсутствует специальная морально-психологическая подготовка, которая является определённым «фундаментом» создания профессиональной компетенции рукопашной подготовки будущего офицера уголовного розыска (вопросы 7-11).

Что касается воспитания физических качеств, без которых так же невозможно оперативно решать поставленные боевые задачи, то здесь явно прослеживается однобокость направления подготовки. Положительный показатель ответов на четвёртый вопрос – скоростная подготовка (83,3% при 16% затрудняюсь), и более менее приемлемый на третий вопрос – воспитание выносливости (58,4 при 33,3 затрудняюсь), при отрицательных ответах на пятый и шестой вопросы – специально-координационные качества и специальная гибкость говорят о том, что учебно-воспитательный процесс ориентируется на развитие в первую очередь общефизических качеств.

Таблица 2

**Опросник педагогического эксперимента по определению мнения профессорско-преподавательского состава о том, какие профессиональные навыки и качества формируются и совершенствуются на занятиях по специальной физической (рукопашной) подготовке в высшей школе полиции**

№	Вопрос	Да (%)	Нет (%)	Затрудняюсь ответить (%)
1	Выполнение на уровне подсознания навыков техники приёмов рукопашного боя, отвечающим реалиям современного силового задержания	19	66,6	14,4
2	Развитие оперативно-тактического интеллекта рукопашной подготовки, предполагающего на высоком профессиональном уровне решать поставленные боевые задачи	21,4	64,2	14,4
3	Воспитание общефизических качеств, как функционального «фундамента» рукопашной подготовки	71,4	0	28,6
4	Воспитание специальных физических качеств, как интегральных составляющих рукопашного профессионализма	33,3	59,5	7,2
5	Воспитание специальных психофизиологических качеств, как интегральных составляющих рукопашного профессионализма	19	59,5	21,4
6	Воспитание высоко нравственных качеств сотрудника уголовного розыска, владеющего в совершенстве навыками рукопашной подготовки	12	35,7	52,3
7	Воспитание стремления к совершенству в данном направлении профессиональной деятельности (акмеологический аспект)	9,55	52,3	38,15

А вот выработка специальных физических качеств, которые и определяют именно рукопашную подготовку, практически не проводится. Это подтверждает и нормативная база учебных программ высших образовательных организаций МВД России (только выносливость – 1000 метров, скорость 100 метров и силовая – сгибание-разгибание рук в висе на перекладине или в упоре лёжа) [7].

**Опросник педагогического эксперимента по определению мнения профессорско-преподавательского состава о том, какие педагогические условия позволяют повысить профессиональный уровень рукопашной подготовки будущих офицеров уголовного розыска**

№	Вопрос	Да (%)	Нет (%)	Затрудняюсь ответить (%)
1	Смене целеполагания процесса обучения и воспитания, если сделать упор на соревновательные методы спортивной тренировки	64,2	26,25	9,55
2	Регулярность использования методов игрового и сопряжённого упражнения спортивной тренировки	61,75	26,25	12
3	Унификация и оптимизация техники и тактики, отвечающей реалиям современного силового задержания	66,6	19	14,4
4	Применение педагогических условий экстремальности рукопашной подготовки	66,6	21,4	12
5	Применение педагогических условий формирования навыков техники рукопашного боя в обстоятельствах тактической непредсказуемости силового задержания	66,6	16,7	16,7
6	Использование методик болевого прессинга	66,6	21,4	12
7	Использование методик психологического прессинга	66,6	21,4	12
8	Формирования психофизиологического навыка опустошённости разума и внимания широкого объема	38,15	14,4	47,45
9	Формирования психофизиологического навыка спонтанности бытия («мягкая сила»)	33,3	14,4	52,3
10	Внедрение методик нравственного воспитания	38,15	7,2	54,65
11	Пересмотр законодательства РФ «О полиции» (ужесточение наказания за нападения на сотрудника полиции, большую допустимость применения приёмов рукопашного боя и пр.)	52,3	23,85	23,85

Осенью 2021 года нами было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава кафедр физической подготовки и спорта Крымского филиала Краснодарского университета МВД России (Симферополь), Краснодарского университета МВД России (Краснодар), Ростовского юридического института МВД России (Ростов на Дону), Воронежского института МВД России (Воронеж), Владивостокского филиала Дальневосточного юридического института МВД России (Владивосток). Тематика опросов была во многом схожа с исследованием относительно курсантов. Всего было опрошено 42 офицера.

Таблица 4

**Опросник педагогического эксперимента по определению мнения профессорско-преподавательского состава о том, какие по окончании обучения в ВУЗах МВД России, курсанты имеют высокие физические показатели профессионального уровня рукопашной подготовки**

№	Вопрос	Да (%)	Нет (%)	Затрудняюсь ответить (%)
1	Общефизические показатели скоростных качеств	85,7	2,3	12
2	Общефизические показатели силовых качеств	85,7	2,3	12
3	Общефизические показатели выносливости	85,7	2,3	12
4	Общефизические показатели координационных качеств	30,95	40,45	28,6
5	Общефизические показатели гибкости	30,95	42,8	26,25
6	Специальные показатели стартовой скорости рукопашной подготовки	26,25	64,2	9,55
7	Специальные показатели скоростно-силовой выносливости рукопашной подготовки	26,25	64,2	9,55
8	Специальные координационные показатели вестибулярного аппарата (биомеханика) рукопашной подготовки	21,4	66,6	12
9	Специальные координационные показатели визуальной и вербальной сенсорики рукопашной подготовки	16,7	57,05	26,25
10	Специальные координационные показатели тонально-кинестетическая чувствительности рукопашной подготовки	12	38,15	49,85
11	Специальные показатели активно-силовой гибкости рукопашной подготовки	23,85	61,75	14,4

Результаты говорят о следующем. Как уже нами отмечалось в предыдущих исследованиях [1; 4; 5; 6 и пр.], к сожалению не все преподаватели кафедр физической подготовки и спорта образовательных организаций высшего образования МВД России являются спортсменами-единоборцами. Это чётко прослеживается и в ответах. Например – 3, 4, 5, и 6 вопросы и ответы второго опросника (см таблица 3). Так практически одинаково могут отвечать только те люди, которые сами, на протяжении определённого периода

своей профессиональной спортивной карьеры находились в перманентном состоянии экстремальности, непредсказуемости, болевого и психологического прессинга.

Таблица 5

**Опросник педагогического эксперимента по определению мнения профессорско-преподавательского состава о том, какие по окончании обучения в ВУЗах МВД России, курсанты имеют специальные психологические и нравственные показатели высокого профессионального уровня рукопашной подготовки**

№	Вопрос	Да (%)	Нет (%)	Затрудняюсь ответить (%)
1	Стрессоустойчивость к различным сбивающим факторам боестолкновения	21,4	69,05	9,55
2	Высокий уровень болевого порога	21,4	69,05	9,55
3	Высокий уровень порога психологического переутомления	26,25	61,75	12
4	Бесстрашие (высокий показатель в процентном отношении в крови уровня гормона норадреналина (радости, азарта) и низкий показатель уровня гормона адреналина (самосохранения))	14,4	61,75	23,85
5	Высокий показатель чувства сострадания (помощь тем, кто слабее, кто попал в беду, кто нуждается в защите)	12	28,6	59,5
6	Высокий показатель чувства справедливости	12	26,25	61,75
7	Высокий показатель чувства честности	12	21,4	66,6
8	Высокий показатель чувства патриотизма	21,4	12	66,6

Вся данная совокупность психофизиологических условий спортивной тренировки присуща исключительно единоборствам ударно-контактного или броскового направления. Авторы ещё раз заостряют внимание, что хоть и сами с огромным уважением относятся ко всем видам спорта, но вместе с тем считают, что обучить и воспитать будущего офицера уголовного розыска, способного хотя бы на равных противостоять современным преступникам, может только тот преподаватель, который сам прошёл тяжёлую школу единоборств контактных видов. Что касается 8 и 9 вопроса данного опросника, то положительный ответ дали только специалисты каратэ-до и дзю-до. Это объясняется тем, что именно представители этих видов рукопашного боя адекватно оценивают важность и крайнюю необходимость формирования специальных психофизиологических навыков, разработанных ещё на основе боевых систем древних даосов. Всё это ещё раз подтверждает обоснованность нашей гипотезы относительно внедрения педагогических технологий именно на основе оптимизации и интегрализации педагогических систем дзю-до и каратэ-до. Об этом же говорит и итог ответов на 6-11 вопросы третьего опросника (см. таблица 4). Там так же офицеры, специалисты по каратэ-до и дзю-до, адекватно оперируют информацией относительно узко специализированных интегральных навыков рукопашной подготовки.

Общие выводы по данному анкетированию можно обозначить высоким показателем положительных ответов относительно воспитания качеств общей физической подготовки (см. таблица 2, вопрос 3) и (см. таблица 4, вопрос 1-3). Относительно же специальной физической и психологической подготовки, то здесь положительные ответы давали в основном специалисты по различным видам единоборств. Узко специализированные навыки рукопашного боя, представляющие собой научные достижения спортивной биомеханики и психофизиологии [2], спроецированные на технико-тактическую подготовку единоборств [3], а так же нравственно-акмеологические концепции педагогики и философии дальневосточных боевых искусств, адекватно воспринимаются лишь профессионалами каратэ-до и дзю-до.

**Выводы.** Всё вышесказанное ещё раз доказывает наше предположение о не совершенстве современной системы рукопашной подготовки в высшей школе полиции России, и необходимости смены целеполагания а в дальнейшем и всей научно-методической доктрины учебно-воспитательного процесса данного направления профессионально-прикладной подготовки будущих офицеров уголовного розыска.

**Литература:**

1. Бокий, А.Н. Проблематика усовершенствования профессиональной рукопашной подготовки будущих оперуполномоченных уголовного розыска / А.Н. Бокий, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2020. – В. 67. – Ч.2. – С. 241-244.
2. Ровный, А.С. Роль сенсорных систем в управлении сложно-координированными движениями спортсменов / А.С. Ровный // Слобожанский научно-спортивный вестник : научно-теоретический журнал. – Харьков: ХГАФК, 2014. – №3(41) – С. 78-85.
3. Сидорович, В.И. Фудокан каратэ-до. Возврат к истокам: монография / В.И. Сидорович. – Ровно: Перспектива, 2006. – 192 с.
4. Усков, С.В. Научный анализ причинных связей субъективизма и консерватизма на занятиях по рукопашной подготовке с курсантами ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Alma mater (Вестник высшей школы) : научно-теоретический журнал. – Москва: ООО «ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ»», 2016. – №10. – С. 71-75.
5. Усков, С. В. Научно-педагогическое обоснование навыков и качеств специальной рукопашной подготовки в ВУЗах МВД России / С.В. Усков // Физическое воспитание и спорт: Актуальные вопросы теории и практики: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов на Дону: РЮИ МВД России, 05.02.2016. – Ч.1. – С. 143-150.
6. Усков, С.В. Техничко-тактический рационализм – объективная реальность рукопашной подготовки в современной системе высшей школы полиции России / С.В. Усков // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов на Дону: РЮИ МВД России, 10.02.2017. – С. 165-173.

7. Хабаров, Д.В. Специальная физическая подготовка: учебная программа дисциплины для специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Специализация «Оперативно-розыскная деятельность». Узкая специализация «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска» / Д.В. Хабаров, П.В. Коляго. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 13 с.

Педагогика

УДК 378

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Филипова Наталья Алексеевна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург);

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Каймашникова Луиза Александровна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург);

**преподаватель кафедры иностранных языков Силина Анна Владимировна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург)

### РАЗРАБОТКА ПОСОБИЯ ДЛЯ СИСТЕМНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ У СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* Статья посвящена обзору пособия по грамматике английского языка, подготовленного преподавателями СПбГЛТУ им. С.М. Кирова. Пособие представляет собой сборник упражнений, ориентированных на отработку грамматических навыков по темам, вызывающим трудности у студентов лесотехнических специальностей.

*Ключевые слова:* системный подход, грамматическое пособие, английский язык, грамматические упражнения, высшее образование, лесотехнические направления.

*Annotation.* The article is devoted to the review of the English grammar manual prepared by teachers of St. Petersburg Forest Technical University. The manual is a collection of exercises focused on the development of grammar skills on the topics that cause difficulties with students of forestry specialties.

*Keywords:* system approach, grammar manual, English language, grammar exercises, higher education, forestry specialities.

**Введение.** В ходе текущей мировой глобализации все больше усиливается важность взаимодействия специалистов из разных стран по многим сферам промышленности и производства, сюда относятся и лесотехнический профиль. Несмотря на повсеместное обучение иностранному языку в технических вузах и усовершенствование методики преподавания этого предмета, количество специалистов, которые бы владели иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией на высоком уровне, по-прежнему остается недостаточным. Отчасти это может быть связано с тем, что преподавание иностранного языка студентам лесотехнических направлений не всегда учитывает их последующую специализацию, когда обучающиеся прорабатывают незначительное количество профессиональной лексики, либо, наоборот, акцент делается на узкопрофильные понятия и термины, а построению предложений, грамматике уделяется недостаточно времени.

Поскольку количество часов, выделяемых на дисциплины «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в неязыковых вузах незначительно, «необходимо обновить учебно-методическую литературу и использовать такие методы и технологии, применение которых позволит рационально использовать аудиторные часы и время, выделяемое на самостоятельную работу студентов» [2, с. 78]. Также это обусловлено необходимостью использования системного подхода к обучению грамматике.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из наиболее востребованных методологических подходов к обучению грамматике иностранного языка является системный подход, когда студенты идут от овладения знанием основных положений грамматики к речевым навыкам и умениям. В результате занятий они получают представление о языке как о системном образовании, в котором все компоненты системы находятся в тесном взаимодействии друг с другом. Что касается самой концепции системного подхода, она была предложена в отечественной методике во второй половине XX века представителями сознательно-сопоставительного метода обучения (Л.В. Щерба, А.А. Миролюбов, И.М. Берман) с опорой на труды зарубежных ученых (А.И. Берг, Л. Бертаманфи, К. Боулдинг, Н. Винер) [3, с. 338].

При системном подходе предусматривается осознание обучающимися значений языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности. Помимо этого предполагается опора на родной язык студентов в целях глубокого анализа, сравнения явлений и улучшения понимания иностранного языка. В зарубежной методике концепция системного подхода реализована в рамках когнитивного метода обучения, ее основой является развитие мышления в процессе овладения языком, вовлечение учащихся в активный процесс познания сути изучаемых явлений [4, с. 61]. И именно грамматика при системном подходе овладения иностранным языком играет главенствующую роль за счёт обобщающего характера её законов.

Студентам лесотехнических специальностей легче воспринимать иностранный язык как систему, видеть взаимосвязи внутри языка. Преподнося изучаемый материал схематично и формулами, объясняя те или иные явления в системе, преподаватель облегчает усвоение нового материала. Чтобы студенты лесотехнических направлений активно участвовали в иноязычном общении на занятиях, необходимо создать ситуации, близкие к профессиональным, поставить прагматическую задачу, что невозможно без использования специализированной лексики. Студентам этих профилей подготовки особенно важно осознание ценности и перспективности знания иностранного языка для их будущей профессии [3, с. 338]. Помимо этого,

использование системного подхода, учитывающего все вышеперечисленные параметры, позволяет сократить временные затраты и открывает новые возможности повышения качества обучения иностранным языкам.

С учетом вышеизложенного кафедрой иностранных языков СПбГЛТУ им. С.М. Кирова для реализации системного подхода в преподавании грамматики было разработано и опубликовано учебное пособие «Грамматика английского языка. Теория и практика», авторы: И.С. Ломакина, Ю.М. Бобрицкая, А.А. Липинская, Л.А. Каймашикова, А.В. Силина, Н.А. Филипова, О.Е. Зонина [1]. Его цель – формирование навыков и умений устной и письменной речи у обучающихся лесотехнических специальностей на английском языке посредством правильного использования основных грамматических форм английского языка.

Грамматическое пособие главным образом предназначено для студентов бакалавриата всех направлений подготовки лесотехнического вуза для углубленного изучения отдельных грамматических тем английского языка, вызывающих затруднения у обучающихся при их изучении. В данном учебном пособии используется принцип систематичности и последовательности, который характеризуется следующими правилами: от простого к сложному, от лёгкого к трудному, от известного к неизвестному.

Учебный материал направлен на формирование у студентов навыков чтения, перевода, развитие умений устной и письменной английской речи. Структура пособия включает в себя введение, 14 разделов, посвященных отдельным грамматическим темам, и заключительный раздел с упражнениями на самопроверку. В пособие включены следующие темы: Времена группы Simple, Progressive, Perfect, Perfect Progressive, Страдательный залог (The Passive voice), Согласование времен (Sequence of tenses), Обстоятельные придаточные предложения времени и условия (Time and conditional clauses), Модальные глаголы (Modal verbs), Герундий и инфинитив (Gerund and Infinitive), Причастие (Participle), Сложное подлежащее (Complex subject), Сложное дополнение (Complex object). Каждый тематический раздел состоит из теоретического материала, вопросов на самоконтроль, комплекса упражнений по теме. Теоретический материал позволяет повторить основные правила по теме, систематизировать знания практической грамматики, и, кроме того, способствует более глубокому ее изучению, обеспечивая практическое владение нормативной грамматикой на более высоком уровне, в то время как упражнения способствуют репродуктивному и продуктивному усвоению грамматического материала. Упражнения на самопроверку предоставляют дополнительный учебный материал для более детального изучения представленных в пособии тем.

По схожей логике оформлены все грамматические темы. Теория в пособии сводится к ограниченному, но достаточному для обучения в неязыковом вузе количеству правил с примерами использования того или иного грамматического явления. Также теория представлена в виде четких таблиц и схем, благодаря чему студенты воспринимают английский язык понятным и конкретным. Это приводит к повышению мотивации у обучающихся.

Ввиду большого количества материала пособие можно использовать не только для аудиторной, но и для самостоятельной работы студентов. Кроме того, разнообразие упражнений по каждой теме позволяет гибко строить учебное планирование в зависимости от уровня подготовленности обучающихся, объема дисциплины и видов учебной работы.

При условии систематической работы с пособием на занятиях и во время самостоятельной подготовки студенты отрабатывают и закрепляют грамматические и лексические модели, что дает им возможность извлекать из долговременной памяти английские слова и модели предложения, отдельные фразы в зависимости от содержания высказывания, удерживать в кратковременной памяти достаточное число лексико-грамматических единиц. При осмысленном воспроизведении речевых действий происходит образование и совершенствование речевых навыков, которые являются основой для речевых умений, что особенно ценно при использовании системного подхода в обучении иностранному языку.

Разберем структуру пособия и подбор упражнений для него подробнее. Во введении дается краткое и понятное обзорное сравнение соответствий времен английского и русского языка. Сами упражнения пособия представлены в разнообразных вариантах, в том числе:

1) упражнения на распознавание грамматического явления, например:

*Прочтите и переведите предложения. Выпишите английское сказуемое(ые) и определите время.*

*Образец: studies – Present Simple.*

1. This eucalyptus varies in blossom colour from pure crimson to scarlet, orange, salmon, and pink.

2. They came from the other side of the country.

3. She reached the fountain and sat on its edge. She looked miserable. The tears ran down her cheeks.

4. Ivy clings to walls and tree-trunks with its special roots which grow from its stems.

5. I will recognize his voice everywhere.

6. The leaves fall in the autumn. In spring, the buds produce leaves and the terminal bud at the tip produces a flower as well.

7. When our Stone Age ancestors spread from East Africa to the four corners of the earth, they changed the flora and fauna of every continent and island on which they settled.

8. Those first happy days with my newborn children will always live in my memory.

9. Thousands of evergreen trees grow in the vast forest called the taiga, which stretches right across Canada and northern Europe and Asia.

10. The water supports the stems of the aquatic plants and the plants collapse if they are taken out of it.

11. Western businessmen visit Russia frequently and set up business contacts.

2) упражнения на отработку грамматического явления в отрицательных и вопросительных предложениях, например:

*Прочтите и переведите предложения в Past Progressive. Найдите сказуемое в Past Progressive.*

*Поставьте предложения в Past Progressive в отрицательную и вопросительную форму (общий вопрос).*

1. He came up to Cornelia's house and looked at the balcony where Cornelia was still sitting and reading. He was gazing up at the girl.

2. While they were drinking milk and eating bread, Pete was trying to start fire in the stove.

3. Mark was returning from the market and feeling agony as he knew that his family was waiting for him but he hadn't been able to sell there a thing.

4. Suddenly the huge figure appeared in the window. It was Dr. Cornelius. He wanted to know to whom his daughter was waving.
5. They were staying with their grandparents the whole week already unable to come back home because of the storm.
6. The flowers were dominating the scene forming the colorful carpet in the desert. But after they died completely at the end of their blooming period, the place became dead again.
7. She says she was washing Peter's supper dishes in the mansion's kitchen at the time of his arrival.
8. He was watching a documentary on TV Channel 1 when the phone rang.
9. I was wearing a clown costume with my brother's big shoes and a curly red wig when guests started to arrive.
10. The officers believe she was telling the truth that time in the police station.
11. Franz stood beneath the balcony and wasn't able to move. His heart was overflowing with joy and happiness.
12. In the 1920s, active ethnic life and activities were noted in Leningrad. Many clubs, schools and educational societies belonging to different nationalities were functioning in the city.
13. I was hiking one day over a stretch of hills covered with grey lichens when suddenly at my feet a rock the size of coconut started to move;

3) переводные упражнения, например:

*Переведите предложения на английский язык с использованием страдательного залога.*

1. Сто лет назад почти все дома в сельской местности строились из дерева.
2. Он получит поддержку от своей семьи в эти трудные дни.
3. Эта территория покрыта лиственными и хвойными лесами.
4. Устойчивое лесопользование и управление продвигаются на министерском уровне.
5. Наша компания вовлечена в настоящее время в разработку нового проекта экологического образования школьников.
6. К настоящему времени правила посещения леса были изменены.
7. Когда я посетил парк, там убрали территорию от опавшей листвы.
8. Не волнуйтесь! Работа выполняется.
9. Все саженцы были высажены к тому моменту, когда я приехал.
10. Заходи в 9 часов вечера. К тому времени машину отремонтируют.

4) коммуникативные и творческие задания, например:

*Напишите сочинение. Пофантазируйте и представьте свою жизнь через пятнадцать лет. Предположите, чем вы будете заниматься, вашу работу и хобби, образ жизни и привычки. Что вы умеете сейчас и какие ваши способности могут развиться. Что вам следует сделать. Используйте активно модальные глаголы.*

Также в каждый тематический раздел включены задания на аудирование или просмотр видео-отрывков. Например: *Используя ссылку, посмотрите видеоролик, посвященный употреблению герундиальных и инфинитивных форм. Проверьте себя, пересказав основные правила применения данных конструкций в английском языке:* <https://www.youtube.com/watch?v=P3FloKSl5k>.

Таким образом, пособие способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности.

Помимо этого в каждом разделе есть упражнения, включающие в себя базовые языковые единицы, которые чаще всего используются в лесотехнических профессиях. Таким образом, студенты не только закрепляют навык владения грамматическими единицами, но и одновременно запоминают специализированную лексику. Кроме того, специализированная лексика не ограничена одним направлением подготовки, что позволяет реализовывать междисциплинарные связи. В пример можно привести следующее задание: *Прочтите и переведите предложения с английского на русский. Поставьте предложения в отрицательную и вопросительную форму (общий вопрос).*

1. Our engineer has already done all the work.
2. The scientists have grouped the plants of this natural reserve according to similar characteristics.
3. The stem has absorbed water and minerals from soil.
4. The government has protected the forest.
5. Our workers have already been abroad.
6. We have seen such a beautiful scenery.
7. Birches have predominated in this climate and locale.
8. The students have just observed plants from different habitats.
9. Air pollutants have affected many forests.
10. He has just informed logisticians about the situation.

На данном этапе работы авторы апробировали учебное пособие с целью выяснения достаточности объема грамматического материала, понятности его изложения и количества тренировочных упражнений для закрепления изученного материала, внедрили грамматическое учебное пособие в образовательный процесс на кафедре иностранных языков СПбГЛТУ имени С.М. Кирова с последующим анализом результатов и возможным переизданием пособия.

#### **Выводы:**

1. Профессионально-ориентированный подход к обучению английскому языку, направленный на формирование у студентов способности иноязычного общения в профессиональной сфере, является ведущим подходом к обучению иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях. Использование системного подхода помогает реализовывать успешное профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

2. Подготовка специалистов лесотехнических специальностей заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

3. На формирование таких умений и навыков направлено учебное пособие «Грамматика английского языка. Теория и практика», рассмотренное в статье. В пособии представлены задания, затрагивающие основные разделы грамматики английского языка: задания на распознавание грамматического явления, задания на отработку, переводные задания, коммуникативные и творческие задания. Таким образом, пособие

охватывает все этапы работы над грамматическим материалом, а также способствует развитию умений чтения и перевода.

4. Пособие по грамматике иностранного языка, выпущенное преподавателями кафедры, подготовлено в рамках системного подхода к обучению и позволяет представить грамматический материал в виде единой логичной схемы.

#### **Литература:**

1. Грамматика английского языка. Теория и практика: учебное пособие / И.С. Ломакина, Ю.М. Бобрицкая, А.А. Липинская, Л.А. Каймашникова, А.В. Силина, Н.А. Филипова, О.Е. Зонова. – СПб: СПбГЛТУ, 2020. – 140 с.

2. Ежова С.А. Электронное учебное пособие по грамматике английского языка для бакалавров как средство формирования информационной культуры // Инновационная наука. – 2015. – № 5. – С. 77-78.

3. Корягина, И.А. Системный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе / И.А. Корягина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 11 (70). – С. 337-339.

4. Сурикова-Камю Л.Г. Обучение грамматике английского языка с позиций системного подхода // Международный журнал экспериментального образования. - 2013. - № 4-2. - С. 61-63.

**Педагогика**

**УДК 378.016**

**кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна**

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

**студентка Федорушкина Людмила Сергеевна**

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

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX ВЕКА**

*Аннотация.* В статье авторы анализируют понятие профессиональное мировоззрение учителя. Исследуемый период XIX века обозначился периодом турбулентного реформирования системы педагогического образования, что, безусловно, нашло отражение в подходах к профессиональной подготовке учителя, постановке новых социальных задач и определения его миссии. В статье авторы определяют феномен профессионального педагогического мировоззрения как систему устойчивых взглядов, педагогических убеждений, принципов, профессиональных ценностей учителя, формирующих картину мира педагогической профессии. Период реформирования системы образования сформировал условия трансформации мировоззрения учителя на протяжении XIX века.

*Ключевые слова:* профессиональное мировоззрение учителя, история образования и педагогики, история педагогического образования, профессиональные ценности.

*Annotation.* In the article, the authors analyze the concept of a teacher's professional worldview. The studied period of the 19th century was marked by a period of turbulent reform of the pedagogical education system, which, of course, was reflected in the approaches to the professional training of a teacher, the formulation of new social tasks and the definition of his mission. In the article, the authors define the phenomenon of a professional pedagogical worldview as a system of stable views, pedagogical beliefs, principles, and professional values of a teacher that form the picture of the world of the pedagogical profession. The period of reforming the education system formed the conditions for the transformation of the teacher's worldview throughout the 19th century.

*Keywords:* professional worldview of a teacher, history of education and pedagogy, history of teacher education, professional values.

**Введение.** Обращение к историко-педагогическому наследию в контексте определения портрета педагога, системы профессиональных педагогических ценностей, принципов, убеждений, образующих стержневые параметры профессионального мировоззрения учителя имеет огромное значение в современный период турбулентности и незавершенности процессов модернизации педагогического образования в России.

Сегодня в системе высшего педагогического образования не прекращаются попытки определить вектор профессионального воспитания учителя. Однако, на наш взгляд, осуществить эту задачу сложно без определения четкого образа учителя, модели его личности, профессионального мировоззрения с учетом национального историко-педагогического наследия, раскрывающего аутентичный процесс становления учительства в России как социально-профессиональной группы.

XIX век стал значимым периодом в истории становления отечественной системы педагогического образования, но, вместе с тем, именно в этот период институциональное развитие педагогического образования в Российской Империи носило турбулентный, неустойчивый характер [7]. В приоритетах государственной образовательной политики России XIX века обозначились непрерывные попытки поиска институционального самоопределения педагогического образования и роли учителя в целом.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональное мировоззрение педагога мы определяем как динамично развивающуюся интегральную профессионально-личностную единицу, выстраивающую картину мира профессии на основе педагогических ценностей, принципов, убеждений, взглядов, смыслов, мотивов, устремлений, собственных осмысленных норм поступков и действий в профессиональном пространстве, на основе которых формируются система отношений субъектов образования.

Педагогическое образование в исследуемый период истории отечественного образования складывалось достаточно неоднородно, и представлено несколькими институциональными локусами – учительские семинарии в структуре классических университетов, автономные учительские семинарии, педагогические гимназии, учительские институты, педагогические курсы.

В 1804 году в период создания Педагогического института в Санкт-Петербурге определилась потребность в централизованном управлении системой педагогического образования, в том числе определением механизмов реагирования на кадровые потребности в учителях учебных округов страны. Запрос на качество педагогического образования являлось приоритетом государственной политики Российской империи, однако, модель педагогического образования данного периода не являлась устойчивой – не были известны механизмы институциональной организации педагогического образования, как и не существовало четких единых и глубоких представлений о содержании педагогического образования [7]. Кризисность педагогического образования в этот период сопровождалась и неустойчивостью престижа педагогической профессии и социального статуса учителя [10, 11].

Обозначим важные «точки изменений» в пространстве отечественного педагогического образования XIX века, ставшие определенными моментами переосмысления контекстуальных смыслов педагогического образования в Российской Империи, что, безусловно, является основой трансформации представлений о профессиональном мировоззрении учителя и его социальном статусе в пространстве образовательных отношений:

1. 1804 год – Принятие решения о необходимости собственно педагогического образования для учителей. Открытие Петербургского педагогического института; Педагогические институты при Московском университете с количеством студентов до 50 человек, при Дерптском университете с количеством студентов до 70 человек, с 1811 года – при Харьковском университете с количеством студентов до 20 человек ежегодно, с 1812 года – при Казанском университете.

2. 1816-1819 гг. – открытие Главного педагогического института и централизация управления системой педагогического образования в Империи.

3. 1819-1828 гг. – кризис педагогического образования; закрытие Главного педагогического института;

4. 1828-1858 гг. – возобновление деятельности Главного педагогического института в Санкт-Петербурге, как центра системы педагогического образования.

5. 1858-1860 г. – преобразование Главного Педагогического Института в двухгодичные педагогические курсы; кризис педагогического образования.

6. 1861-1880 гг. – период отмены крепостного права поставил перед системой отечественного образования новые задачи, повлиявшие на миссию и мировоззрение учителя. После преодоления периода кризиса к 1876 году было открыто 16 семинарий по «Положению об учительских семинариях» от 17 марта 1870 года.

7. 1890-е гг. – подготовка учителей свелась к организации одногодичных педагогических курсов при городских училищах.

8. 1900-е годы – преодоление кризиса педагогического образования 90-х годов; расцвет учительских семинарий – к 1912 году открыта 101 учительская семинария.

Среди профессиональных ценностей учителя, как стержневых параметров профессионального мировоззрения, отраженных в педагогической публицистике XIX века, мы обнаружим ряд системообразующих базовых ценностей: вера, Отечество, благо, истина, соборность, труд. Эти ценности становятся запуском формирования таких качеств учителя в контексте профессионального воспитания как религиозность, патриотизм, чинопочитание, трудолюбие, доброта, справедливость, дисциплинированность и ответственность.

Так, например, в «Правилах для Педагогического института» от 1804 года содержится перечень правил поведения студентов, режим повседневного дня, приемлемые правила поведения студентов в конфликтных ситуациях. Миссия студентов Педагогического института «быть наставниками юношества в своем отечестве, которое даровало им воспитание и доставило все выгоды общежития. Они должны исполнить надежды Правительства, избравшего их орудием к приведению в действие великого предприятия – распространять во всех состояниях просвещение. Мысль о сем должна быть единственной мыслью при всех их занятиях и руководствовать их во всех поступках; чтобы образовать юношество совершеннее, надобно иметь самому все составляющее истинно образованного по уму и сердцу наставника» [1].

Целью педагогического образования является не только овладение профессиональным знанием, но и нравственное развитие рассматривается как обязательный образовательный результат: «студенты (...) должны приложить все старание, чтобы приготовить нравственность свою в пример другим, а познания в наставление» [3]. Правила поведения студентов сводятся к двум пунктам: «благородное поведение» и «прилежание к наукам». В тексте «Правил...» благородное поведение находится на первом месте по отношению к «прилежанию к наукам», тем самым подчеркивается первостепенность «образования сердца» на основе формирования духовно-нравственных ценностей, благородного образа мысли и поведения.

В инструкции директору необходимо было следить за нравственным поведением студентов: 1. «чтоб уроки религии, любви и покорности исполняемы были на самом деле и чтоб воспитанники университета постоянно видели вокруг себя примеры строжайшего чинопочитания; 2. Чтоб им внушено было почтение и любовь к святому евангельскому учению; 3. Чтоб дух вольнодумства, ни открыто, ни скрытно, не мог ослаблять учение церкви в преподавании наук философских, исторических и литературы; 4. Чтобы студенты ежедневно отправляли должные молитвы, все вместе, в присутствии инспектора, а в воскресные и важнейшие праздничные дни ходили в с инспектором к Божественной литургии, приучались к делам милосердия и посещения больных товарищей; 5. Студентов, отличающихся христианскими добродетелями, начальство университета приемлет под свое особенное покровительство по службе и доставить им все возможные по нонй преимущества; 6. Медали не даются за отличные успехи в науках, если директор не одобрит поведения; 7. Выбор честных и богобоязливых надзирателей, которые бы жили и беспрестанно находились в комнатах студентов, недопуск к ним посторонних посетителей и гостей, надзор за увольнением их к людям надежным, сообщение с полицией для знания поведения их вне университета, запрещение вредных чтений и разговоров, суть способы к ограждению нравственной чистоты студентов и прочее» [4, с. 574].

На становление профессионального педагогического мировоззрения периода XIX века оказали социокультурные и социально-экономические изменения – реформа 1861 года (отмена крепостного права), определившая два основных периода развития народной школы как две вехи развития государственной образовательной политики – дореформенная школа (до отмены крепостного права в 1861 года) и «новая школа».



Неоднозначность и «скачкообразность» развития педагогического образования повлияла на социальную миссию и субъектное взаимодействие учителя в пространстве образования. Порепорформенная школа требовала организацию условий доступности и открытости образования, вовлечения в образование крестьян, распространение образования и формирование качественных образовательных результатов. В соответствии с задачами и состоянием школы осуществляется формирование статуса учителя, определяется его социально-нравственная миссия – распространение просвещения и близость к народу.

Неизменными ценностями учителя является приверженность православию и императору. Так, в «Инструкции для воспитанников Иркутской учительской семинарии» от 1914 года обращается внимание на то, что сущность педагогического образования заключается в «воспитании чувства любви и преданности святой православной Церкви, являющейся образом совершенного учителя и оплотом нравственного развития русского народа» [2, с. 3], «в глубоком укоренении чувства верноподданнического долга по отношению к своему Государю Императору и глубокой любви к Отечеству», «в развитии и упрочении сознания о высоком значении начального учителя, призванного воспитывать молодое поколение своего родного народа на первых ступенях его обучения» [2, с. 4], «в прочном усвоении преподаваемых в семинарии предметов, необходимых для будущего учителя и воспитателя», «в образовании честного и строго исполнительного характера».

Деятельность учителя должна, по мнению автора статьи, включать следующие принципы: «1) строгое, полное любви исполнение своих ежедневных обязанностей в школе; 2) наблюдение за домашней жизнью учеников; 3) беседы с родителями по два раза в неделю, или по крайней мере по воскресеньям и праздничным дням; 4) составление общих программ на следующие годы обучения, первоначальных учебников и книги для чтения; 5) подробное записывание всех своих воспитательных действий и следствий их» [9, с. 137].

**Выводы.** Историко-педагогическое наследие XIX века подчеркивает значимость миссии и образа учителя в социальной структуре общества. С образом учителя исследуемого периода прочно связывается чувство надежды на благополучное, процветающее будущее государства.

Учитель воспринимается в общественном сознании XIX как знаковая фигура, определяющая развитие качества жизни русского человека, восходящей духовности, процветающего общества: «Эти учителя сделаются главными, блаженными виновниками возрождения новой, светлой, нравственно-разумной и обильно-производительной жизни русского народа!» [9].

Идеи педагогического наследия данного периода составят основу для определения контекстов профессионального воспитания будущих учителей в современных педагогических вузах страны.

#### **Литература:**

1. Заметки старого педагога о школьной дисциплине // Учитель, 1861. – № 6. – С. 231
2. Инструкция для воспитанников Иркутской учительской семинарии. – Иркутск, 1914. – 74 с.
3. Модестов В. Вопрос о приготовлении преподавателей для гимназий / В. Модестов // Русская школа. – 1893. – № 4. – С. 59-73.
4. О приготовлении учителей для гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1867. – Ч. 134, № 5. – С. 526-614
5. Отчет о Съезде учителей и учительниц начальных народных училищ восточной половины Новгородской губернии к г. Череповцу при учительской семинарии, происшедшем с 15-27 июня 1883 года. – Череповец, 1883. – 64 с.
6. Педагогическая переписка // Учитель. – 1861. – № 6. – С. 233
7. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. // Вестник Мининского университета, Т. 9, № 1, 2021. Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1185> (Дата обращения 12.06.2021)
8. Устав народных училищ. Кострома, 1876. 379 с.
9. Учитель//Проект устава взаимно-вспомогательной учительской кассы, июнь 1870, № 11-12, С. 133
10. Фролова С.В. Гражданская идентичность учителя XIX века как источник патриотического воспитания: от истории в современность/ Воспитание как стратегический национальный приоритет. Международный научно-образовательный форум. Екатеринбург, 2021 – С. 446-449.
11. Фролова С.В., Саватеева Д.А. Профессионально-этический образ учителя в российском общественном сознании XIX – начала XX веков // «Инновационная деятельность в образовании» сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2021 – С. 160-163

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук **Харабаджах Мелия Наримановна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **КОРПОРАТИВНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА СЕТЕВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ — ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЫНКА**

*Аннотация.* Развитие технологий выдвигает особые требования к развитию системы образования, особенно к высшему образованию. Электронное и дистанционное обучение занимают ключевое место в системе высшего образования. Во всех развитых странах электронное обучение заняло свою собственную нишу в области образования. Ведущие университеты России также предлагают различные онлайн-курсы, как для первокурсников, так и для студентов старших курсов, основанные на дистанционных методах обучения со смешанными методами обучения. В статье освещаются преимущества и недостатки использования электронного обучения в корпоративной информационной среде ВУЗа.

*Ключевые слова:* электронное обучение, среда дистанционного обучения, сравнительное исследование платформы электронного обучения, учебный план электронного обучения, структура учебного плана, элементы учебного плана, модули, информационные ресурсы.

*Annotation.* The development of technology puts forward special requirements for the development of the education system, especially for higher education. E-learning and distance learning occupy a worthy place in the higher education system. In all developed countries, e-learning has taken its own niche in the field of education. Leading Russian universities also offer various online courses, both for first-year students and undergraduates, based on distance learning methods with mixed learning methods. The article highlights the advantages and disadvantages of using e-learning in the corporate information environment of the university.

*Keywords:* e-learning, distance learning environment, comparative study of e-learning platform, e-learning curriculum, curriculum structure, curriculum elements, modules, information resources.

**Введение.** Внедрение электронного обучения в России и за рубежом связано с информатизацией образовательного процесса, формированием глобальной среды для межкультурной и междисциплинарной интеграции, а также реализацией непрерывного открытого образования, которое является основой информационного общества. Под влиянием этих процессов необходимы новые образовательные практики. Это привело к изменению характера образования и его внешних форм. На этом этапе жизни человек должен не только обладать определенными знаниями, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, использовать различные источники информации для решения возникающих проблем, расширять сферу своих возможностей, постоянно развиваться в динамично меняющемся мире.

В последнее время электронное обучение (e-learning, EO) стало помощником, который позволяет нам удовлетворять растущий спрос на образовательные услуги, интегрироваться в международное научное сообщество, стать предметом межкультурных обменов и международных культурных обменов.

По экспертным данным, около 70% иностранных студентов выбирают дистанционное образование, и количество таких студентов в России по-прежнему невелико. Внедрение электронного обучения в российскую образовательную систему является актуальным [2]. Внушительная территория, большая численность населения проживающего в малых городах и сельской местности, недостаточный уровень развития коммуникаций затрудняют возможность реализации конституционного права граждан на образование. Электронное обучение призвано решить эту проблему.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с Федеральным законом "О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" «Об использовании электронного обучения и дистанционных образовательных технологий" Электронное обучение – это "организация образовательного процесса, использующая информацию, содержащуюся в базе данных и используемую для реализации образовательных программ и обеспечивающая ее обработку информационными технологиями, техническими средствами, а также информационно-телекоммуникационными сетями, обеспечивающими доступ к информации по линиям связи" [12].

Основной задачей информационной образовательной среды является адаптация существующей образовательной среды к интересам и способностям обучающихся, обеспечение сетевого взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, между различными образовательными структурами, продвижение информации. Его главной отличительной чертой является создание условий для появления новых образовательных практик, новых методов и форм организации воспитательной работы, увеличение разнообразия, широты и интенсивности использования ИКТ. Это особенно важно для обучающихся, которые по какой-либо причине не могут посещать школу. А также используется для организации дополнительного образования. Дистанционное обучение – это совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку основного объема изучаемого материала студентам и преподавателям для взаимодействия в процессе обучения, предоставляя студентам возможность самостоятельно изучать разработку учебных материалов [5].

Важной особенностью дистанционного обучения является его ориентация на самостоятельную работу студента, что способствует развитию индивидуального стиля обучения, умения находить, обрабатывать, оценивать, отбирать и использовать информацию. Это отражает глобальную цель современного образования – студенты несут ответственность за свое образование, активно участвуют в организации и реализации своего обучения на протяжении всей жизни. Эта способность формируется путем построения личностных траекторий обучения.

Стоит отметить, что вышеизложенное предполагает, что личностная образовательная среда студента формируется как среда для приобретения и обмена знаниями и информацией. Это приводит к постоянному пониманию окружающих реалий, а также к проявлению личного потенциала, интересов и тенденций. Поэтому необходимо научить студентов умению организовывать свое образование, оценивать новые факты, идеи и перспективы, быть готовыми самостоятельно приобретать и понимать новые знания или отвергать их. В этих условиях трансформируется традиционная система педагогической коммуникации "учитель и ученик" [10].

Первая задача преподавателей – создать у студентов позитивную мотивацию к общению в удаленной среде, стремиться сформировать у них информационные способности. Новая схема понимания в первую очередь связана не со словами, а со зрительными образами. Поэтому педагоги должны тщательно определиться с содержанием, формой и методом изложения материала, выбрать источник информации и способ использования учебного материала. Возможность современного дистанционного обучения предлагает универсальность коммуникативной деятельности, которая предполагает не только возможность общения между двумя субъектами образовательного процесса, но и участие учебных групп, что позволяет значительно увеличить количество студентов.

Продуктивность коммуникативной деятельности требует от педагогов умения организовать эффективную обратную связь, позволяющую обеспечить эффективность коммуникативной деятельности, то есть уметь своевременно отвечать на поставленные вопросы, получать необходимую информацию. В то же время деятельность преподавателей по разработке курсов дистанционного обучения становится все более сложной. В такой системе педагоги должны обладать специальными навыками и методами обучения. Используемые информационные технологии предъявляют дополнительные требования к

ИКТ-компетентности педагогов. В этих условиях недостаточно овладеть основами работы на компьютере и в Интернете.

Необходимо понимать возможности информационных систем, установленных в школах, понимать основы методов внедрения цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс, уметь создавать собственные информационные ресурсы для образовательных целей с использованием различных программных средств, а также проводить экспертные оценки продуктов образовательной деятельности, разработанных с использованием ИКТ [3].

Дистанционное обучение имеет много преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения. Это особенно важно для старшеклассников, которые готовятся к поступлению в колледж, студентов, занятых в системах дополнительного образования, студентов, заинтересованных в углубленном изучении отдельных курсов, а также детей с ограниченными возможностями и студентов, которые часто болеют. В то же время элементы дистанционного обучения также могут быть успешно применены к инновационным формам обучения, направленным на развитие творческих способностей студентов.

Дистанционное обучение – одно из наиболее перспективных направлений образования. В рамках традиционных форм обучения, таких как очная/заочная, вечерняя и другие формы, дистанционная форма заняла свое место, хотя на практике она также используется в контексте других форм. Сегодня продвижение дистанционного образования считается одним из ключевых направлений основных образовательных программ [8].

Дистанционное обучение фокусируется на проблемах и предпосылках в области образования, чтобы создать ориентированный на людей подход к обучению. Так, В.П. Зинченко отмечает личностные атрибуты знания, его личностную направленность: "Граница между знанием и информацией лежит именно на линии смысла"... Личное знание, как и личное понимание, – это не только использование того, что было усвоено, прочитано как определенная "ценность", но и смысл знания и понимания, вовлеченный в понимание в своей жизни" [6].

Традиционные, разработанные методы обучения продолжают внедряться и гарантируют эффективность обучения, но спрос на дистанционное образование растет с каждым годом и университеты открывают формы дистанционного обучения для удовлетворения потребностей абитуриентов. Существует много причин для необходимости дистанционного обучения, но главная причина заключается в изменении социального и культурного фона – система образования больше не отвечает потребностям населения. Кроме того, развитие дистанционного образования в России объясняется огромными расстояниями и территориями.

Основные научно-образовательные центры сосредоточены в крупных городах, что не позволяет предоставлять образовательные услуги определенным группам населения и в целом тормозит развитие образования в нашей стране, качество и доступность которого не соответствуют международным стандартам и требованиям. В то же время рост дистанционного обучения обеспечит выход России на международную образовательную арену. Согласно исследованию, Россия занимает лишь 55-е место в рейтинге стран, внедряющих электронное обучение [11].

В настоящее время дистанционное обучение существует на платформах многих ведущих университетов страны. Центр дистанционного образования МГУ является одним из лучших. Обучение проводится в онлайн-системе с использованием современных мультимедийных технологий. На базе университета разрабатывается создание и реализация образовательных проектов, информационное обеспечение мультимедийных электронных ресурсов [9].

Чтобы избежать ситуации сокращения финансирования, притока абитуриентов и других сложных ситуаций, с которыми сталкивается высшее и дополнительное образование, вузам все чаще приходится тратить деньги на рекламные кампании, привлекать будущих студентов, обращать внимание на технологические инновации, расширять формы и методы обучения.

В дистанционном образовании меняется не только процесс внедрения технологий дистанционного обучения, но и пересмотр всего учебного процесса. "Традиционные методы обучения, разработанные и апробированные обучающимися на протяжении многих лет не могут в полной мере удовлетворить современные потребности, поскольку принципы восприятия информации меняются для нового поколения. Современные информационные технологии имеют иные интерактивные принципы и не могут в полной мере использовать свой педагогический потенциал, поскольку в современной традиционной российской системе образования доминирует технология линейной передачи готовых знаний" [14].

Благодаря технологиям инновации способны обеспечить качественный приток для совершенствования образовательного процесса. Время информатизации приводит к процессу использования преимуществ информационного общества – использованию современных средств и информационных технологий.

Министерство образования и науки Российской Федерации ищет пути создания единой системы онлайн-образования (телекоммуникационной системы), которая могла бы охватывать основные центры страны и предоставлять образование по категориям: высшее, среднее профессиональное, повышение квалификации, уровень и качество которого не будут ниже традиционного обучения, исключая возможность коррупционного/некачественного образования и другие формы мошенничества. Огромная территория нашей страны предопределила популяризацию дистанционного образования, ориентацию на рыночную экономику. Обучение на производстве стало прибыльным, появились возможности для профессиональной переподготовки.

Дистанционное обучение получило название "Образование в информационном обществе 21 века". В результате сфера образования становится все более компьютеризированной, лекционно-теоретические подходы уже не способны обеспечить более высокую эффективность обучения и могут быть улучшены путем внедрения в учебный процесс других методов и форм обучения, а современное дистанционное образование – это "новая образовательная среда, ориентированная на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий" [3].

Дистанционное обучение распространяется не только на базовое образование, но и на переподготовку, повышение квалификации и дополнительное образование. Целью дистанционного обучения является предоставление студентам возможности осваивать курсы основного и дополнительного профессионального образования непосредственно по месту жительства или для временного пребывания.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что дистанционное обучение имеет следующие характеристики:

1. Экономические выгоды. Так как процесс организации дистанционного обучения не требует обычных затрат на аренду помещения, его содержание, оборудование и т.д. Это позволяет значительно снизить стоимость учебного процесса, так что его можно использовать как для первого профессионального образования, так и для повышения квалификации, переподготовки и т.д. Дистанционное обучение осуществляется за счет виртуальных сред и Интернета, что позволяет снизить затраты на производство и внедрение обучающих систем. Это облегчает дистанционное обучение по сравнению с традиционным образованием в университетах.

2. Доступ к электронной библиотеке. Благодаря онлайн-формату и бесперебойному доступу в Интернет студенты могут предоставлять самый широкий объем информации и многие библиотеки в мире переводят информацию в электронный формат.

3. Дистанционное образование создает единую образовательную среду. Такая система может привести к повышению уровня знаний конкретного сообщества или системы, поскольку, организуя зрелую образовательную среду, можно добиться формирования нового образовательного формата – образования и интеграции в онлайн-университеты. Примером могут служить открытые образовательные ресурсы. Статистика показывает, что только 43% основных потребителей в возрасте до 25 лет (в Соединенных Штатах), а большинство студентов – взрослые граждане, которые берут на себя трудовые, семейные и другие гражданские/коммерческие обязанности.

4. Расстояние. Эта особенность особенно важна для нашей страны с учетом огромной территории и разрыва между университетами по всей стране [12].

Дистанционное образование стало ответом на потребности общества и активно развивается благодаря постоянно обновляющимся технологиям. Интернет создал прочную основу для этого прогресса. Мобильные устройства и беспроводные сети являются ближайшими перспективами для совершенствования и приобретения новых форм и методов дистанционного обучения. Дистанционное обучение предоставляет различные формы информации для передачи конечному пользователю, впитывая лучшее из традиционного образования и повышая характеристики информации, воспринимаемой новым поколением студентов. Использование современных технологий делает процесс обучения захватывающим и персонализированным, предоставляя людям новые возможности для приобретения навыков и знаний. Конечно, все это создает новую и уникальную информационную среду для дистанционного образования.

Следует отметить, что во многих учебных заведениях России электронное обучение уже занимает важное место в учебном процессе. Электронное обучение осуществляется с использованием автоматизированных систем дистанционного обучения (например, "Электронный университет", Moodle, "Прометей", "Доцент", WebTutor и др.), что позволяет организовать доступ к информации и программам учебно-методического обеспечения, осуществлять опосредованную коммуникацию, использовать различные информационные технологии для постоянного интернет-сопровождения образовательного процесса [1].

В результате электронного обучения увеличивается коммуникативная составляющая учебной деятельности, что способствует формированию навыков межкультурного общения, а также может использоваться как средство развития межкультурного взаимодействия. К любому способу организации обучения предъявляются определенные требования. Для дальнейших исследований авторы определили требования, применимые к электронному обучению:

1. Особенности. Это требование заключается в том, что в системе существует определенный набор функций на разных уровнях. Например, эти функции включают форумы, чат, управление курсами и студентами, анализ активности студентов и многое другое.

2. Надежность. При внедрении и эксплуатации любой электронной системы необходимы такие параметры, как надежность. Его особенности включают в себя не только удобство и легкость обновления контента, но и защиту от внешних воздействий. Этот факт оказывает существенное влияние на отношение пользователя к системе и эффективность ее использования.

3. Стабильная работа. Он основан на степени устойчивости системы в различных режимах работы.

4. Стандартная поддержка. SCORM – это стандарт содержания курсов электронного обучения. Если система его не поддерживает, то ее мобильность снижается, что не позволяет впоследствии создавать курсы.

5. Наличие систем проверки знаний. Это требование предназначено для оценки знаний студентов в режиме онлайн. Для выполнения этого требования можно создавать тесты и другие контрольные задачи, позволяющие отслеживать уровень активности обучающихся.

6. Простота в использовании. Важный параметр, который не только обеспечивает простоту использования системы, но и позволяет сделать систему конкурентоспособной на рынке электронного обучения. Студенты никогда не будут использовать методы, которые затрудняют работу. Это требование означает, что система должна быть самой простой для понимания и ее должно быть легко перемещать из одной части в другую.

7. Наличие доступа. Использование технологий, основанных на ограниченном доступе, значительно сокращает число потенциальных пользователей. Поэтому слушатели не должны сталкиваться с препятствиями при использовании систем электронного обучения.

8. Перспективы развития платформы. Любая платформа электронного обучения должна представлять собой среду разработки и обучения, включающую улучшенную версию системы с поддержкой современных технологий.

9. Качественная техническая поддержка. Это требование включает в себя поддержку работоспособности системы, устранение ошибок с помощью экспертов из компании-разработчика [7].

**Выводы.** Таким образом, дистанционное обучение имеет много преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения. Это особенно важно для старшеклассников, которые готовятся к поступлению в колледж, студентов, занятых в системах дополнительного образования, заинтересованных в углубленном изучении отдельных курсов, а также детей с ограниченными возможностями и студентов, которые часто болеют. В то же время элементы дистанционного обучения также могут быть успешно применены к инновационным формам обучения, направленным на развитие творческих способностей студентов. Кроме того, дистанционное обучение открывает новые возможности и значительно расширяет информационную образовательную среду.

### Литература:

1. Баранников А.В. Образование нового поколения. – М.: УЦ «Перспектива», 2017. – 223 с.
2. Васильева, Л.И. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта и их реализация в подготовке менеджера / Л.И. Васильева, Е.Е. Егоров, Т.Е. Лебедева // В мире научных открытий. – 2014. – №3 (51). – С. 124-137.
3. Винник, В.К. Обзор дистанционных электронных платформ обучения // Научный поиск. – 2017. – №25. – С. 5-7.
4. Гейн А.Г. Информация как педагогический ресурс // Информатика. – 2017. – № 3. – С. 8-21.
5. Егоров, Е.Е. Дискурсивное поле роста прозрачности российских вузов в контексте их интеграции в европейское пространство / Е.Е. Егоров, Т.Е. Лебедева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №3. – С. 327.
6. Захаров, А.В. Инфокоммуникации в образовательном пространстве высшей школы // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – Т. 3. №4. – С. 26-29.
7. Лапенко М.В. Теоретико-методические основы организации информационной среды дистанционного обучения в общеобразовательной школе // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 170-177.
8. Лебедева, Т.Е. Информационные технологии на практических занятиях в вузе // Высшее образование сегодня. – 2017. – №8. – С. 49-51.
9. Открытое и дистанционное обучение: Тенденции, политика и стратегия / Под ред. Майкла Г. Мура (Университет шт. Пенсильвания, США), Алана Тейта (Открытый университет в г. Милтон Кейнс, Великобритания), Алексея Семенова (МИОО, Россия). – ЮНЕСКО/М.: ИНТ, 2018. – 139 с.
10. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. – М., 2018.
11. Стариченко Б.Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. – Екатеринбург, 2018.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 1 декабря 2018 г.
13. Фундаментальное ядро содержания общего образования: Проект / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2019.
14. Шевелев Н.А., Кузнецова Т.А. Дистанционные образовательные технологии как инструмент индивидуализации обучения // Высшее образование в России. – 2018. – №8. – С. 55-58.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Харченко Анна Владимировна  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

### ОБЛАЧНО-ФАСЕТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ: ЭКСПЕРИМЕНТ

*Аннотация.* В статье предлагается технология моделирования структуры задачи по программированию, основанная на фасетной классификации. Описывается схема фасетного учебно-информационного комплекса, использующего дидактические возможности облачных технологий. Предлагаемый комплекс апробирован в рамках профессиональной подготовки бакалавров математических специальностей. Приведены статистически обработанные результаты эксперимента.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, моделирование, структура задачи, облачные технологии, фасетная классификация.

*Annotation.* The article proposes a technology for modeling the structure of a programming problem based on faceted classification. The scheme of a faceted educational and information complex using the didactic capabilities of cloud technologies is described. The proposed complex has been tested in the framework of professional training of bachelors of mathematical specialties. Statistically processed results of the experiment are presented.

*Keywords:* digitalization of education, modeling, task structure, cloud technologies, faceted classification.

**Введение.** Вектор развития российского образования в области IT-технологий направлен на цифровизацию образования, индивидуальный подход к обучаемому и наукоёмкость образования. В Федеральной целевой программе развития образования закреплены результаты, для достижения которых необходимо сформировать условия, обеспечивающие возможности для преподавателя овладеть новыми навыками интеграции цифровых и дидактических технологий, развивать творческий потенциал, организовывать качественный процесс обучения. Образование IT-специалистов должно на всех этапах использовать инновационные технологии, не только как контент занятий, но и как средство обучения.

Одним из базовых принципов обучения является индивидуализированный подход к учащемуся, предполагающий построение большого числа разноуровневых задач. Однако, необходимо не только предоставить студентам для решения множество задач, но и сформировать у них навык определения структуры задачи, умение отнесения задачи к тому или иному типу, выделения основных и второстепенных элементов задачи, выбор эффективной схемы решения [1-3]. Деятельностная функция педагога – конструирование задач – должна трансформироваться в дидактическую функцию – выявление структуры задачи и ответственной ей схемы решения.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью определения эффективного механизма представления структуры задачи по программированию, позволяющего соотнести структуру задачи со схемой решения.

**Изложение основного материала статьи.** Во многих естественнонаучных дисциплинах решение задач сводится к последовательности применения формул. Однако, в программировании необходимо подобрать набор базовых конструкций языка программирования, расположить их в правильном, часто иерархическом порядке. Любую задачу по программированию можно отнести к некоторому типу по ряду критериев.

Первый критерий – основная структура данных задачи. Это может быть набор чисел, одномерный или двумерный массив, файл, список. В зависимости от заявленной структуры данных определяется та или иная

базовая конструкция обработки. Другим критерием типологии задач является одно или несколько действий, выполняемых над элементами структуры данных. Это может быть подсчет количества или суммы элементов, поиск максимального или минимального числа, преобразование значений элементов по заданному правилу. Каждому типу действий также соответствует типичная конструкция обработки. Следующим критерием типологии является свойство элементов, рассматриваемых в задаче. Здесь может определяться свойство делимости, состава числа, свойство простоты, принадлежности диапазону и т.д. Это свойство может относиться и к структуре данных целиком, например, свойство упорядоченности элементов структуры данных.

Имея подобную многокритериальную типологию задач, можно применить к ней облачно-фасетное моделирование, сконструировав фасетную структуру задачи и используя для ее хранения и модификации облачные сервисы. Фасетная классификация предложена Ш.Р. Ранганатаном [5], позволяет классифицировать объекты по нескольким признакам и, соответственно, может быть применена при конструировании наборов учебных задач.

Фасетное моделирование структуры задачи по программированию предполагает выделение базовых элементов условий и фасетных признаков. Для каждого фасетного признака формулируется ряд возможных значений. Упорядоченный набор базовых элементов и фасетных признаков представляет собой фасетную формулу задачи [4].

Приведем пример облачно-фасетного моделирования задач по программированию.

В курсе информатики рассматриваются две задачи: «Дан массив. Найти сумму отрицательных элементов» и «Дан файл. Найти произведение четных элементов». В этих задачах базовыми элементами являются слова: дан, найти, элементов, а варьируемыми элементами – массив, файл; сумму, произведение; отрицательных, четных.

В вышеприведенных примерах задач задачи варьируемые элементы преобразуются в следующие фасетные признаки: массив, файл (фасетный признак структуры данных), сумму, произведение (фасетный признак результата), отрицательных, четных (фасетный признак характеристики элементов). Основа задачи трансформируется в соответствующую фасетную формулу: Дан <фасетный признак структуры данных>. Найти <фасетный признак результата> <фасетный признак характеристики элементов> элементов.

Приведем примеры фасетных формул.

- 1) Дан {Ф1}. Найти {Ф3} {Ф2} элементов.
- 2) Дан {Ф1}. Верно ли, что {Ф3} {Ф2} элементов {Ф4}.
- 3) Дан {Ф1}. Если он {Ф5}, то найти {Ф3} {Ф2} элементов.

Здесь {Ф1} – это фасетный признак структуры данных (одномерный массив, матрица, файл, однонаправленный связный список, двунаправленный связный список); {Ф2} – признак свойства элемента (положительный, отрицательный, четный, нечетный, кратный N, некратный N); {Ф3} – признак арифметического результата (сумма, произведение, количество, среднее арифметическое); {Ф4} – признак сравнения (равно заданному числу N, больше заданного числа N, меньше заданного числа N); {Ф5} – признак свойства структуры данных (симметричный, упорядоченный по убыванию, упорядоченный по возрастанию, знакопеременный).

На основании этих формул можно сгенерировать, например, следующие задачи.

- 1) Дан одномерный массив. Найти произведение четных элементов.
  - 2) Дан файл. Верно ли, что произведение кратных пяти элементов больше заданного числа N.
  - 3) Дан двунаправленный связный список. Если он симметричный, то найти сумму нечетных элементов.
  - 4) Дан однонаправленный связный список. Найти произведение отрицательных элементов.
  - 5) Дан одномерный массив. Верно ли, что количество положительных элементов равно заданному числу N.
  - 6) Дан файл. Если он упорядочен по убыванию, то найти произведение положительных элементов.
- Разработанные фасетные формулы задач по программированию хранятся в облачных хранилищах. Для генерации учебных задач по формулам и модификации формул предполагается использовать облачные сервисы.

Теоретическая разработка формул, как результат фасетного моделирования положена в основу облачного фасетного учебно-информационного комплекса по дисциплине «Основы программирования». Курс читается в Кубанском государственном университете на факультете компьютерных технологий и прикладной математики. Фасетный комплекс позволяет разрабатывать фасетные формулы задач по программированию, генерировать наборы учебных задач на основе имеющихся формул, проверять решения задач в соответствии с банком схем решений.

Облачный фасетный комплекс состоит из пяти основных модулей.

Модуль «Входные данные» позволяет выбрать некоторую фасетную формулу из списка предложенных, определить тему, по которой будут генерироваться задачи. Модуль трансформирует формулу задачи в специальную конструкцию внутреннего представления для работы с базой данных.

Модуль «База данных» является основным модулем содержания фасетного учебно-информационного комплекса. В нем находятся наборы фасетных признаков задач и базовые слова, составляющие структуру задачи. Причем для формирования готовой задачи необходимо соотношение слов русского языка друг с другом в соответствии с падежами. Эту функцию выполняют так называемые флаги. Каждому базовому слову назначен флаг, значение которого будет варьироваться в зависимости от формы использования слова в предложении – условия задачи. Кроме того, в базе данных хранятся типовые схемы решения задач. Они являются проверочным элементом решений сгенерированных задач.

Модуль «Генерация задач» выполняет собственно совмещение выбранной формулы задачи с фасетными признаками и базовыми словами, получая в результате законченную формулировку задания в соответствии с правилами русского языка. Сгенерированное условие помещается в итоговый список.

Модуль «Результат» преобразует итоговый список задач в удобную форму: отображает задания на экране или помещает их в текстовый документ.

Модуль «Проверка» в соответствии с итоговым списком задач формирует наборы схем решений. Схемы заносятся в текстовый документ и могут быть просмотрены позже, после самостоятельного решения заданий.

Предлагаемый фасетный комплекс применялся на практических занятиях со студентами первого курса направлений «Прикладная математика и информатика» и «Математическое обеспечение и

администрирование информационных систем», «Фундаментальная информатика и информационные технологии» [6].

В апробации комплекса было задействовано 156 студента. Основная цель проведенного эксперимента состояла в определении эффективности использования фасетного учебно-информационного комплекса на практических занятиях по программированию по ряду критериев: выявление структуры задачи, определение типологии задачи, выбор эффективной схемы решения задачи. Студенты первого курса были разбиты на две группы: контрольную, где проводилось обучение традиционным образом и экспериментальную, в которой был задействован фасетный учебно-информационный комплекс.

Бакалаврам первого курса обеих групп предлагалось две контрольные работы (входной контроль и итоговый контроль). Первая контрольная работа была проведена в начале семестра для оценки начальных знаний студентов. Вторая в конце семестра, в течении которого обучение студентов выполнялось с использованием фасетного учебно-информационного комплекса. Каждая из контрольных оценивалась по следующим критериям: наличие верного ввода/заполнения структуры данных – 1 балл; верная обработка структуры данных – 2 балла; присутствие в задаче правильного вывода результата – 1 балл. Полученные данные были систематизированы и проанализированы с применением инструментов пакета Statistica. Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

#### Описательная статистика контрольной группы

Переменная	Описательные статистики (контрольная группа) Условие включения: $v5=1$						
	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль	Ст. откл.
входной контроль	1,45	1,00	0,00	4,00	1,00	2,00	0,95
итоговый контроль	2,14	2,00	0,00	4,00	1,00	3,00	0,98

Таблица 2

#### Описательная статистика экспериментальной группы

Переменная	Описательные статистики (экспериментальная группа) Условие включения: $v5=1$						
	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль	Ст. откл.
входной контроль	1,42	1,00	0,00	4,00	1,00	2,00	0,95
итоговый контроль	2,87	2,00	1,00	4,00	1,00	3,00	0,99

Для определения значимости полученных результатов экспериментальной группы (итоговый контроль) были применены критерий Манна-Уитни, критерий знаков и критерий Вилкоксона. Все критерии показали уровень менее 0,027, что говорит о значимости полученных результатов.

Сравнительный анализ данных таблиц 1 и 2 позволяет сделать вывод о существенном росте среднего балла итоговой контрольной работы в экспериментальной группе по сравнению с баллом входной контрольной работы. В контрольной группе подобный рост присутствует, но несколько ниже.

Кроме того, в экспериментальной группе проводился опрос студентов об отношении их к использованию на практических занятиях фасетного учебно-информационного комплекса. Большинство бакалавров (более 85%) высказали положительное отношение к учебно-информационному комплексу, отметили свою заинтересованность при работе с ним, показали, что процесс составления новых задач является полезным и увлекательным, помогает понять структуру задачи, подобрать эффективную схему решения задачи.

Многие студенты (более 70%) указали возможность работы с облачным фасетным учебно-информационным комплексом вне аудитории, при самостоятельной работе. Они отметили широкие возможности комплекса при генерации новых заданий для самостоятельной подготовки, а также его ресурс повторения и закрепления пройденного на практическом занятии учебного материала.

**Выводы.** Проведенный эксперимент на установочном этапе позволил выполнить анализ и структуризацию имеющихся теоретических навыков (входная контрольная работа). Основной этап эксперимента активизировал познавательную деятельность студентов, выявил уровень их способностей анализировать учебный материал и принимать аргументированные решения, степень продуктивности самостоятельной работы. Констатирующий этап эксперимента (итоговая контрольная работа) позволил сделать вывод, что применение фасетного учебно-информационного комплекса в экспериментальной группе способствовало более высоким результатам освоения учебного материала, осознанию систематичности алгоритмизации решений, формированию навыков структуризации и типологии задач по программированию.

Предлагаемый учебно-информационный комплекс, как результат облачно-фасетного моделирования, позволяет генерировать большие наборы разноуровневых задач по программированию, что автоматизирует конструктивную функцию педагога по построению учебных задач. Кроме того, комплекс допускает внесение в базу данных новых фасетных формул, а, следовательно, способствует активизации творческого потенциала преподавателя, позволяя ему разрабатывать наборы авторских заданий. Однако, использовать фасетный комплекс могут и обучающиеся. С одной стороны это повышает их познавательную активность, организует процесс самостоятельной подготовки по программированию. С другой стороны, опыт конструирования фасетных формул задач формирует навык понимания структуры задачи и выбора соответствующих конструкций решения.

#### Литература:

1. Архипова А.И., Золотарев Р.И., Пичкуренко Е.А. Технологический учебник с интернет поддержкой как инструмент подготовки к работе в среде инновационной компьютерной дидактики // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 7-16.
2. Архипова А.И., Золотарев Р.И. Электронные образовательные ресурсы инновационной компьютерной дидактики // Сфера услуг: инновации и качество. – 2013. – № 11. – С. 9.
3. Везиров Т.Г., Эльмурзаева М.Э. Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий в подготовке бакалавров // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 55-58.
4. Грушевский С.П., Добровольская Н.Ю., Харченко А.В. Фасетные технологии в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности учителей информатики // Математика и междисциплинарные исследования – 2019: Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием, Пермь, 15-18 мая 2019 года / гл. ред. А.П. Шкарапута. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет. – 2019. – С. 104-107.
5. Ранганатан Ш.Р. Классификация двоеточием. Основная классификация. – М: ГПНТБ СССР, 1970. – 422 с.
6. Харченко А.В. Применение фасетной технологии в профессиональной подготовке будущих учителей информатики // Преподавание математики и информатики в школе и вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции, Краснодар, 29 сентября 2017 года. – 2017. – С. 76-78.

#### Педагогика

#### УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна**

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

**магистрант Макарова Наталья Васильевна**

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

**студент Сидоров Андрей Николаевич**

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

#### МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В данной статье авторами рассматривается процесс моделирования управления профориентационной деятельностью в педагогическом ВУЗе с позиции современных проблем профориентации и их решения. Так, для формирования четко построенной и комплексной модели авторы выделяют ряд особенностей её построения с подробным поэтапным описанием и спецификой данного процесса.

*Ключевые слова:* профориентация, профориентационная деятельность в ВУЗе, моделирование, управление профориентационной деятельностью.

*Annotation:* In this article, the authors consider the process of modeling the management of vocational guidance activities in a university from the standpoint of modern problems of vocational guidance and their solutions. So, for the formation of a clearly constructed and complex model, the authors highlight a number of features of its construction with a detailed step-by-step description and the specifics of this process.

*Keywords:* career guidance, career guidance activities at the university, modeling, management of career guidance activities.

**Введение.** Эффективное решение вопросов профессиональной ориентации молодежи возможно преимущественно в рамках деятельности образовательных организаций. Профориентационная работа высшего учебного заведения в этом случае является особо значимым направлением деятельности. Именно ВУЗ занимает позицию посредника между общеобразовательными организациями и работодателями, а значит, имеет возможность аккумулировать запросы экономики региона и выстраивать работу с молодым поколением таким образом, чтобы обеспечивать профессиональную подготовку кадров на максимально высоком уровне. Однако для достижения положительных результатов необходимо понимать потребности молодежи и осуществлять непрерывное взаимодействие с подрастающим поколением. В этом случае вузу принципиально важно регулировать процессы разработки и внедрения механизмов управления профориентационной деятельностью [2, 3].

Формулировка цели статьи – провести теоретический анализ а также описать процесс практического моделирования системы управления профориентационной деятельностью в ВУЗе.

**Изложение основного материала статьи.** Научный прогресс и развитие технологий вносят коррективы во все сферы жизнедеятельности общества. Меняется содержание различных видов профессиональной деятельности, а соответственно и перечень требований, предъявляемых к специалисту. Такие перемены влекут за собой поиск новых способов организации работы по профориентации не только молодежи, но и населения в целом [4].

Профориентационная деятельность, организуемая высшим учебным заведением по отношению к абитуриентам и студентам обусловлена рядом факторов. Для того, чтобы данная работа имела положительный результат, необходимо формирование конкретного механизма взаимодействия высшего учебного заведения с молодым поколением, выраженного в модели [9].

Процесс построения модели заключается в формировании конкретного целеполагания, выделении теоретических основ реализации (принципов, подходов, функций), а также выделении общего системного



содержания, объединяющегося в комплекс мер по реализации намеченной цели. Вместе с тем, модель должна включать в себя результаты как для субъектов профориентации, так и для образовательной организации.

Формируемая модель должна рассматривать профориентационную деятельность с позиции работы с абитуриентами, студентами, специалистами, а также включать в себя методы и виды обеспечения процесса работы [11]. Целью модели является формирование системы управления профориентационной работой, направленной на повышение качества контингента вуза посредством организации деятельности, способствующей эффективному освоению профессиональных компетенций и успешному вхождению в профессию.

Достижение цели возможно при выполнении следующих задач: содействие профессиональному самоопределению абитуриентов, студентов и выпускников вуза; знакомство со спецификой выбранной профессиональной деятельности и повышение мотивации абитуриентов и студентов к освоению профессиональных компетенций; повышение спроса на коммерческие услуги ВУЗа; повышение проходного балла и повышение престижа вуза.

В основе построения модели управления профориентационной работой в вузе лежат следующие подходы: лично-ориентированный; компетентностный; системный; деятельностный; информационный; проектный [1].

Основополагающими принципами в реализации профориентационной деятельности можно считать: принцип непрерывности; принцип поэтапности; принцип активности. Эффективная организация профориентационного сопровождения и формирование самостоятельности личности в вопросах профессионального выбора возможны лишь при комплексном использовании данных подходов и принципов, потому что каждый из них может выступать как в качестве основного, так и в качестве дополнительного способа управления в зависимости от конкретной задачи.

В соответствии с предложенными подходами и принципами можно выделить ряд функций модели: регулирующая, организационная и оценочная.

Модель управления направлена на процессы формирования и корректирования профессиональной и образовательной траектории личности начиная с этапа оптации (10-11 класс) до момента вхождения в стадию адаптанта. Таким образом, можно выделить три субъекта профориентации: абитуриент, студент и выпускник.

Согласно модели, при наступлении момента выбора профессиональной сферы и соответствующей образовательной организации, абитуриент проходит 6 этапов профессионального самоопределения.

Первый этап подразумевает осмысление абитуриентом личностных возможностей, преимуществ и недостатков; сфер деятельности, наиболее удовлетворяющих профессиональные потребности; личных целей и места профессиональной деятельности в собственной жизни [8].

Второй этап заключается в подробном информировании о мире профессий. К организации мероприятий, направленных на ознакомление абитуриентов с профессиями привлекаются организации-работодатели, сотрудничающие с вузом.

На третьем этапе создаются условия, побуждающие абитуриента определить профессиональные цели на будущее. Происходит сужение вариантов профессиональной деятельности на основе личных предпочтений абитуриента, что облегчает процесс принятия решения.

Четвертый этап обеспечивает погружение в профессиональную деятельность. Абитуриент имеет возможность попробовать себя в предпочитаемых видах профессиональной деятельности, а также посетить практико-ориентированные мероприятия.

На пятом этапе абитуриент может получить первые достижения в выбранной профессиональной сфере и выполнить первые профессиональные задачи самостоятельно. В это время предоставляются широкие возможности для участия в различных конкурсах и повышения профессиональной мотивации посредством демонстрации личных способностей.

Шестой этап подразумевает успешную учебную деятельность абитуриента. Вуз организует подготовительные мероприятия, способствующие эффективной сдаче ЕГЭ..

Студент, в период непосредственного обучения в вузе подтверждает профессиональный выбор за счет формирования способности более детального прогнозирования профессионального и образовательного маршрута. Возрастной диапазон обучающихся вуза в основном приходится на 18-22 года. Учитывая длительность обучения, можно сказать, что происходит стремительный переход к самостоятельной жизни. Данный этап характеризуется активной профессиональной подготовкой и адаптацией к будущей профессии. В этом случае студенту крайне важно получить исчерпывающую информацию о профессии и вариантах специализации в ее рамках; обрести первичный профессиональный опыт, который был бы актуален на этапе вхождения в профессию; иметь представление о дальнейших возможностях в рамках экономической ситуации региона и наладить социальные связи, которые могли бы быть полезны в будущем; определить варианты дальнейшего обучения [5, 7].

Окончание высшего учебного заведения является очередным переходным моментом в жизни осваивающего профессию. Этот этап подразумевает наличие у человека персональной карьерной траектории с учетом жизненных целей; высокого уровня самоорганизации; определенного арсенала достижений и профессиональной практики. В это время выпускнику необходимо иметь актуальную информацию о вариантах трудоустройства, организациях-работодателях, о возможностях обмена опытом в целях совершенствования навыков и вариантах дальнейшего обучения с целью повышения квалификации.

Профориентационная деятельность в рамках модели осуществляется в соответствии с потребностями конкретного субъекта и его спецификой. В зависимости от этих факторов выстраивается комплекс форм, методов и инструментов для совместной работы.

В работе с абитуриентами могут использоваться различные методы и формы: просветительские; диагностические; морально-эмоциональной поддержки; помощи в принятии решений; пассивные; активные; вербальные; невербальные; групповые; индивидуальные и т.д. Инструментами взаимодействия могут выступать традиционные форматы мероприятий: тестирование, анкетирование, день открытых дверей факультетов или ВУЗа в целом; работа научных сообществ на базе ВУЗа; проведение творческих и исследовательских конкурсов, олимпиад, конференций для учеников школ, студентов колледжей, техникумов города; организация мастер-классов различной направленности; проведение каникулярных школ в соответствии с профилями обучения, подготовительные курсы к сдаче ЕГЭ; участие представителей ВУЗа в информационных медиа-проектах; выездные мероприятия; тренинги; пробы; недели профессий; выставки;

использование различных игровых форматов. Помимо очного взаимодействия допустимо использование цифровых технологий и перенос различных событий дистанционный онлайн-формат (проведение онлайн-трансляций с деканами университета, оказание удаленной помощи школьникам по изучению различных предметов школьной программы и организации онлайн-курсов по подготовке к ЕГЭ, проведение онлайн-экскурсий и дней открытых дверей).

Профориентационная деятельность в рамках модели осуществляется в соответствии с потребностями конкретного субъекта и его спецификой. В зависимости от этих факторов выстраивается комплекс инструментов для совместной работы.

Основным инструментом выступает практическая деятельность, в ходе которой появляется возможность применить и закрепить получаемые теоретические знания. Вузу, в данном случае, необходимо обеспечить студента качественной базой для ее реализации. При этом важно, чтобы студент в течение срока обучения мог выбрать несколько организаций и принять участие в различных видах работы в рамках профессии, взаимодействуя в разных коллективах. Это необходимо для того, чтобы выстроить более полное представление о том, как строится рабочий процесс в различных учреждениях, в чем состоит отличие требований к работникам, определить какой характер деятельности наиболее полно удовлетворяет личные профессиональные потребности.

Помимо развития практических навыков необходимо предоставлять возможности для совершенствования soft skills или «надпрофессиональных» навыков, которые подразумевают под собой высокий уровень владения коммуникативными способностями, проявление креативности в рамках профессиональной деятельности, умение грамотно организовывать свою работу и наличие навыков целеполагания, управления эмоциями и т.д. [10]. Данные навыки, наряду с профессиональными, принципиально необходимы для эффективного взаимодействия в коллективе и достижения максимальной продуктивности. Здесь могут быть использованы такие инструменты как привлечение обучающихся к работе в социально-значимой и культурной сферах деятельности вуза; студенческому самоуправлению; общественных, волонтерских и профсоюзных организациях; участие студентов в мероприятиях, направленных на межвузовское и межфакультетское взаимодействие и т.д.

Следующим инструментом является выполнение студентами научно-исследовательской работы. В рамках данной деятельности проводится активное информирование студентов о перспективах работы в научной сфере, а участие в конференциях, конкурсах, грантах, публикациях становится необходимым для накопления дополнительного теоретического материала, саморазвития и подготовки к продолжению обучения в магистратуре [6].

Одним из важных инструментов профориентации студентов педагогической профессии является вовлечение обучающихся в работу студенческих педагогических отрядов. Во-первых, основным преимуществом выступает возможность прохождения экспресс-курса по педагогической подготовке в рамках школы вожатых и возможность временного трудоустройства с осуществлением педагогической практики уже после первого года обучения в вузе. Особенностью такой практики является активное взаимодействие с детскими коллективами разного возраста. Во-вторых, деятельность педагогического отряда может выступать одним из способов профориентации школьников, так как работа вожатого, куратора может выступать наглядным педагогическим примером, тем самым привлекая интерес подростков к профессии. При этом происходит непосредственное взаимодействие с потенциальными абитуриентами не только города, но и области, а также формируется положительный имидж вуза.

Целью выпускника является построение маршрута дальнейшего профессионального развития. В этом ключе профориентационная работа ВУЗа строится в соответствии с несколькими направлениями: формирование условий для обмена опытом специалистов; информирование по вопросам трудоустройства и возможностям дальнейшего обучения; предоставление возможностей для преумножения профессиональных достижений; мониторинг деятельности молодых специалистов. Обмен опытом в рамках вуза представлен в виде проведения семинаров, форумов, круглых столов; мероприятий, направленных на взаимодействие с разными поколениями педагогов; организации курсов повышения квалификации. Информирование по вопросам трудоустройства и дальнейшего образования состоит в проведении встреч с работодателями; предоставлении информации о стажировках и содействии в участии; создание электронного сервиса с актуальной информацией об особенностях составления резюме, прохождения собеседования и основных положениях трудового законодательства; проведении дня открытых дверей по направлениям магистратуры; предоставление программ дополнительного образования. Возможности для преумножения профессиональных достижений заключаются в привлечении выпускников и молодых специалистов к участию в конкурсах профессионального мастерства; конференциях; проектной деятельности, направленной на улучшение образования конкретного образовательного учреждения, города, области или региона. Мониторинг деятельности молодых специалистов необходим для диагностики эффективности обучения и мероприятий, проводимых в рамках профориентационной работы; темпа профессионального развития, основанного на полученных знаниях и опыте; совершенствования системы профориентации вуза. Для реализации данной модели необходимо осуществление сетевого взаимодействия с образовательными организациями различного уровня по вопросам профориентации региона.

Механизм функционирования модели подразумевает создание структурного подразделения, которое обеспечивает координацию всех элементов, регулирует вопросы партнерства, проводит анализ результативности профориентационной деятельности, разрабатывает стратегии по решению возникающих запросов в сфере профессионального ориентирования. Реализация профориентационных мероприятий входит в обязанности назначенных ответственных лиц кафедр и факультетов. Профессорско-преподавательский состав выступает исполнителями проекта наряду со студентами. Соисполнителями проекта являются Центр содействия трудоустройству выпускников, приемная комиссия и партнеры, заинтересованные в профориентационной деятельности.

Функционирование модели осуществляется в соответствии с разработанными годовыми планами профориентационных мероприятий на уровне кафедр, факультетов и университета.

Современная система профориентации ВУЗа должна обладать гибкостью и способностью мгновенного реагирования на внешние изменения. Поэтому важно проводить анализ выполненной работы ежегодно, а планирование профориентационных мероприятий делить по срокам выполнения и соответствующим

задачам. Внедрение модели подразумевает организационно-управленческое, финансово-экономическое и научно-методическое обеспечение.

Ключевым инструментом мониторинга профессионального потенциала личности является накопление портфолио. Портфолио позволяет оценить активность и результативность субъекта профориентации на протяжении профессионального обучения.

Специфика использования портфолио зависит от образовательного этапа личности. Таким образом:

– для абитуриента – это возможность продемонстрировать свою мотивацию к обучению и личные успехи. Портфолио является способом наглядной демонстрации профессионального развития, повышения шансов успешного прохождения конкурса при поступлении и получение льгот в виде дополнительных баллов;

– для студента портфолио – это средство диагностики личных достижений, анализа профессиональных интересов, построения и корректировки индивидуального образовательного маршрута;

– для выпускника – это инструмент демонстрации достижений, накопленных за время обучения в вузе, анализа собственных возможностей и профессиональных перспектив. Наличие портфолио значительно повышает конкурентоспособность специалиста на рынке труда и облегчает процедуру трудоустройства.

**Выводы.** Таким образом, целью взаимодействия ВУЗа и абитуриента будет формирование профессиональных стремлений, отвечающих личным способностям и потребностям. Функционирование модели способствует достижению согласованности между потребностями молодого поколения и интересами вуза, дополнительной диагностике качества образовательной деятельности, прогнозированию образовательных и профессиональных тенденций и разработке стратегии по улучшению организации образовательного процесса.

#### **Литература:**

1. Балюк А.Д. Компьютерное моделирование процесса профессиональной ориентации школьников // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – №2. – С. 123-130.

2. Васильев, В.В., Горбатенко Ю.А., Подковыркина О.М., Агафонова Г.В. Об участии вуза в ранней профориентации школьников // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 10-12. – С. 16-21.

3. Карташова, Е.И. Современная система профессиональной ориентации // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 2 (11). – С. 138-140.

4. Немова, О.А., Медведева Т.Ю. Свобода профессионального выбора и профориентация: ренессанс дикого капитализма или шаг вперед? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № №2 (27). – Т.8. – С. 172-175.

5. Павлова, Е.П., Павлова В.А. К вопросу о вузовской профориентации в Республике Саха (Якутия) (на примере педагогического института // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 155-158.

6. Раимханова, А.Ж. Условия, модели, механизмы и формы взаимодействия школы и вуза как структурные элементы организационно-педагогического обеспечения процесса профессионального самоопределения старшеклассников // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. – Т. 6. – С. 1-11.

7. Руденко В.А., Василенко Н.П., Ермолаева Н.В., Лобковская Н.И. Формирование универсальных компетенций на этапе ранней профессиональной ориентации в области атомной энергетики // Глобальная ядерная безопасность. – 2019. – №4 (33). – С. 110-123.

8. Селиванова Ю.В., Склярлова Т.В. Личностное самоопределение студентов с инвалидностью: социально-психологический анализ факторов и механизмов // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2 (31). – С. 8.

9. Фурсов А.Л. Профессиональная ориентация – от образовательной услуги к образовательной программе // Профессиональная ориентация. – 2019. – №1. – С. 7-10.

10. Хижная, А. В., Быстрова Н. В., Шарыгина Е. Н. Развитие soft skills ("гибких навыков") для успешной карьеры выпускников вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 261-264.

11. Чарушина, Е.И. Организация профориентационной работы в высшей школе: аспекты, проблемы, решения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 6 (81). – С. 190-195.

**Педагогика**

#### **УДК 377**

**кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна**

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

**магистрант Макарова Наталья Васильевна**

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

**студент Сидоров Андрей Николаевич**

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

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье авторами рассматривается ряд вопросов, касающихся общего преобразования российской системы профессионального образования. В ходе анализа авторами был сформирован общий перечень основных проблем профессионального образования, тормозящих общее развитие и становление системы. Так, авторами были предложены основные пути решения проблем

профессионального образования, которые, при комплексном подходе, способствуют общему разрешению большинства проблем. Вместе с тем, авторы отмечают, что некоторые проблемы носят скорее локальный, нежели глобальный характер. Такая тенденция подчеркивает, что для конкретной образовательной организации требуется свой путь решения проблем.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, проблемы профессионального образования, пути решения проблем, становление и развитие системы подготовки специалистов.

*Annotation:* In this article, the authors formulate the general transformation of the vocational education system. In the course of the analysis, the authors formed a general list of the main problems of vocational education that hinder the overall development and formation of the system. So, the authors presented the main ways of solving the problems of vocational education, which, with an integrated approach, will contribute to the general solution of the problems of the proposed problems. At the same time, the authors note that some problems are local rather than global in nature. This trend emphasizes the need for an educational organization to solve problems out loud.

*Keywords:* vocational education, problems of vocational education, ways of solving problems, the formation and development of the system of training specialists.

**Введение.** Современное профессиональное образование находится в стадии структурных изменений в процессе перехода от отечественной системы к европейской, стандартизированной системе обучения. Одним из главных показателей такого перехода стало введение новых федеральных государственных образовательных стандартов, которые и обуславливают необходимость изменений системы педагогического образования. Модернизация современного профессионального образования является одной из важнейших проблем. При этом, решается данная проблема в комплексе уровней, представляющих собой тесную взаимосвязь структуры профессиональной подготовки, содержания образования, а также организации методического обеспечения образовательного процесса. Общие образовательные реформы, связанные с присоединением России к Болонскому процессу, принесли общие особенности – развитие двухуровневой системы подготовки (бакалавриат и магистратура), формирование новых форматов образования, совершенствование образовательных стандартов и технологий. В таких условиях актуализировался ряд проблем профессионального образования, решение которых способствует развитию всей системы профессионального обучения [4].

Формулировка цели статьи – проанализировать основные проблемы профессионального образования и выявить пути решения этих проблем.

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе, в профессиональном образовании Российской Федерации существует ряд проблем, влияющих на происходящие внутри образования процессы. Для последующей разработки путей решения данных проблем, необходимо провести их анализ и обосновать причины возникновения этих проблем.

Так, к наиболее существенным проблемам профессионального образования, можно отнести:

– разработку и внедрение новых профессионально-педагогических технологий обучения, направленных на формирование профессионального и социального уровней будущих педагогов профессионального обучения. Данная проблема базируется на более широком комплексе проблем по грамотной организации практического и теоретического обучения, связанного с формированием повышенной активности личности в процессе обучения. Важной в этом комплексе проблем становится проблема разработки форм адаптации мировых тенденций (гуманистических, демократических, интегративных и т.п.) в систему Российского профессионального образования, предполагающую достижение конкретных целей и получение результатов, их анализ за счет рефлексии;

– усложнение прогнозирования содержания образования, возникающее в связи с динамичностью современной образовательной системы, её частого изменения, формирования новых целей педагогического процесса, сложности учета новейших условий развития образования в тесной связи с наукой и производством;

– гармонизацию процессов развития личности будущего педагога профессионального обучения в условиях тесной связи профессионального образования с наукой и производством, возникающую из-за ориентации на изучение нескольких предметных областей в контексте усиления непрерывности и многоуровневости образования, в ключе которой отсутствует четко прослеживаемая связь между духовной, личностно-деятельностной, психолого-педагогической, культурологической, научно-технической и профессионально-социальной компонентами образования, влияющими на формирование основной составляющей личности [1].

В целом комплексе, проблемы профессионального образования, перечисленные выше, связаны со спецификой организации процесса обучения в России, невозможностью быстро реагировать на динамичные условия и меняющиеся запросы общества, неэффективностью и некоторой формализацией получаемых в ходе образовательной деятельности результатов. Важно отметить, что некоторые явления имеют неоднозначный характер, т.к. с одной стороны, предполагают существенное улучшение современной системы профессионального образования, а с другой – являются почвой для формирования новых проблемных моментов (яркий пример – стандартизация образования) [7].

Также можно выделить ряд следующих проблем:

– отсутствия прогнозирования потребности в кадрах определенной категории на региональном уровне, связанная с невозможностью отслеживания уровня занятости по конкретным специальностям, их востребованности в конкретных условиях региона;

– значения и роли профориентации среди молодежи, связанную с незаинтересованностью и непониманию сущности направленности процессов профориентации. Следствием этой проблемы становится отсутствие необходимых знаний о содержании труда профессий, невозможности оценить свои личностные качества и сопоставить их с требованиями определенных профессий. Наряду с этим, сопутствующей проблемой становится характер проводимых профориентационных мероприятий и их результативность. Множество исследователей отмечают, что система профориентации является разбалансированной и несоответствия потребностей рынка в специалистах определённого профиля и уровня подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций;

– профессиональной деформации личности педагогов, профессионального выгорания, дефицита высококвалифицированных кадров. Важно заметить, что следствием данной проблемы является

невозможность осуществления инновационных процессов образования, связанная с формализацией результатов инновационной деятельности, незаинтересованности педагогов во внедрении инноваций, в следствие отсутствия должной мотивации по ряду разных причин (например, высокая загруженность педагогов, отсутствие поощрений за выполняемую работу, а как следствие - отсутствие интереса, профессиональное выгорание).

Стоит отметить, что в таких условиях, роль педагогического образования и его характеристик возрастает, т.к. они непосредственно влияют на формирование кадрового состава России. Модернизация профессионального образования может происходить только при условии наличия подготовленных высококвалифицированных педагогов, способных осуществлять научно-исследовательскую, аналитическую и учебно-воспитательную деятельность. В таком контексте, некоторым решением современных проблем станет введение профессионального набора педагогов на этапе обучения, что позволит обеспечить наиболее гибкую систему, направленную на выявление будущих педагогических работников, готовых посвятить свою карьеру модернизации образования, укреплению позиций Российского профессионального образования на мировой арене, а также становлению новейших реформ и коренных улучшений современной образовательной системы [6].

На современном этапе, рассматриваемый комплекс проблем носит скорее приблизительный, вариативный характер. Некоторые проблемы являются чуждыми для профессиональных образовательных организаций (т.к. носят локальный характер), а некоторые наоборот – носят глобальный, затяжной характер, оказывая влияние на всю образовательную систему в целом.

Важно отметить, что для успешности процессов модернизации профессионального образования необходимо решить все отраженные проблемы.

Так, для решения проблемы разработки и внедрения новых профессионально-педагогических технологий обучения необходимо, во-первых, полностью переработать систему подготовки педагогических работников, т.к. в дальнейшем именно они будут развивать образовательную систему. Во-вторых, необходимо разработать инновационные образовательные программы по подготовке специалистов, с использованием эффективных методик обучения. Важно отметить, что это также позволит частично воздействовать на проблему усложнения прогнозирования содержания образования за счет формирования инновационных программ, учитывающих данную проблематику. Рассматривая проблему усложнения прогнозирования содержания образования более подробно, стоит учитывать, что для её решения возможно применение двух технологий – логико-математической и индивидуально-содержательной, связанных с анализом конкретных факторов и прогнозируемых результатов, связей между компетенцией и частью образовательной программы, направленной на её формирование. В таких условиях важными становятся такие компоненты, как прогноз и результат. Прогноз выступает в качестве модели объекта, результата. Соответствие прогноза реальному результату или наличие различных вариаций говорит о степени успешности прогнозирования. Здесь также возможно использование наиболее объективной системы по оцениванию результатов обучения, направленной на учет не только индивидуальных, но и групповых черт. Её создание базируется на двух условных аспектах – 1) формированию системы суждений о качествах учебных достижений в виде описательно-оценочного уровня; 2) созданию группы независимых, объективных экспертов оценочного уровня. Здесь важно учитывать исключение влияния личности эксперта на выставленную оценку, что можно решить за счет сочетания форм автоматизированной работы через логико-математическую модель.

Рассматривая решение проблемы гармонизации процессов развития личности будущего педагога профессионального обучения в тесной связи с научно-производственным и другими компонентами, можно рассмотреть формирование системы по постоянному сотрудничеству с конкретными организациями, для включения студента в работу с этапов обучения, что позволит укреплять не только междисциплинарные связи, но и воздействовать на развитие личности обучающегося за счет использования смены деятельности. Если студент будет периодически менять направления деятельности, его личность будет формироваться более плавно, а её гармоничное развитие будет подкрепляться воздействием педагогов.

Решение проблемы отсутствия прогнозирования потребности в кадрах заключается в создании «региональной карты востребованных профессий», основанной на реальных статистических данных, формируемой независимым органом или организацией, незаинтересованной в подмене показателей. Такой подход позволит отслеживать востребованность конкретных предприятий, организаций, кадров, профессий, специальностей с выражением реальных показателей. Дополнением карты может послужить создание сервиса по отражению реальных условий труда, заработной платы, вакансиям и прямой связи с предприятием для трудоустройства.

Решая проблему несоответствия системы профориентации требованиям молодежи важно, во-первых, организовать не только комплекс профориентационной работы с использованием новейших методик, но и расширить характер осуществляемой деятельности за счет привлечения все большего количества партнеров работодателей. В какой-то степени эти процессы имеют свои задатки на современном этапе, однако происходит такие мероприятия должны в более широких масштабах, на более регулярном и системно-результативном комплексе. Важно увеличить престиж и настроить ответственное понимание к профориентации у молодежи. Сделать это можно за счет проведения рекламной кампании, привлечения через социальные сети, используя решение проблемы самоопределения и дальнейшей самореализации молодежи.

Также важной в этом ключе становится тема развития системы по профессиональному отбору будущих педагогов. Решение комплекса проблем, связанных с профессиональной деформацией личности, отсутствия мотивации, личностной неподготовленности педагогов можно определить через:

1. Включение профессионального отбора на этапе обучения – данная тенденция в целом сократит объем «случайных» студентов, которые не предполагают педагогическую профессию своей будущей работой.

2. Практико-ориентированный характер обучения с первых лет получения профессионального образования – это позволит студентам прочувствовать всю рабочую ответственность педагога на практике, а также отфильтрует «неготовых» к педагогической деятельности студентов. Важно отметить, что такая тенденция позволит не только констатировать определенный уровень развития профессионально значимых качеств личности, но и выяснить, как будущий педагог будет знаком с условиями профессиональной деятельности [2, 3].

3. Проведение политики по привлечению молодежи к проблеме острой нехватки педагогов (стоит учесть, что такие мероприятия должны проходить на базе образовательных организаций и включать в себя аспекты работы педагогов) – это позволит привлечь заинтересованных обучающихся к проблеме нехватки педагогов-профессионалов.

4. Применение методики педагогической интернатуры, как практико-ориентированной программой целевой подготовки педагогов – такая тенденция приведет не только к организации трудоустройства выпускников, но и к заполнению образовательных организаций наиболее подготовленными и мотивированными педагогическими кадрами [5].

В теории, в случае использования предложенных методик число педагогов, подвергающихся профессиональной деформации, из-за неподготовленности личности снизится, т.к. вышеперечисленные мероприятия должны, так или иначе воздействовать на обучающихся на разных этапах получения педагогического образования [9].

Однако введение строгого профессионального отбора в практику может привести к следующим отрицательным последствиям:

- Снижению количества педагогических кадров;
- «Опустению» педагогических вузов из-за сложности поступления;
- Невозможности определенным слоям населения получить желаемое образование;
- Возникновению проблемных ситуаций, связанных с провалом профессионального отбора талантливыми людьми;
- Влиянию человеческого фактора на число поступивших обучающихся [8].

Важно отметить, что введение строгого профессионального отбора педагогов на этапе обучения несет за собой множество нюансов, по преодолению которых можно будет получить такую систему образования, в которой большая часть педагогов будет стойкой перед основными проблемами современного образования: профессиональному выгоранию, склонности к повышенному стрессу, чувствительности. Безусловно, внедрение методики профессионального отбора не предполагает полного решения общего круга предложенных проблем, однако оно сможет, так или иначе, при должной реализации адекватно воздействовать на поток абитуриентов, поступающих в педагогические учебные заведения, т.к. будет исключать попадание «случайных» учащихся в профессиональные образовательные организации.

Рассматривая пути решения проблем профессионального образования в общих чертах, необходимо, во-первых, получить весомую поддержку государства в обеспечении педагогов стабильными условиями труда, достойным материально-техническим обеспечением, а также высокой заработной платой. Такой подход, совместно с профессиональным отбором педагогов, позволит исключить попадание «случайных» людей в образовательную сферу, в наибольшей степени ужесточит требования к подготовке педагога, при этом, создание привлекательных условий труда (за счет материальной обеспеченности и наличия некоторых преимуществ) позволит повысить престиж профессии педагога.

Во-вторых, необходимым условием, в случае достижения успеха, для его закрепления, становится создание независимого центра образования по обмену опытом между педагогами профессионального образования, что обеспечит возможность по сотрудничеству в рамках развития системы образования. Важно учитывать добровольный характер вступления данный центр, необходимо исключить факт принуждения к участию в данной сфере, искоренить формальный характер участия, т.к. это замедляет развитие профессионального образования.

В-третьих, при разработке путей решения проблем профессионального образования, важно понимать, что ни одно решение не будет носить исчерпывающий характер, однако, для более четкого достижения поставленной цели, важно рассматривать проблемы не только в комплексе, но и абстрагируясь от некоторых нюансов, что позволит выявить почву возникновения проблем. Решение проблем не является быстрым процессом, однако нами разработан довольно простой, схематичный план по достижению поставленной цели за счет формирования системы по подготовке педагогических работников, разделенный на несколько условных этапов:

1. Этап теоретической разработки. Создание системы по подготовке педагогических работников на локальном уровне.
2. Этап теоретической проверки и доработки. Тестирование системы, моделирование, улучшение, структурное преобразование, выявление проблем.
3. Этап распространения. Организация всей нормативно-правовой работы, распространение образовательной программы на более широком уровне.
4. Этап проверки эффективности применения. Рассмотрение новых возникших в ходе массового применения проблем, соотнесение старого и нового, фиксирование результата.
5. Этап укрепления. Внедрение новейшей системы по подготовке специалистов в большинство учебных заведений, с целью общего развития системы образования.

**Выводы.** Таким образом, по результатам проведенного анализа и разработки путей решения проблем развития профессионального образования, можно сделать следующие выводы:

- основа большинства проблем кроется в отсутствии должного количества педагогических кадров, их профессионального выгорания и деформации личности, формализации результатов обучения, невозможности осуществлять инновационные процессы;
- необходимо воздействовать на систему профориентации молодежи, формировать необходимые знания о содержании труда профессий;
- важно создать такую систему, где, в ходе обучения, будет происходить гармонизация процессов развития личности, внедряться научно-производственная, исследовательская практика, применяться новейшие технологии обучения.

#### **Литература:**

1. Александрова Н.М., Маркова С.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // вестник мининского университета. – 2015. – №1(9). – С. 11.
2. Досова Л.А., Хасенова Г.О., Шадетова А.К. Развитие профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – №47. – С. 145-149.

3. Логинов В.А. Психологическое тестирование в системе профессионального отбора абитуриентов педагогических университетов // Гуманитарные науки. – 2013. – №2 (26). – С. 47-54.
4. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 3 (28). – С. 3.
5. Минюрова С.А., Леоненко Н.О., Багичева Н.В., Бывшева М.В. Педагогическая интернатура как практико ориентированная программа целевой подготовки педагогов // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 9
6. Тимошенко А.И., Комендровская Ю.Г. Проблемы профессиональной подготовки и переподготовки педагогов // Высшее образование сегодня. – 2013. – №4. – С. 46-49.
7. Хижная А.В., Захаров С.В., Коробова Т.С. Повышение качества профессионального образования с точки зрения контекстного подхода // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2018. – С. 94-97.
8. Хуторянская Т.В. Анализ компонентного состава профессиональной подготовки будущих педагогов // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – №2. – С. 232-235.
9. Ширшова И.А. Подготовка современного учителя: опыт финляндии в сфере педагогического образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2014. – №4. – С. 26-35.

Педагогика

УДК 378.147

**доцент Чайкина Жанна Владимировна**

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

**старший преподаватель Балунова Светлана Альбертовна**

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

**магистрант Шиганова Марина Викторовна**

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

### ТРЕХМЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В SKETCHUP СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье представлен опыт трехмерного моделирования студентами в среде SketchUp в учебном процессе по дисциплине «Мультимедиа технологии» образовательного модуля «Информационные технологии» универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина.

*Ключевые слова:* трехмерное моделирование, программная среда SketchUp, исследовательская задача, методы проблемного обучения, перевернутое обучение.

*Annotation.* the article presents the experience of three-dimensional modeling by students in the SketchUp environment in the educational process in the discipline "Multimedia Technologies" of the educational module "Information Technologies" of the universal bachelor's degree at NSPU. K. Minina.

*Keywords:* 3D modeling, SketchUp software environment, research problem, problem learning methods, flipped learning

**Введение.** В наш цифровой век трехмерное моделирование все больше проникает в различные сферы деятельности человека: строительство, медицину, промышленность, образование, ландшафтный дизайн, индустрию развлечений и другие отрасли. Овладение данной компетенцией будущим педагогом является важным, так как ему в профессиональной деятельности будет необходимо проектировать творческие, проектные и игровые пространства, формировать планы и модели учебных помещений, лабораторий, коммуникативных зон, наполненных интерактивными устройствами. Современный учитель должен уметь использовать и дидактические возможности технологий трехмерного моделирования для персонализации обучения, поддержки осознанного включения обучающихся в решение проектных, творческих проблемных задач, для демонстрации самых различных принципов, законов и конструкций, рассматриваемых в школьной программе.

В условиях цифровизации всех сфер жизни, экономических и социальных изменений весьма важно научить будущих специалистов учиться самостоятельно, обновлять свои знания на протяжении всей жизни, постоянно повышать квалификацию, адаптироваться к изменяющимся условиям. Цифровые образовательные возможности сети диктуют внедрение новых подходов к обучению, более приспособленных к потребностям современного педагога в информационном обществе.

Цель статьи – проанализировать опыт трехмерного моделирования студентами педагогических специальностей в среде SketchUp в учебном процессе по дисциплине «Мультимедиа технологии» образовательного модуля «Информационные технологии» универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие цифровых компетенций, понимание цифровых сред, адаптация к цифровым контекстам формируют новые развивающие и образовательные стратегии по развитию цифровых компетенций у будущих специалистов в вузе [3]. При конструировании в средах трехмерного моделирования создаются дополнительные условия для развития у студентов алгоритмического стиля мышления, воображения и креативности, формирования пространственных представлений, поддержки мотивации к получению образования в сфере диджитал-технологий, для организации с учениками продуктивной творческой деятельности и создания ситуаций успеха [4]. Создание трехмерной модели в программной среде студентами – это непростая исследовательская задача, требующая цифровых компетенций

и навыков самостоятельной и нередко командной работы, стимулирующая саморазвитие учащихся. Подобная деятельность актуализирует овладение студентами новыми видами деятельности, позволяет формировать исследовательское сознание и развивать межпредметное мышление, творческий подход к решению проблем. [6]. Использование объемных моделей в 3D печати, в системах виртуальной реальности, в мультимедиа технологиях поддерживает у будущих педагогов мотивацию освоения теоретического знания, умения применять полученные навыки в познавательной, научной, проектной, творческой и педагогической практике.

В сети можно найти множество программ, которые помогают быстро создавать, просматривать и редактировать трехмерную графику, а именно проекты строительных объектов в 3D, виртуальные дизайны интерьера, ландшафта, деталей, объемных моделей. Выделяется среди широкого изобилия SketchUp – программа для быстрого создания и редактирования трёхмерной графики. По сравнению со многими популярными программами она обладает рядом преимуществ: почти полное отсутствие окон предварительных настроек, все геометрические характеристики задаются с клавиатуры, имеется бесплатная версия SketchUp Make и коммерческая версия SketchUp Pro. Пакет интуитивен и очень прост в обращении, так как сделан с расчётом на непрофессионалов [4]. Данная программа имеет следующие возможности: рисование; разделение объектов на фрагменты; использование авторских текстур; наполнение предустановленными или вновь созданными компонентами; ретуширование; моделирование светотени в реальном времени с привязкой к любому месту на Земле; моделирование размещения видеокамер; осуществление виртуального обзора объекта; подборка материалов и проведение презентационных мероприятий; экспорт объектов в Google Earth; вывод на принтер.

В интернете существует большое разнообразие учебно-методических материалов по SketchUp:

- среда на сайте производителя <https://www.sketchup.com/ru/learn>, включающая видеоуроки, книги;
- на русском для начинающих базовый курс из 7 уроков на сайте Create.ru;
- справочник [http://prosketchup.narod.ru/files/SU3D\\_1\\_2.pdf](http://prosketchup.narod.ru/files/SU3D_1_2.pdf);
- самоучитель <https://www.ozon.ru/context/detail/id/23910478/>;
- курс по SketchUp на русском языке от Школы SketchUp на Youtube;
- интересна подборка коллекций «Города в разработке», содержит несколько тысяч моделей реальных архитектурных зданий мира.

Учебный модуль универсального бакалавриата НГПУ им. К. Минина «Информационные технологии» состоит из обязательной для изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии» и дисциплины по выбору «Мультимедиа технологии» (ауд. 24 ч., кср 12 ч., сам. 36 ч.). Данный курс обеспечивает формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций у студентов, создает условия для овладения современными цифровыми методами и инструментами совместной on-line деятельности в сети и обработки мультимедийной информации.

Система самостоятельных творческих заданий по дисциплине «Мультимедиа технологии» (Таблица 1) в электронно-образовательной среде вуза формирует информационно-образовательное пространство освоения компетенций дисциплины. Для выполнения заданий подготовлены кейсы с учебно-дидактическими материалами, направленные на формирование образовательных результатов [2]. Самостоятельная работа по данной дисциплине организуется, опираясь на следующие принципы: развития самостоятельности и самообразования студента, формирования исследовательских и творческих навыков, развития у него критического мышления, использования контекстного обучения, метода проектов, перевернутого обучения, технологии проблемного обучения.

На сегодняшний день под проблемным обучением подразумевается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Таблица 1

Система практических заданий

Тема программы	Практическая работа	Количество баллов по рейтингу
Программные и аппаратные средства мультимедийных технологий	Лабораторный практикум в растровом редакторе	10 баллов
	Создание трехмерной модели в Sketchup	15 баллов
	Создание инфографики в Publisher	10 баллов
	Выполнение лабораторных работ в видеоредакторе	15 баллов
Мультимедиа и Интернет	Знакомство с on-line средами мультимедиа	10 баллов

Проблемное обучение реализуется особой группой методов, при осуществлении которых создание проблемной ситуации учителем и разрешение проблем учащимися стали главным условием развития их мышления (авторы: М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер):

- 1) объяснительный метод – состоит из системы приемов, включающих сообщение и обобщение учителем фактов данной науки, их описание и объяснение;
- 2) репродуктивный метод – применяется для осмысления усвоения теоретических знаний, для обработки умений и навыков, для заучивания учебного материала и т.д.;
- 3) практический метод – является сочетанием приемов обработки навыков практических действий по изготовлению предметов, их обработки с целью совершенствования, предполагает деятельность, связанную с техническим моделированием и конструированием;
- 4) частично-поисковый метод – является сочетанием восприятия объяснений учителя учеником с его собственной поисковой деятельностью по выполнению работ, требующих самостоятельного прохождения всех этапов познавательного процесса;



5) исследовательский метод – представляет умственные действия по формулировке проблемы и нахождения путей ее решения.

При выборе методов обучения преподаватель также должен принимать во внимание: наличие мотивации к обучению; содержание изучаемого материала, его объем и степень сложности; степень работоспособности и обучаемости студентов [7].

Все перечисленные методы проблемного обучения хорошо подходят для освоения студентами учебного материала по дисциплине «Мультимедиа технологии». Практический метод при самостоятельном изучении возможностей среды SketchUp осуществляется по программе: освоение инструментов навигации, черчения, рисования; тиражирование, трансформация; тала вращения, выдавливание; текстурирование, библиотеки, сложение и вычитание; настройка сцены, анимация. Учебная деятельность студентов разбивается на этапы (Таблица 2).

Таблица 2

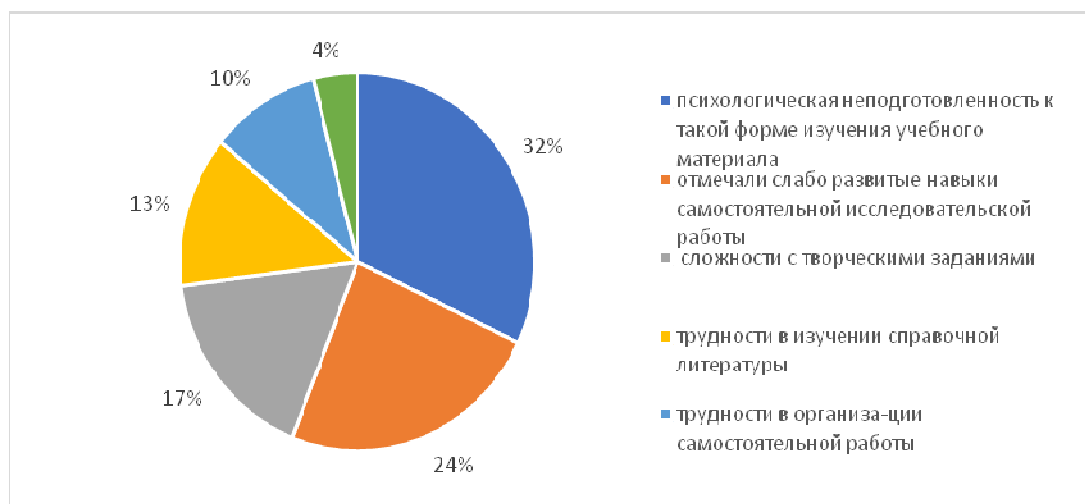
Этапы учебной деятельности

Этапы	Универсальные учебные действия	Практическая работа
Подготовительный этап	Умение работать с разными видами информации, анализировать и интерпретировать ее, проводить самоанализ творческих продуктов, рефлексию своей подготовленности. Просмотр видео уроков, работа со справочной литературой, учебниками. Освоение простейших приемов работы в среде SketchUp.	Проектирование простейшего дома, шахматных фигур
Основной этап	Умение критически мыслить, оценивать себя, анализировать чужие работы, умение реализовать себя, выполнять рефлексию выполнения работы. Просмотр видео уроков, работа со справочной литературой, учебниками. Освоение приемов создания ландшафта в среде SketchUp.	Проектирование более сложных строений: Триумфальная арка, Парфенон, мебель
Творческий этап	Умение анализировать, самоопределяться, правильно оценивать свои результаты, выполнять рефлексию итогов. Выполнение творческого задания: модель коттеджа или модель исторического здания.	Проектирование многоэтажного здания с ландшафтом, создание анимации

Студенты в домашних условиях самостоятельно просматривают учебные видео, изучают справочную литературу, в аудитории преподаватель только консультирует, отвечает на вопросы, анализирует работы. Необходимо поощрять инициативу студента, формировать веру в способность решить любую задачу, но не допустить переоценки их возможностей, создавать благоприятные условия для творческого мышления, учитывать уровень предварительной подготовки [1]. Использование проблемного обучения и технологии «перевернутый класс» с использованием видеуроков в изучении трехмерного моделирования помогает преподавателю более эффективно организовать учебный процесс: повысить учебную мотивацию у студентов; делает учебный процесс более эффективным, предоставляет студентам виртуальную академическую мобильность. В результате рефлексивного анкетирования по дисциплине «Мультимедиа-технологии» было проанализировано мнение студентов групп педагогической специальности «Русский язык и литература» (РЛ-20-1, РЛ-20-2, РЛ-20-3) об эффективности применения в учебном процессе проблемного обучения в освоении 3D моделирования в среде SketchUp.

В результате анализа мнения студентов была выявлена эффективность изучения трехмерного моделирования с использованием в учебном процессе проблемного обучения (высокую эффективность отметили 71% студентов, среднюю 23%). Многие студенты высказали мнение, что выполнять творческие задания интересно и увлекательно, но непросто, занимает много времени, тратится много усилий, но результат их вдохновляет. Использование видеуроков при подготовке творческих заданий очень помогает в самостоятельной домашней работе, учащиеся выделили: визуальную привлекательность 53%, полезные практические приемы 24%, опыт профессионалов 13%, эмоциональные методические находки 10%. В использовании видеуроков существуют и определенные негативные моменты: непрофессионализм обучающихся 23%, некачественная запись видео 17%, нелогичность изложения 20%, тратится на освоение много времени 15%, усложненность материала 14%, непродуманность методики изложения 11%. При анализе рефлексивного опроса в процессе изучения трехмерного моделирования в среде SketchUp были выделены основные причины трудностей: жесткие временные рамки (45%), отсутствие опыта объемного моделирования (12%), отсутствие опыта подобной самостоятельной учебной работы (14%), низкий уровень самоорганизации (6%), низкий уровень владения цифровыми технологиями (7%), плохо развитые творческие способности (7%), трудности с пространственным мышлением (8%). В процессе рефлексивного опроса студенты высказали свои персональные трудности и особенности в изучении учебного материала и определили пути своего развития (43% опрошенных выявили желание углубить и расширить изучения 3D моделирования в среде SketchUp). Большинство студентов (76%) отметили практическую работу «Создание трехмерной модели в Sketchup», как самую интересную и запоминающуюся в курсе «Мультимедиа технологии».

Анализируя проблемный подход в изучении 3D моделирования, студенты выделили причины трудностей: свою психологическую неподготовленность к такой форме изучения учебного материала (32%), отмечали слабо развитые навыки самостоятельной исследовательской работы (разбираться в среде, изучать инструменты, вникать в суть моделирования) (24%), сложности с творческими заданиями (17%), трудности в изучении справочной литературы (13%), трудности в организации самостоятельной работы (10%), трудности в коммуникации в группе (4%) (Рисунок 1).

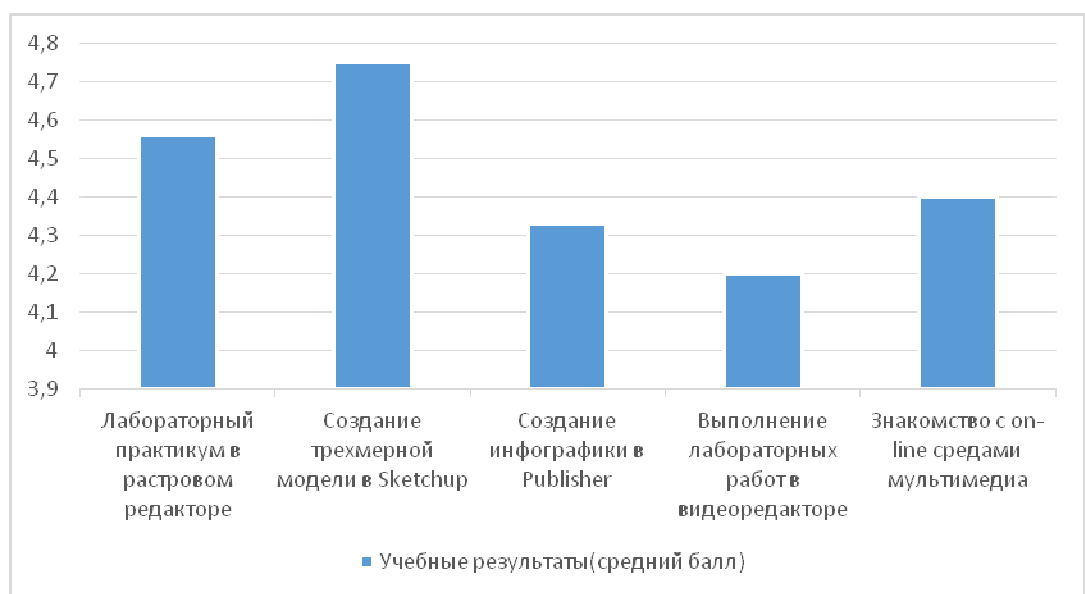


**Рисунок 1. Анализ негативных факторов внедрения проблемного подхода в изучении SketchUp**

Студенты положительно оценили опыт введения технологии проблемного, элементов перевернутого обучения и рефлексивных инструментов в учебный процесс, отметили важность освоения этих педагогических приемов для своей будущей педагогической деятельности.

Анализ учебных результатов и рейтинговой оценки по дисциплине показал, что лучшее всех (средний балл 4,75) в курсе дисциплины «Мультимедиа технологии» студенты освоили практикум по трехмерному моделированию в Sketchup (15-14 баллов – «5», 13-10 баллов – «4», 9-7 баллов – «3» или 10-9 баллов – «5», 8-7 баллов – «4», 6-5 баллов – «3») (Рисунок 2).

Использование проблемного обучения на учебных занятиях позволяет в комплексе решать все три задачи обучения: образовательную, воспитательную, развивающую, делает учебный процесс современным, увлекательным, стимулирующим саморазвитие ученика.



**Рисунок 2. Учебные результаты по дисциплине Мультимедиа технологии**

**Выводы.** Трехмерное моделирование студентами в среде Sketch Up в учебном процессе по дисциплине «Мультимедиа технологии» позволяет персонализировать обучение и повысить качество образовательных результатов. Проблемное обучение трехмерному моделированию мотивирует студентов к активной познавательной деятельности, у них появляется интерес, они обмениваются практическим опытом между собой, развивают коммуникативные и исследовательские навыки, что способствует лучшему усвоению материала. Выполнение творческих самостоятельных цифровых проектов поддерживает у студентов стремление к развитию цифровых компетенций, стимулирует понимание цифровых сред, повышает их творческую активность [5]. Благодаря своей простоте и доступности SketchUp будет востребован будущими педагогами в своей профессиональной деятельности.

Трехмерное моделирование – это технология будущего. Работать в формате 3D сейчас удобно, креативно и востребовано. Трехмерное моделирование обладает инструментами и средствами для эффективного изменения ситуации в плане вовлечения обучающихся в сознательную исследовательскую деятельность, формирования востребованных универсальных компетенций и поддержки профессионального самоопределения.

### Литература:

1. Балунова С.А., Тимофеева Е. Развитие способности к самообразованию у бакалавров прикладной информатики // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 57-4. – С. 12.
2. Балунова С.А., Чернова Е.В. формирование рефлексивных умений на компьютерной графике // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. НГПУ им. К. Минина. – 2017. – С. 74
3. Самерханова Э.К., Балакин М.А. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 4
4. Суворова Т.Н., Михлякова Е.А. Применение технологий 3D-моделирования для персонализации обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – №05 (май). – С. 110-129. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/201038.htm>
5. Суханова Н.Т., Балунова С.А. Рефлексивно-креативный подход в подготовке студентов универсального бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 303-307
6. Халиуллина Л.Р. Методика определения уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 5.
7. Хурсанова, Д.Х. Структура проблемного обучения студентов в медицинских вузах / Д.Х. Хурсанова, Д.А. Уста-Азизова, О.Ю. Абдуллаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 8 (142). – С. 374-376. – URL: <https://moluch.ru/archive/142/39963/> (дата обращения: 15.06.2021).

Педагогика

### УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Черкасова Любовь Николаевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

#### АНАЛИЗ ИНВАРИАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПРОЕКТОВ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ (МООК)

*Аннотация.* Изменение целей образовательного процесса привело к обновлению постоянной инвариантной части образовательного контента, его содержательному наполнению, программам и формам реализации учебного материала. Ориентирование на компетентностный подход создает ситуацию целевого несоответствия задач образования и образовательного содержания. Расхождение этих основных аспектов образовательного процесса мешает его эффективному осуществлению. Форма дистанционного образования и образовательные online услуги обусловили необходимость анализа online курсов. В результате исследования было выявлено расхождение между целями компетентностного подхода в образовании и собственно образовательным контентом.

*Ключевые слова:* инвариант, инвариантность образования, компетентностный подход, дистанционное образование, инвариант действия, инвариант организации действия, инвариант содержания.

*Annotation.* Changing the goals of the educational process led to the renewal of the constant invariant part of the educational content, its content, programs and forms of implementation of educational material. Focusing on the competence-based approach creates a situation of targeted discrepancy between the tasks of education and educational content. The divergence of these basic aspects of the educational process hinders its effective implementation. The form of distance education and educational online services made it necessary to analyze online courses. As a result of the study, a discrepancy was revealed between the goals of the competence-based approach in education and the educational content itself.

*Keywords:* invariant, invariance of education, competence-based approach, distance education, action invariant, action organization invariant, content invariant.

**Введение.** Массовые открытые онлайн курсы (МООК – из англ. massive open online course МООС) – это появившиеся в последние несколько лет и ставшие массовыми открытые онлайн курсы, реализующие свои услуги на разных платформах. Особенную актуальность и активность онлайн курсы приобрели в результате вынужденного дистанционного образования в условиях пандемии. Они быстро завоевали признание как форма организации дистанционного обучения посредством Интернета.

Для мирового сообщества в целом характерна следующая тенденция: при снижении рыночного спроса на трудовые ресурсы, происходит резкое возрастание спроса на высококвалифицированные кадры. На смену одной технологической эпохе приходит следующая, причём темпы изменения технологий и введения совершенно новых изделий в серийное производство чрезвычайно высоки. Единожды полученного образования, пусть даже высококачественного, уже недостаточно. Образовательный ресурс становится важным фактором развития мировой экономической системы. Цели образования меняются в соответствии с изменениями в технологиях мирового производства, а также требованием экологичности к самому компетентностному подходу.

Целью исследования является анализ инварианта образования, который, несмотря на признак постоянства, сохранения основополагающих критериев и компонентов, претерпевает иную трактовку формального представления образовательного контента. Изменение технологий происходит чрезвычайно быстрыми темпами, что меняет подход к системе образования, требуя повышения темпов приобретения профессиональных навыков, расширения как границ самого содержания образовательных программ, так и увеличения числа носителей этого образования.

Проблемы с обеспечением массового высшего образования во многих странах мира и отработанные технологии развитых стран привели к серьёзным изменениям в современных образовательных технологиях. Как следствие, возникает, активизируется и расширяется рынок высокотехнологичных образовательных услуг в сфере высшего образования [1].

**Изложение основного материала статьи.** В России этот рынок образовательных услуг в сфере высшего образования пока не имеет систематического характера: преобладает государственный сектор (университеты, институты, академии) продвигающие дистанционные курсы собственного производства, на рынке присутствуют также и частные учебные заведения, однако их дистанционная образовательная деятельность слаба и носит больше рекламный характер. Кроме того, современные коммуникационные технологии приводят в основном к online распространению различных образовательных услуг. В настоящее время online образовательные системы достаточно эклектичны, но такая кусочно-кластерная система не может быть долговременной, и, как доказывают современные события, происходящие во всем мире, в перспективе при интеграционных процессах online услуги составят достаточно серьезную конкуренцию традиционным системам образования.

В настоящее время на рынок online образовательных услуг в России вышли несколько образовательных систем, основанных на технологиях MOOC. Эти проекты позволяют решать ряд проблем системы высшего образования. Для обучающихся получение образования связано с невысокими затратами, высокой эффективностью способа повышения знания, кроме того процесс образования протекает непрерывно, что обуславливает актуализацию знаний и мобильную корректировку всех компонентов образования с учётом потребностей рынка.

Из российских разработок прежде всего следует назвать неоднократно рекламируемый отечественный проект «Универсарium», активно выходящий на российский рынок проект «Coursera», а также открытый национальный университет «Интуит». Тем не менее, малое количество русскоязычных ресурсов, низкий уровень владения английским языком – это основной барьер, который стоит перед российскими студентами. Но если сам рынок образовательных online услуг не выглядит масштабным, то его маркетинговые технологии выглядят ещё слабее, потому что проблемы сбыта и продвижения образовательных услуг должны не только обязательно сопровождаться соответствующей рекламой, но и отражать современный компетентностный подход к организации и формированию образовательного процесса [2, 3].

Отчасти это объясняется следующим образом: при всей многофакторности образовательных процессов, в них должен быть заложен некий гибкий стандарт или инвариант. Конечно, инвариантность образовательного процесса связана и с процессом воспитательным [4], который осуществляется в разные временные этапы жизни человека. Однако само понятие инвариантности и ее рамки имеют определенные состав, структуру и взаимодействующие связи [5].

Человеку свойственно воспринимать информацию в организованной и структурной форме с помощью выделения инвариантов, относительно данной ситуации. Под инвариантом в расширенном смысле понимается неизменность, постоянство чего-либо вне зависимости от тех или иных преобразований, т.е. любой инвариант имеет относительный характер, является стабильным в тех или иных границах [6].

Поэтому наряду с выделением инварианта желательно указывать возможные преобразования и модификации образовательной системы, относительно которых инвариант сохраняет своё значение. Особенно это касается системы высшего образования современной России, которое отличается наличием и параллельным существованием двух инвариантных систем с частично совпадающим содержательным контентом и разными временными границами: бакалавриат и специалитет, что определяет проблему необходимости выработки единой корпоративной культуры в высшем образовании [7].

В зависимости от масштабов, характера и источника модификаций образовательной системы можно выделить семейства инвариантов. Это означает, что каждый инвариант имеет отличное от других качество или свойство объекта, которое является неизменным, независимо от различных точек зрения потребителя, систем оценки ситуации на рынке (конкуренты), различных прогностических оценок, которые реализуются для прогностических систем, наличия или отсутствия государственной поддержки. Инвариант служит основой для адекватного отражения сущности объекта, т.к. качественные характеристики все-таки должны какое-то время оставаться неизменными [8].

Разумеется, желательно, чтобы инвариант имел абсолютный характер, но это возможно только в некоторых рамках, обусловленных пространственными и временными условиями, а также сложившимися в обществе причинно-следственными связями. Однако, когда сфера применения образовательного продукта меняется, меняется и сам продукт. В этом случае на первый план могут выдвинуться новые инварианты, которые будут отражены в новых образовательных продуктах, и тогда прежние инварианты перестанут играть подчинённую роль или даже могут полностью исчезнуть.

Поскольку восприятие базируется на возможности мозга находить в окружающем мире инвариантные характеристики [9], увеличение объёма информации ведет к увеличению количества инвариантов и их разнообразию. Задачей любого онлайн курса при всем разнообразии его формы является создание эмоционального фона информационного инварианта. Выделение инвариантов различной организации составляет в сущности необходимое условие воздействия и компетентностной ориентации [10]. Вне зависимости от преобразования и способов предоставления продукта поставщиком и оценочного суждения потребителя образовательных услуг, должны быть сохранены следующие важнейшие компоненты, которые мы условно назовём инвариант действия (процессный инвариант), инвариант организации действия, инвариант содержания.

Отражая систему образования, востребованную обществом, система инвариантов является достаточно жёсткой и иерархичной. Чем полнее рассмотренная система инвариантов, тем выше её информативность, тем проще выбрать образовательные стратегию и тактику, основанные на компетентностном подходе. Инварианты претерпевают изменения в процессе общественного развития, но их изменение обусловлено не эволюционными, а революционными преобразованиями образовательной системы в обществе [11]. Для образовательных услуг сферы высшего образования, например, таким революционным преобразованием послужило изменение требований ФГОС, введение компетентностного подхода к формированию целей обучения, обусловленный временем и неожиданно вынужденный абсолютный переход на дистанционные системы и платформы: широкого диапазона - ZOOM, Skype, МЭШ («Московская электронная школа»), МЭО (Мобильное электронное образование), Онлайн школа Фоксворд, Урок цифры, РЭШ («Российская электронная школа»), Учи.ру, Яндекс.Учебник, ЯКласс, 1С:Школа Онлайн, Платформа новой школы, Кодвардс, Платформа новой школы, Домашняя школа InternetUrok.ru, Профоремационный портал «Билет в будущее», Онлайн платформа «Скайенг», Издательство «Просвещение»; Мособртв, Онлайн платформа «Мои достижения», «Олимпиад», Видеоуроки на видеохостинге youtube.com; и региональные – Google classroom,

Moodle, Skysmart, Учи ру, Якласс; информационную систему дистанционного обучения (СДО), интерактивную тетрадь от Skyeng; а также мобильные платформы для профессионального онлайн обучения или обучения и тестирования персонала – INDIGO, WebTutor, «Битрикс24», e-Learning, e.Queo, MyOwnConference, SalesUP24, iSpring Online, "Антитренинги" и т.д. Активно используются коммуникационные сервисы социальной сети «ВКонтакте», Мессенджеры (Skype, Viber, WhatsApp), а также Облачные сервисы Яндекс, Mail, Google.

При смене инвариантов, особенно в образовании (эта общественная структура обладает высокой инерцией), возникают проблемы переходного периода, а это именно то, с чем сейчас столкнулась отечественная образовательная система [12, 13]. На внешнем уровне, т.е. на главной странице, деятельностный инвариант декларируется практически всеми образовательными проектами. Например, рассмотрим проект «Универсарий». Если подходить строго формально, то он не соответствует целям образовательного портала, однако наряду с необходимостью, в нем присутствует деятельностная составляющая, поэтому в целом закодированный в нем деятельностный уровень отражает процессный образовательный инвариант. У Национального открытого университета «Интуит» также есть деятельностный инвариант, побуждающий к учебному процессу.

Инвариант организации действия достаточно стабилен для проектов МООС – это так называемая Бесплатная, массовая (для всех, без ограничений, требуется только регистрация) услуга, возможен свободный выбор образовательных услуг, причём лекции читаются лучшими преподавателями ведущих вузов (качество обеспечено). Эта мысль постоянно подчёркивается при представлении образовательного контента. Этот организационный инвариант имеет место практически для всех проектов. Организационный инвариант образовательной услуги соединяет в себе все три необходимых компонента, определяющие уровень предоставления любой услуги, в том числе и образовательной, – быстро, дешево, качественно. Например, на сайте образовательного проекта «Универсарий» раскрываются названия разделов проекта (отражающие инвариантные организационные особенности проектов МООС). Каждый из разделов повторяет название проекта «Универсарий», формулируется обобщающая организационная концепция – открытая система электронного образования, и краткое, обозримое меню, содержащее три раздела: 1) Программы на любой вкус (обеспечивается свободный выбор образовательной услуги); 2) Онлайн курсы в свободном доступе (открытые бесплатные курсы, массовость); 3) Лучшие преподаватели ведущих вузов страны (качество образовательной услуги гарантировано). На проекте «Интуит» представление онлайн курсов выглядит более академично, строго и привлекательно: Бесплатное дистанционное обучение в Национальном Открытом Университете «ИНТУИТ» – это удобный способ получения знаний, которые помогут вам получить новую работу и занять более высокую должность. В отличие от «Универсера», Coursera и пр., в данном обращении к организационному инварианту не делается акцент на массовость, но она учтена в инварианте первого уровня – ... вместе с друзьями.

Сложнее обстоит дело с инвариантом содержания. Этот инвариант имеет свою внутреннюю структуру, определяемую наличием программ обучения. А структура уже влияет на последовательность, параллельность или взаимозаменяемость лекционных курсов, совокупность которых формирует интеллектуальный потенциал образовательной услуги. Однако, не будучи структурированным, этот потенциал так и останется потенциалом, т.е. он не будет реализован для эффективного процесса массового обучения. Именно этот аспект вплоть до настоящего времени подвергается постоянной переработке: меняются курсы, их названия, компетенции, кодировки, специальности и специализации. В результате, наполняемость содержательного инварианта колеблется, что разрушает саму идею его единого наполнения при одновременном разнообразии прагматического фона.

**Выводы.** Компетентностный подход к образовательной деятельности перепрофилировал целевую направленность учебного процесса с регламентированного содержательного инварианта на компетенции с постоянно меняющимися формулировками и определениями, которые не всегда несут в себе дефинитивную четкость и строгость. В результате слабо выраженного или отсутствующего содержательного инварианта, образовательные курсы не всегда могут реализовать свое целевое назначение в полной мере: происходит замена или, точнее, подмена, знаниевого содержания на формально реализуемый и удобный для схоластической отчетности содержательно-образовательный процесс. Тем самым нарушается и даже разрушается целостность личностного восприятия знания, а также преемственность этого знания во времени и пространстве, которое формируются в периоды жизненных циклов человека, совпадающих со временем обучения в высшей школе. Таким образом, социальные изменения сами по себе уже обозначили рамки и задачу необходимости разработки более сложного подхода к осуществлению процесса передачи знаний.

#### **Литература:**

1. Водолад С.Н., Зайковская М.П., Ковалева Т.В., Савельева Г.В. Дистанционное обучение в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – №1 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-v-vuze> (дата обращения: 20.04.2020).
2. Черкасова Л.Н., Гампарцумов А.С. Особенности преподавания иностранного языка в сфере изменения компетентностного подхода В сборнике: Актуальные проблемы лингвистики и формирования языковой компетенции юристов в современных условиях. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 258-261.
3. Черкасова Л.Н. Проблема формирования коммуникативной компетенции студента вуза в рамках второго иностранного языка. В сборнике: Актуальные проблемы и перспективы развития транспорта, промышленности и экономики России (ТрансПромЭк-2019). Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 281-284.
4. Фаязова Альфия Фаритовна Инвариантные и вариативные характеристики содержания воспитания // Вестник ЮУрГПУ. – 2008. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invariantnye-i-variantivnye-harakteristiki-soderzhaniya-vozpitanija> (дата обращения: 08.04.2020).
5. Насибуллаева Э.Р. Конфигурация лексико-семантического поля с инвариантом «Higher Education» в современном английском языке // Litera. – 2018. – № 3. – С. 217-222. DOI: 10.25136/2409-8698.2018.3.26993 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=26993](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26993)
6. Вьюнова Н.И. Инвариантное и вариативное в исследовании проблем // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 189-206

7. Pogodina A.V., Krylova S.D. Models of the corporate culture of Institutions of Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. Psychological Science and Education*, 2008. Vol. 13, no. 5, pp. 92-97. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Шелепин Ю.Е., Чихман В.Н., Вахрамеева О.А., Пронин С.В., Фореман Н., Пэсмор П. Инвариантность зрительного восприятия // *Экспериментальная психология*. – 2008. – Том. 1, № 1. – С. 7-33
9. Кручинкина Н.Д. Интерпретация понятия инварианта в современной лингвистике // *Гуманитарные исследования: традиции и инновации: сб. науч. тр. Вып. 2 / МГУ им. Н.П. Огарева*. – Саранск, 2006. – С. 49-55.
10. Кручинкина, Н.Д. Категориальный пропозитивный инвариант // III Международная научная конференция «Язык и культура». Тезисы докладов. – М.: МИИЯ, 2005. – С. 71-72.
11. Нарбикова, Г.А., Амиров, А.Ф., Манько, Н.Н. Формирование технологической компетентности с использованием информационных технологий // *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2012. – № 3 (40). – С. 72-78. ISSN 1817-3292.
12. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // *Педагогика и психология образования*. – 2011. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invarianty-professionalnoy-kompetentnosti-suschnost-i-struktura> (дата обращения: 12.05.2020).
13. Kazakov Igor S. Classification of Invariants of Future Teachers' Information Competence // *European Journal of Contemporary Education*, 2012, Vol. (1), № 1. – p. 4-6

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой  
дефектологического образования Четверикова Татьяна Юрьевна

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

### «РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКУМ» В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*Аннотация.* В статье сообщается о специфике литературного образования обучающихся с нарушениями слуха. Его содержание в настоящий период времени представлено в проекте примерной адаптированной основной образовательной программы основного общего образования, одним из разработчиков которой является автор статьи. Особое внимание в статье уделяется характеристике сквозного раздела курса литературы. Таким разделом является «Речевой практикум». Автор освещает виды деятельности, которые предлагаются обучающимся с нарушениями слуха в рамках раздела «Речевой практикум» в разные периоды литературного образования. Обоснована необходимость интеграции данного раздела в содержание литературного образования для усиления его реабилитационного и коррекционно-развивающего потенциала.

*Ключевые слова:* адаптированная основная общеобразовательная программа, литературное образование, основное общее образование, обучающиеся с нарушениями слуха, «Речевой практикум».

*Annotation.* The article reports on the specifics of literary education of students with hearing impairments. Its content is currently presented in the draft of an approximate adapted basic educational program of basic general education, one of the developers of which is the author of the article. Special attention is paid to the characteristics of the end-to-end section of the literature course. Such a section is the "Speech practice". The author highlights the types of activities that are offered to students with hearing impairments within the section "Speech practice" in different periods of literary education. The necessity of integrating this section into the content of literary education in order to strengthen its rehabilitation and correctional-developing potential is substantiated.

*Keywords:* adapted basic general education program, literary education, basic general education, hearing impaired students, «Speech practice».

**Введение.** Ведущими отечественными учёными в области дефектологии завершена подготовка комплекта стратегически значимых для системы образования документов – примерных адаптированных основных образовательных программ (ПАООП) основного общего образования (ООО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различных нозологических групп. Эта многоплановая деятельность была возглавлена Т.А. Соловьевой, директором Института коррекционной педагогики Российской академии образования. Т.А. Соловьевой были определены концептуальные подходы к проектированию ПАООП ООО и осуществлено программирование результатов его освоения обучающимися с ОВЗ [8].

Все ПАООП ООО (имеющие в настоящее время статус проектов) прошли ширококомасштабную и успешную апробацию. В апробации ПАООП ООО обучающихся с нарушениями слуха (глухих, позднооглохших, слабослышащих, кохлеарно имплантированных) приняли участие более 20 образовательных организаций из различных городов России, включая Екатеринбург, Омск, Санкт-Петербург, Сарапул, Улан-Удэ, Ульяновск, Хабаровск и др.

Проекты ПАООП ООО обучающихся с нарушениями слуха представлены в нескольких вариантах, характеристика и условия реализации каждого из которых описаны Е.З. Яхниной [10].

В число вариантов ПАООП ООО обучающихся указанной категории входят следующие:

– 1.1, адресованный разным категориям обучающихся с нарушениями слуха (с уровнем общего и речевого развития, близким либо соответствующим показателям возрастной нормы). Данный вариант реализуется в условиях инклюзивной практики без пролонгации сроков обучения, т.е. в течение 5 лет;

– 1.2, адресованный глухим обучающимся (значительно отстающим по уровню общего и речевого развития от здоровых сверстников). Реализация этого варианта осуществляется в пролонгированные сроки (с увеличением на 1 год, т.е. в течение 6 лет) в классах с сокращённой наполняемостью;

– 2.2.1, адресованный разным категориям обучающихся с нарушениями слуха (с уровнем общего и речевого развития, близким к показателям возрастной нормы), не предусматривающий пролонгированных сроков обучения, но подразумевающий интенсивную реализацию образовательно-коррекционной работы.

Осуществление образовательной деятельности по данному варианту осуществляется в классах с сокращённой наполняемостью;

– 2.2.2, адресованный разным категориям обучающихся с нарушениями слуха, не достигшим уровня общего и речевого развития, соответствующего показателям возрастной нормы. Реализация этого варианта осуществляется в пролонгированные сроки (в течение 6 лет) в классах с сокращённой наполняемостью.

Многообразие вариантов ПАООП ООО обеспечивает возможность выбора наиболее приемлемой образовательной траектории для каждого обучающегося с нарушенным слухом – с учётом его возможностей, учебных достижений, особых образовательных потребностей и т.д.

В каждом из перечисленных вариантов имеется содержательный раздел. При этом в вариантах 2.1 и 2.2.2 ПАООП ООО в полном объёме представлены примерные программы всех учебных предметов и коррекционных курсов, специфика которых обусловлена структурой нарушения обучающихся с патологией слухового анализатора.

В число учебных дисциплин, предусмотренных для освоения на уровне ООО, входит «Литература». Это один из курсов предметной области «Русский язык, литература».

Изучение литературы на основе ПАООП ООО начинается в 5 и завершается в 10 классах: по варианту 2.1 общее количество учебных часов в неделю в течение 6-ти лет обучения составляет 19, по варианту 2.2.2 – 18 (в отличие от 13 часов, предусмотренных для слышащих обучающихся, а также для их сверстников с нарушениями слуха, получающих образование в соответствии с вариантами 1.1 и 2.2.1 ПАООП ООО).

Методологические ориентиры и содержание курса литературы, предназначенного для освоения по вариантам 2.1 и 2.2.2, детерминированы достижениями сурдопедагогической науки как в прошлом, так и на современном этапе. В частности, концепция литературного образования глухих обучающихся (вариант 1.2 АООП ООО) базируется на принципах коммуникативной системы, разработанной профессором С.А. Зыковым [4], а также на положениях деятельности-субъектного подхода (по Т.С. Зыковой) и структурно-семантического подхода (по Л.П. Носковой) [1].

Специфика литературного образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся, которым рекомендован вариант 2.2.2 ПАООП ООО, определена в соответствии с положениями, получившими отражение в теоретических и методических трудах таких известных учёных в области сурдопедагогике, как А.Г. Зикеев [3], К.В. Комаров [5], О.А. Красильникова [6] и др.

Содержание и методические ориентиры современного литературного образования обучающихся с нарушениями слуха на уровне ООО впервые были определены в связи с разработкой и апробацией ПАООП ООО (2019 – 2021 г.г.), о которой сообщалось выше.

Основное содержание курса литературы представлено содержательно-смысловым блоком в виде цикла предметных (тематических) разделов: от произведений устного народного творчества и древнерусской литературы к произведениям 20-го столетия и вершинным классическим произведениям зарубежных писателей. В вариантах 1.2 и 2.2.2 ПАООП ООО данный блок дополнен сквозными разделами «Основы теории литературы» и «Речевой практик».

Отметим, что сквозной раздел «Речевой практик» был интегрирован в содержание курса литературы впервые. До периода разработки и апробации ПАООП (вариантов 1.2 и 2.2.2) данный структурный компонент в учебном курсе «Литература» отсутствовал.

Необходимость включения раздела «Речевой практик» в содержание литературного образования обусловлена объективными причинами: необходимостью усиления коррекционной работы в направлении преодоления речевого недоразвития обучающихся с нарушениями слуха для успешного овладения ими языковыми средствами и навыками их самостоятельного применения в социально-коммуникативной практике. Между тем вопрос, касающийся особенностей и условий реализации названного раздела в образовательной деятельности, безусловно актуальный для теории и практики сурдопедагогике, обладающий несомненной новизной, до настоящего периода времени освещения в научных и методических работах не получил.

**Изложение основного материала статьи.** Раздел «Речевой практик» как структурный компонент содержания литературного образования обучающихся с нарушениями слуха предназначен для реализации на уровне ООО (по вариантам 1.2 и 2.2.2 ПАООП), что в условиях пролонгации сроков обучения составляет 6 лет. Специфика раздела «Речевой практик» обусловлена периодом и предметным содержанием литературного образования обучающихся с нарушениями слуха; возрастными интересами и читательским опытом подростков названной нозологической группы; структурой нарушения, особыми образовательными потребностями, отмечающимися при патологии слухового анализатора.

Так, в литературном образовании обучающихся с нарушениями слуха на уровне ООО выделено три периода. В 1-ый (в 5-6 классах) и 2-ой (в 7-8 классах) периоды освоение программного материала по литературе осуществляется в соответствии с историко-хронологическим, концентрическим и проблемно-тематическим принципами одновременно. С 3-го периода, охватывающего 9-10 классы, в основу изучения данной дисциплины положен линейный принцип: освоение обучающимися программного материала осуществляется на историко-литературной основе [9].

На всех годах обучения в цикл предметных тематических разделов литературоведческого содержания интегрирован материал по разделу «Речевой практик», пропорционально распределяясь среди него. Заявленные в ПАООП ООО по этому разделу виды деятельности преимущественно имеют обучающий характер, а также тенденцию к усложнению – от одного периода литературного образования к другому.

Так, например, в 1-ый период литературного образования в связи с изучением тематического раздела «Русские народные сказки», который подвергнут дидактической редукции (количество сказок, подлежащих изучению в соответствии с требованиями, отражёнными в вариантах 1.2 и 2.2.2 ПАООП ООО, сокращено в 2 раза, по сравнению с тем объёмом, который установлен для слышащих обучающихся и их сверстников с нарушенным слухом, получающим образование по вариантам 1.1 и 2.2.1 АООП), школьникам предлагается:

- с опорой на иллюстративный материал к фрагменту сказки осуществить репродукцию её эпизода;
- после знакомства со сказкой сделать зарисовку по её содержанию. С опорой на подготовленную визуальную опору передать основную сюжетную линию этого произведения;
- инсценировать сказку или её фрагмент и т.п.

В 5 классе такая работа реализуется в связи с изучением русских народных сказок «Царевна-лягушка», «Журавль и цапля», «Солдатская шинель».

Обучающимся 6 класса в рамках раздела «Речевой практикум» предлагаются следующие виды деятельности:

– извлечение информации из справочной литературы о жизни и творчестве того или иного писателя / поэта (например, предусматривается подготовка доклада и презентации о лицейских годах жизни А.С. Пушкина);

– составление рассказа-описания в виде портретной характеристики писателя (например, рекомендуется построение рассказа указанного функционально-стилистического типа по репродукции картины В.А. Тропинина «Портрет А.С. Пушкина»);

– чтение фрагментов произведения по ролям (например, обучающимся предлагается чтение по ролям выдержек из рассказа «Бежин луг» И.С. Тургенева) и др.

В числе используемых заданий и видов деятельности на 1-ом этапе литературного образования преобладающими являются репродуктивные: пересказ текста или его фрагмента, написание изложения, чтение эпизодов произведения по ролям и др.

На 2-ом этапе литературного образования происходит заметное увеличение количества заданий, предусматривающих составление рассказов различного функционально-стилистического типа. В их числе повествования, описания, рассуждения, а также рассказы смешанного типа. Эта деятельность организуется, прежде всего, в связи с подготовкой сочинений:

– по содержанию изученных произведений, в т.ч. в связи с обсуждением значимых проблемных вопросов, выражением личной позиции в отношении поступков персонажей и воссозданных в художественном слове авторами произведений социальных явлений (например, «Хлестаковщина как общественное явление» – сочинение по комедии «Ревизор» Н.В. Гоголя);

– по репродукциям картин известных художников (например, И.И. Шишкина, В.М. Васнецова, И.И. Левитана и др.) и др.

В процессе третьего периода, связанного с переходом на изучение программного материала на историко-литературной основе, увеличивается удельный вес заданий творческого типа. Одновременно с этим происходит усложнение используемых рече-языковых средств (в виде лексических единиц, синтаксических конструкций, сложного синтаксического целого), на материале которых обучающимся с нарушениями слуха предлагается выполнение следующих видов деятельности:

– составление конспектов и тезисов по статьям литературоведческой проблематики (например, по статье, посвящённой повести «Шемякин суд»);

– составление схем, отражающих систему образов персонажей эпических произведений (повестей, романов и др.) с последующим письменным и / или устным оформлением вывода (например, составление схемы «Система образов героев романа» по произведению А.С. Пушкина «Евгений Онегин»);

– составление плана анализа лирического произведения и письменная фиксация анализа стихотворного текста и др.

В ПАООП определены требования к объёму текстов (для каждого года обучения), предназначенных для подробного изложения.

Так, при реализации образовательно-коррекционного процесса по варианту 1.2 требования являются следующими: 5 класс – 80-120 слов, 6 – 120-160, 7 – 160-200, 8 – 200-250, 9 – 250-300, 10 – 300-350 слов. На 3-ем этапе литературного образования при проведении контрольных мероприятий допустимо осуществлять увеличение объёма текстов, используемых для подробного изложения, на 50-70 слов.

Если образовательно-коррекционная работа осуществляется по варианту 2.2.2 ПАООП ООО, то требования к объёму исходных текстов, подлежащих подробной репродукции, являются следующими: 5 класс – 90-130 слов, 6 – 130-170, 7 – 170-210, 8 – 210-270, 9 – 270-330, 10 – 330-400 слов. На завершающем этапе литературного образования объём текстов может увеличиваться до 50 лексических единиц.

Следует подчеркнуть, что за счёт реализации раздела «Речевой практикум» обеспечивается усиление реабилитационного и коррекционно-развивающего потенциала учебной дисциплины «Литература».

Реабилитационный потенциал выражается в том, что обучающиеся (прежде всего, благодаря выполнению разнообразных видов деятельности на культуроведческом материале) познают народные традиции и обычаи; осваивают нормы нравственности и морали, постигают систему общечеловеческих ценностей, знакомятся с различными моделями взаимодействия людей в различных социально-бытовых ситуациях, социокультурных условиях. Всё это является принципиально важным для преодоления «социального вывиха» (по Л.С. Выготскому) [2], инкультурации обучающихся с нарушениями слуха, овладения ими навыками ориентации культурно-речевой среде, для освоения национального «культурного кода», для полноценного развития как языковой личности, что выражается в готовности субъекта осуществлять производство речевых поступков. При этом каждый урок литературы, реализуемый в формате речевого практикума, подразумевает формирование у обучающихся с нарушенным слухом адекватного речевого поведения, речевых действий, оперирование которыми обеспечивает успешность коммуникативных практик, конструктивное взаимодействие с социальной средой.

Коррекционно-развивающий потенциал названной учебной дисциплины обеспечивается за счёт целенаправленного формирования у обучающихся с нарушениями слуха речетворческих способностей, освоения этими подростками особенностей использования в коммуникативной практике средств вторичной номинации в виде разных (метафорических, метонимических, функциональных) типов переносов, смены (расширения, сужения, специализации) семантического объёма лексемы и др. За счёт заданий, обусловленных спецификой раздела «Речевой практикум», у школьников осуществляется преодоление недостатков произношения, обеспечивается внятность и членораздельность устной речи, совершенствуются навыки её слухового восприятия. Как известно, нарушения восприятия и воспроизведения устной речи относятся к числу специфических при патологии слуха, требуя длительной и целенаправленной коррекции [7]. В этой связи преодоление такого рода нарушений относится к числу важных задач, решаемых в процессе уроков литературы.

**Выводы.** Подводя итог, сформулируем выводы.

Содержание литературного образования школьников с нарушениями слуха определяется ПАООП ООО, которая представлена в 4-х вариантах. Два из них (1.2 и 2.2.2) подразумевают реализацию образовательно-коррекционного процесса в пролонгированные сроки в связи со значительным несоответствием уровня общего и речевого развития обучающихся названной нозологической группы показателям возрастной нормы.



В содержание литературного образования, реализуемого по вариантам 1.2 и 2.2.2 АООП ООО, интегрирован специфический раздел «Речевой практикум», материал по которому осваивается наряду с литературоведческим, перемежаясь с ним на всех годах обучения (с 5 по 10 классы включительно).

Виды деятельности, включённые в раздел «Речевой практикум», имеют тенденцию к постепенному усложнению: от одного периода литературного образования к другому. На смену репродуктивным заданиям постепенно приходят творческие, содержание которых определяется предметной спецификой учебной дисциплины «Литература».

Необходимость включения в содержание литературного образования обучающихся с патологией слуха раздела «Речевой практикум» детерминируется их особыми образовательными потребностями, структурой нарушения, в частности, вторичным отклонением в виде недоразвития вербальных средств коммуникации, что препятствует овладению языковой системой, накладывает негативный отпечаток на формирование личности этих школьников, осложняет освоение ими социокультурного опыта.

Благодаря включению в содержание литературного образования обучающихся с нарушениями слуха раздела «Речевой практикум» появляются резервы для усиления коррекционно-развивающего и реабилитационного потенциала литературы как учебного предмета.

#### **Литература:**

1. Быкова Л.М., Горбунова Е.А., Зыкова Т.С. [и др.]. Методика преподавания русского языка в школе глухих. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 200 с.
4. Зыков С.А. Проблемы сурдопедагогики. – М: Загреб, 1997. – 232 с.
5. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.
6. Красильникова О.А. Литературное развитие слабослышащих школьников. – СПб.: Каро, 2006. – 304 с.
7. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с.
8. Соловьёва Т.А. Программирование результатов основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 7-12.
9. Четверикова Т.Ю. Содержание и научно-методические ориентиры литературного образования обучающихся с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 2. – С. 17-26.
10. Яхнина Е.З., Четверикова Т.Ю., Отдельнова Н.С. Научно-методические подходы к проектированию примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 48-62.

**Педагогика**

#### **УДК 37.062.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Чомаева Зухра Манафовна**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

**кандидат социологических наук Текеева Лейла Дагировна**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

### **СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ КЧР)**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме становления гражданской идентичности современной молодежи средствами социального проектирования. Авторы рассматривают эволюцию метода проектов, его основных преимуществ и недостатков и приемов его применения в процессе гражданского и патриотического воспитания. На примере конкретного проекта показан механизм формирования активной гражданской позиции, исторического и патриотического воспитания, которые лежат в основе формирования гражданской идентификации современных студентов и школьников.

*Ключевые слова:* гражданская идентификация, проектный метод, социальный проект, патриотизм.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the formation of civic identity of modern youth by means of social design. The authors consider the evolution of the project method, its main advantages and disadvantages, and methods of its application in the process of civic and patriotic education. On the example of a specific project, the mechanism of the formation of an active civic position, historical and patriotic education, which underlie the formation of civic identification of modern students and schoolchildren, is shown.

*Keywords:* civic identification, project method, social project, patriotism.

**Введение.** Российское государство провозгласило формирование гражданской идентичности одной из приоритетных задач современного образования, что нашло отражение и в федеральных государственных стандартах общего образования [6]. В основе гражданской идентичности лежит общее для граждан Российской Федерации осознание своего российского гражданства, принадлежности к российской нации, что особенно важно для многонационального, поликультурного государства каким является Россия. Гражданская идентичность в сложных полиэтничных обществах (которым является и российское общество) способствует их консолидации, формируя необходимые предпосылки интеграции в более широкие региональные сообщества.

Актуальность гражданско-патриотического воспитания будущих граждан также обусловлено процессом консолидации и развития российского общества, современными вызовами, которые стоят перед Россией и требуют дальнейшего совершенствования системы гражданско-патриотического воспитания, оптимизации государственной политики. Формирование гражданской идентичности у современной молодежи, на наш

взгляд, может быть сформировано при комплексной реализации таких элементов как духовно-нравственное и ценностно-смысловое, историческое, политико-правовое, патриотическое, трудовое воспитание.

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе реформирования отечественной образования, несмотря на подавляющую ценность социально-проектной деятельности, встала проблема ее использования в воспитательной теории и практике. Отечественные исследователи осмысливают понимание сущности социально-проектной деятельности учитывая различные трактовки. По нашему мнению, социально-проектная деятельность – это обобщенный сценарий программы будущей совместной деятельности педагога и воспитанников, при которой учащиеся приобретают знания, умений и навыки при планировании и выполнении учебных и жизненных задач, которые постоянно меняются. Учитывая, что значительную часть времени молодежь проводит в стенах образовательных учреждений, перед образовательными организациями встает задача обеспечения условий для формирования активной гражданской позиции обучающихся, что, несомненно, приведет к формированию гражданской идентичности.

Для этого могут и должны быть использованы самые разные методы и средства, направленные на решение этих задач. Из всего арсенала методов, на сегодняшний день одним из наиболее перспективных методов мы считаем проектную технологию. Отечественные исследователи осмысливают понимание сущности социально-проектной деятельности, учитывая различные трактовки. По нашему мнению, социально-проектная деятельность – это обобщенный сценарий программы будущей совместной деятельности педагога и воспитанников, при которой учащиеся приобретают знания, умений и навыки при планировании и выполнении учебных и жизненных задач, которые постоянно меняются. Так как в ее основе лежит творческий подход, то он способен обеспечить процесс самореализации, развитие креативного мышления у обучающихся. На наш взгляд, деятельность, направленная на создание и реализацию важных для общества проектов, так называемое социальное проектирование как нельзя лучше может справиться с задачей формирования гражданской идентичности.

Образовательно-воспитательный потенциал проектной деятельности заключается в возможности приобретения молодежью не только целостных гражданских знаний, но и повышению мотивации к получению необходимой информации, а также приобретения опыта гражданской инициативы в решении актуальных вопросов на уровне поселка, района, города, региона и государства. Именно во время разработки и осуществления социальных проектов, обучающиеся активно привлекаются к общественной жизни, принятию актуальных решений, что является важным компонентом демократии.

Социально-проектная деятельность дает участникам проектов возможность получить первый опыт обсуждения, приобрести знания, умения и ценности, необходимые для эффективного управления и самоуправления. Кроме того, исследуя проблемы местного сообщества и государства в целом, молодежь обсуждает фундаментальные гражданские ценности демократического сообщества. Знание принципов и ценностей демократии помогают им стать активными и ответственными гражданами.

Благодаря социально-проектной деятельности студенты и школьники получают реальные возможности для самоидентификации, определения своего места в данном социуме. Значительная часть школьников и студентов, получая навыки абстрактного мышления, начинают более серьезно задумываться о проблемах добра и зла, нравственных и этических проблемах общества, частью которого они начинают себя ощущать.

И в этом возрасте у молодежи активное желание изменить окружающую их действительность в лучшую сторону, участвуя в благотворительности, реализуя социальные проекты. Важно, чтобы разрабатываемые и реализуемые проекты не были оторваны от жизни, имели практическую целесообразность. Тогда их участие будет не формальным. А целенаправленным. И благодаря такой работе у студентов и школьников будет формироваться реальный опыт активной гражданской позиции через осмысление личных представлений и прослеживание их связи с окружающей действительностью.

В ходе реализации разработанных самостоятельно социальных проектов, участники становятся единой командой, нацеленной на позитивное разрешение общественных проблем обозначенных в проекте. Происходит понимание того, что прикладывая определенные усилия, тратя энергию, можно решить проблемы, характерные для данного общества в данный момент. Следовательно, крайне важно понимание того, что социальные проекты – реальная возможность для студентов и школьников почувствовать себя полноценными гражданами.

Идея проектов не нова в педагогике. Еще в конце XIX в. Джон Дьюи, предложил «организовывать обучение на активной основе с учетом личных интересов ученика» [1, с. 134] В последующем, У.Х. Килпатрик и Э. Торндайк предложили свою концепцию проектного обучения, в которой преобладала идея обучения через организацию «целевых актов», что обеспечивала бы «личную заинтересованность детей в том, что конкретно пригодится им во взрослой жизни» [4, с. 56]. В России метод проектов получил развитие в 20-е годы XX в. Н.К. Крупская предложила метод проектов как альтернативу классно-урочной системе, что было отражено в «Положении о единой трудовой школе» [2]. Проектный метод был обозначен как инновационный способ получения школьниками знаний, умений и навыков, но в 30-ые гг. XX в. его популярность постепенно снизилась.

Вновь интерес к методу проектов появился в связи с модернизацией системы образования, когда вариативность коснулась не только содержания образования, но и организации образовательного процесса.

Учитывая, в основе этого метода лежит развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критически мыслить. Он создает условия, при которых школьник или студент может действовать самостоятельно, а не по образцу, выполнять поисковые и исследовательские действия, а основной акцент делается на творческом развитии личности.

В данном контексте есть основания считать идею применения метода проекта в процессе формирования гражданской позиции у молодежи актуальной и требующей дальнейшего развития реализации.

Так в 2020-2021 уч.году студентами КЧГУ имени У.Д. Алиева и школьниками г.Карачаевска был разработан и реализован совместный социальный проект «Я, ты, он, она – вместе целая страна» в котором участвовали студенты вузов и школьники республики. Основной целью проекта было формирование у молодежи активной гражданской позиции, приобретение молодым поколением социального опыта, что должно способствовать

Ожидаемыми результатами реализации проекта были:

– формирование у студентов и школьников высоких нравственных ценностей, патриотизма, этнического и национального сознания, любви к родной земле, семье, народа, желание содействовать историко-культурному развитию Родины;

– распространение среди молодежи знаний о государстве, содействия проявлению уважения к ее истории, заботы о настоящем и будущем; использования образовательно-воспитательного пространства города для духовного, интеллектуального и физического развития молодежи;

– на основе разработки видеопрезентаций и просветительских мероприятий для детей, формировать положительный имидж высшего учебного заведения как центра развития успешной, конкурентоспособной, национально-сознательной личности с активной гражданской позицией;

– совершенствование путей гражданского воспитания в условиях тесного взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса в Карачаево-Черкессии.

Работа над проектом продолжалась 6 месяцев и состояла из 3 этапов.

Первый этап предусматривал определение темы проекта, сбор необходимых источников информации, формирование творческих групп.

На втором этапе был выстроен план индивидуальной и коллективной работы на основе анализа и творческой переработки полученной информации.

Задачи были распределены между участниками. Именно на этом этапе у студентов появилась возможность проявить себя в различных видах деятельности, обозначить способности, свои предпочтения, вместе с тем показать умение корректировать свои планы в соответствии с планами других членов группы. На этапе проходили встречи с учащимися школ, как непосредственно в учебных заведениях так в онлайн-режиме.

Третий этап проводился в форме мероприятия, в ходе которого группы представляли самостоятельно созданные видеofilмы-отчеты. Ребята добросовестно и творчески подошли к сдаче этого отчета, описывая не только траекторию движения проектной мысли, но и интересные эпизоды работы, которые всем запомнились.

Нахождение компромиссных решений, коллективная работа, ее общий результат имели важное значение наряду с достигнутыми конкретными знаниями, умениями, впечатлениями, сформировавшимися моральными качествами, гражданскими взглядами, патриотическими убеждениями, которые предусматривались проектом.

В частности, студенты и школьники изготавливали куклы - мотанки с российской символикой, пекли сладости, а потом устроили ярмарки, после чего вырученные деньги передали военнослужащим, которые защищали суверенитет нашего государства.

На улицах города организовали фотосессию с национальной символикой, дарили людям изготовлены собственноручно патриотические браслеты, открытки, тем самым поднимали дух патриотизма среди людей, собирая средства для передачи ветеранам ВОВ.

Отдельные студенты презентовали свои стихи, песни написаны об России, в которых выразили свою гражданскую позицию. Отдельно был оформлен стенд со студенческими идеями почему «Россия начинается с меня!».

Данный проект создал реальные возможности для студентов и школьников выбрать, каким будет их участие в проекте, проявить активность в различных видах деятельности, выбрать форму проявления собственного отношения к проблемам современности, продемонстрировать свои взгляды, убеждения, личностные гражданские качества (чувство долга перед обществом, чувство коллективизма, любви к родине, уважения к ее символам, культуры, языка, истории), проявить их в конкретных действиях и поступках. А следовательно, формировать и успешно демонстрировать свою гражданскую позицию.

Основным достижением стало то, что студенты и школьники почувствовали свою общественную значимость, ответственность перед страной, стали субъектами созидания и развития общества.

Вместе с тем, надо отметить, что процесс формирования личности, а значит формирование гражданской позиции, является длительным и должен быть комплексным и систематическим. Единовременная реализация таких проектов не принесет долговременного результата. Необходима целая система мероприятий, проведение которых будет создавать условия для формирования у современной молодежи гражданской позиции, что будет способствовать росту уровня гражданской культуры. Предлагаем с этой целью проведение аналогичных проектов на темы: «От я до мы», «С Россией в сердце», «Мы дети твои, РОДИНА!», «КЧР – это на всю жизнь», Участие в этих акциях дает возможность командам выявлять актуальные проблемы на уровне образовательного учреждения, микрорайона, села, района, города, государства и предлагать эффективные варианты их решения. Исследуя сущность проблемы, команды анализируют различную информацию, материалы, документы, на основе которых разрабатывают социальный проект. Решая местные проблемы, не только акцентируют внимание общественности на них, но и нередко совершают реальные шаги на пути их практического решения; результаты проекта представляют общественности на местном, региональном или федеральном уровнях. форма проведения которых может быть произвольной, однако будет предусматривать возможность быть активным, возможность выбирать, выражать и выражать собственные взгляды и убеждения, возможность быть полезным другим, то есть создавать условия для формирования и проявления гражданской позиции.

**Выводы.** Таким образом, можно считать, что социальные проекты при определенных условиях можно рассматривать средство формирования гражданской идентичности молодежи, а их организация и проведение в системе целенаправленных мер будет способствовать росту уровня гражданской культуры общества, но важно, чтобы это было не эпизодически, а систематически. При этом важно, чтобы разрабатываемые и реализуемые проекты были разноплановыми, касающимися разных аспектов общественной жизни. В этом случае интерес к ним будет продолжительным и участие молодежи более активным, что будет способствовать формированию активной гражданской позиции и, в последующем, гражданской идентификации.

#### **Литература:**

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 384 с.

2. Единая трудовая школа: Положение о единой трудовой школе РСФСР / РСФСР. Нар. ком. по просвещению. – Москва: ВЦИК советов РСК и К. депутатов, 1918. – 24 с.; <https://search.rsl.ru/ru/record/01009158278>

3. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник ЮУрГПУ. – 2017. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 14.06.2021).

4. Килпатрик, В.Х. Основы метода [Текст] / В. Килпатрик. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 115 с.

5. Пастухова Л.С. Формирование гражданской идентичности молодежи средствами социально-проектной деятельности: региональная модель // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – №3 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoj-identichnosti-molodezhi-sredstvami-sotsialno-proektnoy-deyatelnosti-regionalnaya-model> (дата обращения: 14.06.2021).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends>

Педагогика

УДК 378.18

аспирант Шаров Сергей Сергеевич

Частное образовательное учреждение высшего образования  
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

### ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РАБОТНИКА АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы изучения в научных исследованиях проектировочной компетенции. Автор представляет характеристику и структуру проектировочной компетенции, ее необходимость формирования у работников агропромышленного комплекса. Авторская позиция на феноменологию проектировочной компетенции работников агропромышленного комплекса характеризуется в контексте непрерывного профессионального развития.

*Ключевые слова.* работники агропромышленного комплекса, проектировочная компетенция, непрерывное профессиональное развитие.

*Annotation.* The article deals with the issues of studying design competence in scientific research. The author presents the characteristics and structure of design competence, its need for the formation of workers in the agro-industrial complex. The author's position on the phenomenology of the design competence of workers in the agro-industrial complex is characterized in the context of continuous professional development.

*Keywords:* employees of the agro-industrial complex, design competence, continuous professional development.

**Введение.** В начале изложения материала приведем несколько примеров определения непрерывного профессионального развития в исследованиях ученых, изучавших этот феномен. Сначала обозначим определение непрерывного профессионального развития работников в строительстве и здравоохранении.

Так, Британский совет строительной индустрии принял определение непрерывного профессионального развития, которое сейчас является одним из наиболее общепринятых. Совет считает, что непрерывное профессиональное развитие – это систематическое поддержание, совершенствование и расширение знаний и навыков, а также развитие личных качеств, необходимых для выполнения профессиональных и технических обязанностей на протяжении всей жизни человека. Это определение полностью относится к индивидуальным характеристикам личности и их профессиональным обязанностям.

В исследованиях по непрерывному профессиональному развитию медицинских работников, указывается, что это целый ряд учебных мероприятий, благодаря которым медицинские работники развиваются на протяжении всей своей карьеры, чтобы сохранить свою способность практиковать безопасно, эффективно в пределах их развивающейся сферы практики. К сожалению, исследований по непрерывному профессиональному развитию работников агропромышленного комплекса не представлены.

Итак, предлагая перспективу в отношении непрерывного профессионального развития работников разных сфер отметим, что организация этого процесса помогает работодателям избежать обвинения общества за безответственность, гарантируя, что они предпринимают разумные шаги для того, чтобы обеспечить условия для того, чтобы их сотрудники обладали проектировочной компетенцией и могли компетентно выполнять свои обязанности.

**Изложение основного материала статьи.** В научном поле зарубежных исследований понятие «непрерывное профессиональное развитие» сопряжено с такими понятиями, как развитие персонала, развитие человеческих ресурсов, профессиональное развитие, этические отношения, а также обучение и подготовка без отрыва от производства. Непрерывное профессиональное развитие в международной науке характеризуется как действия, которые работники совершают в ходе профессиональной деятельности и которые предназначены для повышения производительности их работы. Можно утверждать, что это постоянное развитие, направленное на решение профессиональных проблем.

Какова мера ответственности за процесс непрерывного профессионального развития личности, работодателя и самого общества в целом?

Сеть профессиональных ассоциаций провела исследование, чтобы определить, кто извлекает выгоду из непрерывного профессионального развития: профессионал, работодатель, широкая общественность или сочетание вышеуказанного. По результатам опроса получилось, что ответственность за непрерывное профессиональное развитие лежит на множестве разных партнеров, и все они имеют разные мотивы, которые могут быть не обязательно однозначными. Однако результатом всегда должно быть то, что непрерывное профессиональное развитие приносит пользу обществу. Эти взгляды, по крайней мере, направлены на понимание непрерывного профессионального развития как процесса, который включает в себя непрерывную поддержку специалистов-практиков в их профессиональном развитии.

И.Д. Белоновская [2], К. Я. Вазина [3], А.А. Деркач [5], Ю.В. Сенько [8] изучили вопросы, связанные с непрерывным профессиональным развитием и взаимоотношениями между профессиональными знаниями, образованием и компетентностью. Они утверждают, что если больше внимания уделяется непрерывному образованию, то меньше внимания уделяется компетенции и оценке этой компетенции в рамках профессии. Позднее А.А. Деркач [5], Ю.В. Сенько [11] в своих исследованиях дифференцировали различия между «компетенцией» и «производительностью»: компетенция – это способность выполнять задачу или роль; производительность – это осуществление задачи или роли». Ученые установили, что производительность является более желательной целью и действенной стратегией любой организации, но реализация их не всегда надежна, поскольку их сложнее обеспечить.

Ученые [4; 5; 6; 10] и практики также подчеркивают необходимость информирования работодателя о последствиях несоблюдения требований по организации непрерывного профессионального развития, поэтому необходимо приложить все усилия для поощрения работодателей к их соблюдению: работодателю должно быть понятно, что несоблюдение условий для непрерывного профессионального развития своих работников несет за собой наказание; если работник не соответствует требованиям профессионального развития, то фиксированный период исправления ему должен быть доступен, и если он не использовался или не увенчался успехом, к нему могут быть применены санкции в виде ограничений форм работы.

Наше исследование направлено на содействие дальнейшему пониманию проектировочной компетенции как результата непрерывного профессионального развития как части и процесса профессиональной практики – как в отношении ее условий, так и их формы в различных национальных контекстах. Более того, мы постарались ее рассматривать как явление, которое отображает связь между профессией и государственным управлением. Эти цели более или менее направлены на то, чтобы внедрить активную рекламу профессии работника агропромышленного комплекса в национальные стратегии непрерывного профессионального развития.

Аккредитация предварительного экспериментального (опытного) обучения широко используется в учебном процессе многих зарубежных стран: в США (оценка предварительного обучения), Канаде (предварительная оценка и признание обучения), Австралии, Новой Зеландии, Южной Африке (признание предшествующего обучения) и Нидерландах (аккредитация предварительного обучения). Для этих систем аккредитация проектировочной компетенции означает возможность личного и профессионального развития в образовательной среде и сосредоточения внимания на опыте и обучении отдельных лиц. Аккредитация предварительного экспериментального обучения также связана с гибкостью, социальной интеграцией, расширением доступа к непрерывному обучению, а также мобильности работников.

Современные курсы обучения несколько ослабили свое влияние, не всегда учитывают профессиональный опыт работника агропромышленного комплекса, который не поддается ассигнованию в качестве педагогического проекта. Следовательно, развитие проектировочной компетенции на протяжении всей жизни происходит по двум направлениям: пожизненного обучения для общества, основанного на знаниях для содействия трудоустройству, социальной интеграции и личный рост, поддерживаемый образовательными организациями.

Научные обзоры и справочники утверждают, что «слепые» пятна остаются в исследовании непрерывного профессионального развития и проектировочной компетенции, особенно в сфере агропромышленного комплекса. Например, существует необходимость проведения дополнительных исследований по изучению влияния различных условий на развитие проектировочной компетенции, обеспечивая контекстуальность профессиональной деятельности работника агропромышленного комплекса.

Такая же тенденция фиксируется нами из нашего многолетнего эмпирического опыта: активность по неформальному изучению на рабочем месте соответствующего содержания и контента, исходя из специализации работника агропромышленного комплекса.

Метафора участия воспринимает процесс и продукты обучения как неделимые и фокусируется на том, как работники действительно улучшают свои возможности на рабочем месте. Это улучшение встроено в конкретный контекст и рождается вне взаимодействия между работниками, и не измеряется поведенческими результатами. Фактически это поднимает точку непостоянства результатов развития проектировочной компетенции в отсутствие практики и также поднимает вопрос о создании знаний о режиме 1 и режиме 2 на интерфейсе академических и профессиональных знаний: режим 1 относится к форме производства знаний, которые являются академическими, дисциплинарными, однородными и иерархическими; режим 2 – это знание трансдисциплинарное, гетерогенное, временное, социально подготовленное и рефлексивное, а также более временное и локализованное. Эта классификация производства знаний помогает определить преимущества того, как знание на рабочих местах может быть востребованным, в отличие от знаний, полученных в академических институтах.

Одним из вопросов, касающихся практики обучения на рабочем месте, является то, что производство знаний ориентировано на общественные блага (например, знания, коллективная профессиональная грамотность и общая культура) и, следовательно, обеспечивает выгоду, которая может быть только социальной.

Озабоченность по поводу оценки формата образования связана с социальным признанием квалификации, полученной в результате признания формального и неформального обучения, и возможностью подорвать формальное образование. Н.В. Зеленко [7], Е.В. Кетриш [8], Н.О. Яковлева [12], в свою очередь, считают, что система неформального обучения, пытающаяся имитировать формализованные кодифицированные системы, усугубляет восприятие того, что результаты опытного обучения требуют более строгой оценки.

Постмодернистские разработки с дебатами по теории обучения взрослых рассматривают опытное обучение центральным в образовании. Но опыт не является беспроблемным. С. Я. Батышев [1], Э.Ф. Зеер [6], А.М. Новиков [10] обсуждают в своем педагогическом картировании опытное обучение, которое структурировано вокруг четырех дискурсивных или материальных практик: образ жизни, профессиональная практика, конфессиональная практика и критическая практика. Итак, опытное обучение исследуется в контексте смысла опыта и обучения в четырех дискурсах. Например, практика образа жизни позволяет изучить опыт, полученный в результате потребления и новизны производимой продукции; профессиональный дискурс подчеркивает необходимость мотивации в становлении квалифицированными работниками, ориентируясь на непрерывное развитие, социальные навыки и гибкие компетенции;

конфессиональная практика – дает опыт понимания народных традиций, критическая практика – позволяет рефлексивно воспринимать знание.

Индивидуальные и социальные перспективы развития проектировочной компетенции Н.В. Зеленко [7], Е.В. Кетриш [8], Ю.Г. Комендровская [9], Н.О. Яковлева [12] представляют как обучение на рабочем месте. Понимание обучения на рабочем месте рассматривается ими как более целостная концепция, которая характеризует обучение как социально-культурный процесс, в котором индивидуальное и социальное обучение переплетается. Модель «сообщества практики» как одна из социальных теорий обучения пытается связать процесс обучения обучающегося работника с конкретным коллективом. Н.В. Зеленко [7], Е.В. Кетриш [8], предлагают вытеснить традиционные концепции обучения, которые имеются в сознании отдельного работника, и заменить коллективным процессом согласования смысла и результата профессиональной деятельности. Это особенно актуально при обсуждении профессионального сотрудничества, которое описывается как групповое, а не индивидуальное отражение общей профессиональной проблемы развития проектировочной компетенции. Фактически Н.В. Зеленко [7], Е.В. Кетриш [8], предполагают, что отражение ограничено, если оно задумано в индивидуалистическом дискурсе. Существует также следующая опасность: рефлексия становится чрезмерно инструментальной, так что она становится констатацией без ссылки на контекст или результаты. Отражение как часть учебного процесса было подвергнуто критике рядом исследователей из андрагогики и непрерывного профессионального развития, в котором второй этап «рефлексивное наблюдение» или «рефлексивный практикующий» представлен обзором проблем и отражением их на практике.

Например, преподаватели в процессе реализации спецкурса при организации процесса развития проектировочной компетенции выполняют такие роли как «посредник в средствах массовой информации», «планировщик программ», «аналитик образовательных потребностей», «оценщик программ», «учебный технолог», «оказатель курса», «специалист по методике обучения» и «разработчик курса». Работники агропромышленного комплекса некоторые роли, перечисленные выше, проигрывают в качестве исполнителей, такие как «технический консультант или консультант по животноводству и сельскому хозяйству», «коммуникатор/сетевой работник по расширению ассортимента продукции агропромышленного комплекса», «координатор по решению проблем в агропромышленном комплексе», «лидерство фермеров», «разработчик знаний в области агропромышленного комплекса».

Итак, опытное обучение является одной из форм выражения неформального обучения и имеет отношение к обучению на рабочем месте. Одним из вопросов, обычно возникающих в процессе опытного обучения, является уважение к формальному обучению с отрывом от работы. Вопрос уважения проявляется в проблемах оценки и сертификации: опытное обучение ошибочно воспринимается как более быстрое и легкое, чем посещение программы обучения с отрывом от производства. Поэтому процесс аккредитации проектировочной компетенции в контексте непрерывного профессионального развития должен быть осторожным. Общее определение аккредитации предшествующего обучения заключается в том, что он описывает процесс, в результате которого эмпирическое или бездокументарное обучение признается и работник получает академический кредит.

**Выводы.** Таким образом, проектировочная компетенция в контексте непрерывного профессионального развития характеризуется как профессионально-личностная характеристика, которая отражает совокупность знаний, умений и навыков личности, готовность к внедрению в производственный процесс проектов, повышающих качество агропромышленной продукции, отвечающей современным требованиям общества.

#### **Литература:**

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
2. Белоновская, И.Д. Профессиональное саморазвитие личности как проблема современного образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: сб. материалов всерос. научн.-методич. конференции / И.Д. Белоновская, В.В. Неволина // Оренбургский гос. ун-т. – 2017. – С. 2759-2765.
3. Вазина, К.Я. Модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – Н. Новгород: ВГИПИ, 1999. – 256 с.
4. Вербицкий, А.А. Ильязова, М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
5. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: РАГС, 1993. – 231 с.
6. Зеер, Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования / Э.Ф. Зеер. // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
7. Зеленко, Н.В. Методическая подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства к обучению школьников сельскохозяйственным технологиям: автореф. ... канд.пед.наук / Н.В. Зеленко. – М., 1999. – 16 с.
8. Кетриш, Е.В. Формирование проектировочной компетенции как фактора успешной профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения инклюзивного образования: монография / Е.В. Кетриш. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. – 166 с.
9. Комендровская Ю.Г. Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Ю.Г. Комендровская. – Иркутск, 2010. – 21 с.
10. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М., 2000. – 147 с.
11. Сенько, Ю.В. Образование всегда накануне себя / Ю.В. Сенько // Педагогика: Научно-теоретический журнал. – 2004. – № 5. – С. 22-29
12. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 240 с.

УДК 371

**студент Ширпал Елена Николаевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

**кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена эмоциональному интеллекту будущих педагогов в условиях дистанционного образования. Анализ проводится в соответствии с актуальной задачей трансформации профессиональной деятельности будущих педагогов. В статье делается вывод о том, что творческий компонент профессионального развития будущего педагога является основой профессионального качества. Дана оценка современного состояния проблемы эмоционального интеллекта. В статье выдвигаются различные взгляды исследователей на проблему эмоционального интеллекта, влияние эмоционального интеллекта на профессиональное и личностное развитие педагогов, обсуждается роль эмоциональной основы творческого процесса в педагогической деятельности, а также важность эмоциональных компонентов в исследовательской и инновационной деятельности. В статье анализируется взаимосвязь между развитием эмоционального интеллекта и реализацией профессионального и личностного потенциала будущих педагогов. Стоит отметить, что развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов чрезвычайно важно и актуально в современной социокультурной ситуации. Обоснована необходимость развития эмоционального интеллекта педагогов в процессе непрерывного образования.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, профессиональная деятельность, эмоциональный интеллект, вариативность личности, профессиональное творчество педагогов, исследовательская деятельность, личностная психология и педагогический потенциал.

*Annotation.* The article is devoted to the emotional intelligence of future teachers in the context of distance education. The analysis is carried out in accordance with the current task of transforming the professional activities of future teachers. The article concludes that the creative component of the professional development of the future teacher is the basis of the professional quality of the teacher. The assessment of the current state of the problems of emotional intelligence is given. The article presents various views of researchers on the problem of emotional intelligence, the influence of emotional intelligence on the professional and personal development of teachers. The article discusses the role of the emotional basis of the creative process in pedagogical activity, as well as the importance of emotional components in the research and innovation activities of teachers. The article analyzes the relationship between the development of emotional intelligence and the realization of the professional and personal potential of future teachers. It is worth noting that the development of emotional intelligence of future teachers is extremely important and relevant in the modern socio-cultural situation. The necessity of developing the emotional intelligence of teachers in the process of continuing education is justified.

*Keywords:* continuing education, professional activity, emotional intelligence, personality variability, professional creativity of teachers, research activity, personal psychology and pedagogical potential.

**Введение.** Одним из важнейших вопросов современной психологии и педагогики является изучение индивидуальных детерминант достижения профессионального мастерства, условий и методов эффективной подготовки будущих преподавателей. В связи с этим необходимо изучать разрабатывать методики и программы, позволяющие развивать не только теоретические знания, но и систему профессиональных качеств личности будущего педагога.

**Изложение основного материала статьи.** Вопрос изучения сферы эмоциональной воли будущих педагогов в контексте личностных качеств в профессиональном смысле является одним из ключевых вопросов отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Растет интерес к проблемам, связанным с эмоциональными способностями и профессиональным самосознанием преподавателя с успешностью его деятельности, что обусловлено отечественными социальными тенденциями в гуманизации образования, вниманием к гармоничному развитию личности студента по предмету, общению партнеров по обучению. Современная подготовка будущего педагога и повышение профессионального мастерства происходит через создание новых методов и концепций, включая изучение проблем профессиональной практики, разработку методов решения этих проблем, а также поиск новых [1].

В современных работах психологов рассматриваются вопросы о природе и структуре эмоционального интеллекта, о взаимосвязи понятий "интеллект", "социальный интеллект". Сочетание понятий "интеллект" и "эмоции" вызвало много дискуссий. Популярность изучения этого феномена отражается в разнонаправленном измерении производительности, структуры, развития эмоционального интеллекта и взаимосвязи с другими параметрами. Оптимизм психологов, журналистов, менеджеров, учителей и других специалистов, активно изучающих "новые явления", обусловлен возможностью формирования эмоционального интеллекта в любом возрасте, начиная с младенчества.

Хотя изучение эмоциональных, коммуникативных и регуляторных характеристик личности педагога стало традицией в современной психологии, до сих пор не разработана комплексная теория, которая бы единообразно объясняла внутренние механизмы, структурные характеристики и их функции в профессиональной деятельности социальных, эмоциональных и регуляторных способностей педагога. Одной из таких концепций, разработанных в этом исследовании, является концепция эмоционального интеллекта [2].

В области практической психологии, психотерапии, социологии и смежных областях, накопились данные о том, что в процессе достижения личного успеха многое зависит не только от обширных энциклопедических знаний, но и от общения. С точки зрения позитивистски ориентированной психологии, это называется противоречивым сочетанием "эмоционального интеллекта". Почти на протяжении всего прошлого века психология, под влиянием позитивистских методов, методично боролась за модель рационального человека, максимально "очищенного" от негативных последствий эмоциональных всплесков. Человеческие эмоции были объявлены основным наследием и оказались недостойными внимания психологической науки. Понятие "эмоциональный интеллект" было введено журналистом Д. Гоулман [4]. Благодаря его наблюдениям, обобщениям и анализу жизни становится ясно, что человек не может направлять свое развитие и познание мира только силой разума.

Мы считаем, что эмоциональный интеллект является ключом к объяснению того, как развивать творческий потенциал личности в процессе обучения. Если раньше считалось, что эмоции сопровождают только когнитивные процессы человека, то современная психология доказала тот факт, что эмоциональные реакции часто предшествуют рациональным реакциям. Многие исследователи признают, что эмоции являются ключевым фактором успеха человека, более важным, чем интеллектуальные способности. Савенков отметил, что эмоциональный интеллект, а также академический и социальный интеллект оказывают решающее влияние на реализацию индивидуального успеха не только в повседневной жизни, но и в сфере профессиональной деятельности [7].

Понятие "помощь эмоциональному интеллекту специалистов в профессиональной сфере", в том числе преподавателей, было введено в научный оборот в качестве показателя эмоциональной составляющей помощи профессиональной компетентности профессиональных экспертов.

Творчество лежит в основе исследовательской деятельности. Здесь огромную роль играют способности педагога. Это комплексное образование, которое включает в себя развитие способности к поиску творческой деятельности (креативность, любознательность, умение выявлять области незнания и т.д.), методическую подготовку (обучение изучению теоретических и технических знаний), а также желание заниматься ею. Осуществление научно-исследовательской деятельности – это потенциал преподавателей по раскрытию теории на практике.

По словам С.Н. Юревича, в ходе научно-исследовательской деятельности преподаватели овладевают теорией и практикой творчества и методами преподавания научных исследований, участвуют в известных методах, модернизации технологий, конструктивном обсуждении элементов ранее известных методов [13].

Поисково-исследовательская деятельность будущих педагогов – это инновационная деятельность, связанная с разработкой собственных идей, их обоснованием, научно-техническим уровнем. В отличие от проведения исследований, эти идеи основаны на практике самих исследователей. Разработка этой идеи осуществляется преподавателем самостоятельно на основе собственного теоретического запаса, опыта и интуиции.

Эмоциональный интеллект – это комбинация 4 способностей.

1. Восприятие, распознавание эмоций (себя и других), выражение эмоций. Это способность идентифицировать эмоции через физические состояния, чувства и мысли; идентифицировать эмоции других людей через искусство, речь, голос, внешний вид и поведение; точно выражать эмоции и потребности, связанные с этими чувствами.

2. Развитие мышления – способность вызывать определенную эмоцию и затем контролировать ее. То есть то, как эмоции входят в когнитивную систему и изменяют когнитивные способности. Эмоции фокусируются непосредственно на важной информации, помогают рассуждать и запоминать чувства. Эмоциональные изменения от оптимизма к пессимизму могут позволить учитывать различные точки зрения, а эмоциональные состояния помогают решать проблемы по-разному.

3. Понимание эмоций – способность понимать сложные эмоции и эмоциональные переходы от одного этапа к другому, анализировать эмоции, использовать эмоциональные знания. Понимание эмоций – это способность классифицировать эмоции и распознавать связь между словами и эмоциями; объяснять значение эмоций, связанных с отношениями; понимать сложные (противоречивые) чувства; осознавать переход от одной эмоции к другой.

4. Управление своими эмоциями и чувствами других людей. Это рефлексивная регуляция эмоций, необходимая для эмоционального и интеллектуального развития, которая помогает оставаться открытой для положительных и отрицательных эмоций [5].

В современной психологической литературе освещаются вопросы, связанные с изучением определенных профессиональных личностных качеств и способностей, входящих в структуру эмоционального интеллекта. Так, Ф.Н. Гоноболин выделил значимые профессиональные способности педагогов: умение понимать обучающихся, умение учить остроумию, умение творчески работать, умение быстро реагировать на педагогические ситуации и ярко проявлять себя в них и др. Потенциал личности в современной психолого-педагогической литературе определяется как синтез интеллектуальных, творческих и мотивационных характеристик личности, определяющих вероятность достижения высоких (выдающихся) достижений в социальной и профессиональной сферах [7].

Психологический и педагогический потенциал личности педагога включает в себя то, что представлено на потенциальном уровне, что еще нельзя отнести к числу возможностей для реализации. Различия между ними наблюдаются не в содержании, а в форме существования и характеристиках, выраженных в деятельности.

Профессиональный успех человека несомненно, связан со знаниями, навыками, эрудицией и общими навыками мышления. Однако в большинстве случаев высокого уровня общего интеллекта недостаточно. Эффективность профессиональной деятельности молодых специалистов, занимающихся в области отношений "субъект-субъект", во многом зависит от умения понимать свои эмоции и распознавать эмоции других.

Согласно исследованиям Д. Гоулмана [4], высокий уровень эмоционального интеллекта в значительной степени способствует карьерному и жизненному успеху человека. Феномен эмоционального интеллекта, его структура и предпосылки для его развития рассматриваются зарубежными (J. Matthews, R.D. Roberts, S.J. Steini и др.) и отечественными учеными (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова и др.).



Эмоциональный интеллект понимается как психообразование, которое является основой эмоциональной саморегуляции, включающей совокупность эмоциональных и интеллектуальных способностей понимать и регулировать эмоциональное состояние себя и других, а также эффективно реагировать на требования окружающей среды.

Согласно двухкомпонентной теории Д.В. Люсина [3], эквайлер включает в себя способность понимать свои и чужие эмоции и способность управлять ими.

Результаты исследования показывают, что эмоциональный интеллект оказывает влияние на познавательную активность студентов. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта студентов обеспечивает внутреннюю регуляцию их эмоционального состояния, что отражается на их успешности в учебной деятельности. Кроме того, С.П. Деревянко и М.А. Манойлова в своих работах установили эффективность развития компонента ЭК у студентов посредством специально организованного обучения [9].

Вопрос конкурентоспособности личности студента сегодня не менее важен. Он освещен в работах Д.А. Коноплянского, Д.С. Котиковой, Ю.В. Соловьевой и др.

Мещерякова И.Н. считает, что конкурентоспособность личности – это комплексная способность, способствующая непрерывному конструктивному преобразованию личности в изменяющихся условиях и условиях неопределенности [10]

Студенты как социальная группа обладают наибольшим потенциалом для развития конкурентоспособности. По мнению С.Д. Резника, конкурентоспособность личности студента – это способность гарантированно получить работу по своей специальности в университете, а также успешное продвижение по профессии, во все более конкурентном рынке на рынке труда [11].

Процесс профессиональной подготовки преподавателей вузов в условиях дистанционного образования должен предполагать создание условий для развития их эмоционального интеллекта с целью обеспечения оптимального уровня личностного развития студентов и повышения их уровня профессиональной подготовки и конкурентоспособности на рынке труда. Современные педагоги, как активные субъекты деятельности, в процессе профессиональной деятельности взаимодействуют с несколькими психолого-педагогическими социальными (макро-и микро) реалиями, в которых воплощаются и развиваются психологические знания, профессиональные навыки и личностные характеристики.

**Выводы.** Исследования показали, что эмоциональный интеллект является одним из важнейших факторов, определяющих продуктивность будущих педагогов. Атрибуты эмоционального интеллекта будущих педагогов связаны с наиболее важными профессиональными характеристиками личности и опосредуют профессионализм деятельности. Главной особенностью образа идеального педагога, с точки зрения различных субъектов образовательной среды, являются эмоциональные, коммуникативные и регулятивные качества личности педагога, с основными структурными компонентами эмоционального интеллекта, что подтверждает высокую значимость эмоционального интеллекта для осуществления плодотворного полисомнографического взаимодействия в образовательной среде.

#### **Литература:**

1. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск: СГПУ, 2018. – Ч.1. – С. 22-26.
2. Виллонас В.К. Перспективы развития психологии эмоций // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1989.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
4. Гулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. – М.: АСТ МОСКВА: Владимир: ВКТ, 2019.
5. Давыдова Ю.В. Составляющие эмоционального интеллекта // Психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых учёных / Сост. и науч. ред.: А.В. Иващенко, А.В. Гагарин, И.А. Тюткова. – М.: 2017. – С. 23-25.
6. Иванова Е.С. Лонгитюдное исследование показателей алекситимии и объема активного словаря эмоций студентов-психологов // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: мат-лы 3-ей Междунар. научно-практ. конф. 10 октября 2018 г. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2018.
7. Иванова Е.С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Рос. академии образования. – 2018. – №7 (86).
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 304 с.
9. Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2017. – 60 с.
10. Мещерякова, И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Мещерякова. – Курск: Кур. гос. ун-т. [б. и.], 2011. – 25 с.
11. Савенков, А.И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А.И. Савенков, Л.М. Нарикбаева // Одаренный ребенок. – 2017. – № 6. – С. 22-36.
12. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (M8CEGT V. 2.0): руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2017. – 174 с.
13. Юревич, С.Н. Методы и формы подготовки учителя к творчеству в процессе повышения квалификации / С.Н. Юревич // Научное обеспечение системы повышения кадров. Научно-теоретический журнал. – 2017. – № 1 (6).

УДК 374.73

**кандидат педагогических наук, доцент Шкерина Татьяна Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук, доцент Каблукова Инна Геннадьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук, доцент Петрова Татьяна Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

**МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье раскрыт развивающий потенциал мастерской в формировании психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ; выделены структурные компоненты мастерской как средства сопровождения семьи с особыми образовательными потребностями с опорой на современные отечественные и зарубежные исследования.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, мастерская.

*Annotation.* The article reveals the developing potential of the workshop in the formation of psychological and pedagogical competence of parents raising children with disabilities; the structural components of the workshop are highlighted as a means of supporting families with special educational needs based on modern domestic and foreign research.

*Keywords:* psychological and pedagogical competence of parents raising children with disabilities, workshop.

**Введение.** В последние годы заметно повысилось научное внимание к проблемам семьи, что обусловлено изменением социальной обстановки в российском обществе. На фоне всех трудностей, переживаемых современной семьей, особую значимость приобретает проблема изменения внутрисемейных отношений при появлении в ней ребенка, имеющего определенные нарушения в психическом и / или физическом развитии. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и то, что приобретается в семье, он использует для дальнейшей социализации и интеграции в общество. В концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года в качестве одного из значимых ориентиров в области психического и социального развития обучающихся заявлено удовлетворение особых образовательных потребностей семьи особого ребенка посредством консультирования как по вопросам воспитания, обучения и развития обучающихся, так и по вопросам выстраивания гармоничных и значимых для будущего благополучия ребенка взаимоотношений с окружающими близкими взрослыми [4].

Введение адаптированных основных образовательных программ предполагает не только включение в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и их сопровождение специалистами для успешного усвоения данных программ, а также формирования социально-психологической адаптивности детей с ограничениями. Безусловно, в данную работу должны включаться и родители обучающихся, которые своим содействием и грамотно выстроенным воспитательным процессом способны оказать колоссальное влияние на прогресс в сопровождении ребенка [3].

Анализ современных зарубежных научных исследований позволяет убедиться в целесообразном обеспечении дифференцированных и индивидуализированных практик обучения, социальных, эмоциональных и поведенческих практик при организации образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования с учетом коллаборации всех субъектов образовательных отношений [10; 11; 12].

Целью статьи является раскрытие сущности и структуры мастерской как средства сопровождения родителей, выявление и обоснование её потенциала в формировании психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

**Изложение основного материала статьи.** Как сказано выше, включение в работу интенсивных средств, являющихся интерактивными, оказывает положительное влияние, на эффективность психологической работы как с детьми, родителями и другими субъектами образовательного процесса.

Современная педагогическая наука выделяет множество средств обучения, среди них: организация самостоятельной деятельности, организация проектной деятельности, организация исследовательской деятельности, развитие критического мышления, кейсы, диалоговое взаимодействие, педагогическая мастерская [9].

В данной работе особый интерес представляет организация мастерской. Данное средство разрабатывается как отечественными, так и зарубежными исследователями. В работах К. Фопеля также подчеркивается активная позиция ученика и указывается на вид учебной деятельности – интенсивное обучение. Под мастерской он понимает учебное мероприятие интенсивного характера, представленное в групповой форме обучения, где участники получают знания, благодаря собственной заинтересованности, активности [7].

В отечественной школе одной из первых исследователей педагогической мастерской является И.А. Мухина, которая под педагогической мастерской понимает форму обучения, создающую условия для получения новых знаний и опыта за счёт собственного или коллективного открытия. Основным механизмом мастерской является творческая деятельность участников [5].

Под педагогической мастерской понимается интенсивное средство обучения, предполагающее критическое осмысление учащимися имеющихся и полученных знаний, а также решения творческих задач. Мастерскую сравнивают с проблемными методами обучения, включающими в себя также творческую составляющую ввиду сознательного и бессознательного творчества с дальнейшим его осознанием и критической оценкой.

Выделение сущностных характеристик педагогической мастерской позволит более дифференцированно сформулировать представления о данном средстве. В своих исследованиях, Н.Е. Щуркова выделяет следующие характеристики:

- педагогическая мастерская представляет собой организационную форму воссоздания прошлого опыта, с последующей его критической оценкой, что указывает на интеллектуальную и эмоциональную оценку этого опыта;

- педагогическая мастерская это двуплановая картина, представленная в практической деятельности для профессионалов-коллег: средства педагогической работы и продукт педагогической работы, способствующая установлению связи педагогического средства и ее результативности;

- педагогическая мастерская включает в себя поиск наиболее удачных способов, как групповой работы, так и решения поставленных задач [9].

Помимо сущностных характеристик педагогической мастерской, внимание исследователей обращено и к принципам, и правилам использования данного средства в групповой работе. Так, в зарубежных исследованиях выделены следующие принципы и правила ведения мастерской:

- при ведении мастерской, необходимо сконцентрировать участников не только на самостоятельное обучение, но и на групповое взаимодействие, направленное на решение поставленной задачи;

- проведение мастерской невозможно без преобразования индивидуальных целей в общегрупповую, для оптимального функционирования группы и их замотивированности;

- в мастерской принципом выступает разделение ответственности за обучение между ведущим мастерской и обучающимся, так как предполагается активность всех участников образовательного процесса;

- раскрывая принцип активности, акцентируется внимание именно на творческой составляющей, раскрытии творческого потенциала участников мастерской [6].

Работа И.А. Мухиной позволяет конкретизировать и уточнить некоторые принципы и правила ведения педагогической мастерской:

- ценностно-смысловое равенство всех участников мастерской, предполагает уважение всех участников образовательного процесса. Все участники группы одинаково ценны и важны в её работе;

- право на ошибку. Данное правило направлено на формирование безопасного пространства для участников мастерской, а также на активизацию творческого мышления, так как снижения самоконтроля и легкость предъявления собственных идей способствует эффективному решению задач;

- безоценочная деятельность, отсутствие разделения критики к творчеству другого человека, замена критики самооценкой и самокоррекцией. Данный принцип также направлен на активизацию творческой деятельности, а также на поддержание положительного психологического климата в группе;

- предоставление свободы в рамках правил мастерской. Данный принцип помогает раскрытию творческого потенциала участников, повышению уровня креативности;

- элемент неопределенности, неясности в заданиях. У истоков создания проективных методик стоял принцип неопределенности материала, что способствовало глубокому пониманию психических особенностей личности, действующей в неопределенной ситуации. Включение неясности и недосказанности позволяет участникам мастерской успешно и креативно решить поставленную задачу;

- диалоговость как главный принцип взаимодействия. В данном случае участники не только решают поставленную задачу и развивают свою коммуникативную компетентность, навыки сотрудничества, что способствует не только эффективному решению проблемы, но и личностному развитию участников;

- организация и перестройка реального пространства мастерской. Моделирование пространства в зависимости от задач каждого этапа мастерской также способствует активизации творческого начала участников мастерской, помогает им решать поставленные задачи в наиболее комфортных для них условиях;

- ограничение участия руководителя в качестве авторитета в процессе проведения мастерской. В данном случае ведущий выступает координатором процесса, а не генератором решений поставленных задач. Минимальное участие в процессе работы группы только приветствуется [2].

Обратимся к структуре педагогической мастерской, предложенной И.А. Мухиной.

На начальном этапе работы в педагогической мастерской предполагается мотивация деятельности участников, формирование темы и целей педагогической мастерской. Данный этап носит название «инструктор», так как главная роль отведена на этом этапе именно ему. Формирование мотивации к решению задач способствует успешному групповому взаимодействию на всех этапах мастерской, на данном этапе инструктор раскрывает следующие вопросы: почему необходимо заняться именно этой проблемой, что изменится при решении этой проблемы, какие выгоды получит индивид при решении этой проблемы конкретно для себя.

Основной этап предполагает также несколько подэтапов, ставящих определенную задачу во время каждого из них. Первый подэтап основной части «создание творческого продукта». Он предполагает формирование решения поставленной задачи в групповой или индивидуальной форме работы с применением различных приемов работы с информацией. На следующем подэтапе «социализация» происходит предъявление решений задачи, обмен ими в рамках группы. Подэтап «промежуточная рефлексия» направлена на коррекцию деятельности группы, отбор наиболее подходящих идей, решения. Подэтап «обращение к новой информации» предполагает открытие нового видения предмета, образа, участниками, переоценку созданного материала, его осознание и понимание.

Заключительным этапом является рефлексия, где участники делятся своими открытиями, решениями и, возможно, формируют новую систему проблем [5].

Длительность педагогических мастерских четко не обозначена в научных исследованиях, обычно длительность мастерских от одного до семи дней. Помимо этого, возможны как одноактные мастерские (педагогическая мастерская, приводящаяся однократно длительность от часа до четырех часов) так и мастерские длительного действия (от недели до нескольких месяцев). Длительность занятий и количество проводимых мастерских зависят от их цели и задач [1].

Результатами педагогической мастерской не могут четко программироваться ведущим мастерской, так как результатом становится не только знание или умение, но и творческий процесс, формируемый участниками мастерской, заключающийся в сотрудничестве и сотворчестве.

Содержание программы мастерской структурно состоит из четырех модулей, которые проектируются с опорой на выявленные ресурсы и дефициты семьи с особыми образовательными потребностями: «Роль родителя в процессе психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ», «Нормативно-правовые документы, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ», «Особенности образовательного процесса детей с ОВЗ», «Взаимодействие родителя и ребенка с ОВЗ».

Раскроем содержание основных модулей программы мастерской:

Модуль 1. «Роль родителя в процессе психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Понятие ППК родителей детей с ОВЗ. Сферы применения ППК. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Личностные особенности родителей детей с ОВЗ.

Модуль 2. «Нормативно-правовые документы, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ».

Нормативно-правовые аспекты сопровождения ребенка с ОВЗ. Документы, регламентирующие образование лиц с ОВЗ. Права ребенка. Право на образование. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Модуль 3. «Особенности образовательного процесса детей с ОВЗ».

Образовательный процесс. Инклюзивное образование. Адаптированные образовательные программы. Психолого-педагогический консилиум. Психолого-медико-педагогическая комиссия.

Модуль 4. «Взаимодействие родителя и ребенка с ОВЗ».

Адекватные родительские установки. Чувство вины родителя ребенка с ОВЗ. Организация взаимодействия с ребенком с ОВЗ. Виды поддержки ребенка в образовательном процессе и вне его. Эмоциональный контакт с ребенком, разрешение конфликтных ситуаций. Психологические особенности ребенка с ОВЗ.

Считаем целесообразным реализовывать разработанную программу с методическими рекомендациями в аспекте конкретного типа нарушения в формировании психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

**Выводы.** Мастерская как средство позволяет не только сформировать умения и навыки у участников образовательного процесса, но и способствует их собственной активности, развитию творческого потенциала, что оказывает влияние на эффективность обучения. Включение родителей в освоение содержания педагогической мастерской позволяет сформировать у них не только новые умения и навыки, но и осознать собственные внутренние перемены, инсайты, интеллектуальные и эмоциональные изменения, что очень важно во взаимодействии со взрослыми людьми. В рамках образовательного процесса включение педагогических мастерских во взаимодействие с родителями станет эффективным способом сопровождения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и формирования у них ППК.

#### Литература:

1. Башмаков М.И., Горяев М.А., Лебедева Л.И. Педагогические мастерские в продуктивном обучении (теоретический аспект) // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 5. – С. 208-211. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17823463> (дата обращения: 14.03.2021).
2. Белова Н.И., Мухина И.А. Педагогические мастерские: теория и практика. – СПб.: «Новое образование», 1998. – 318 с.
3. Егизарьянц М.Н., Мякинских А.А. Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы педагогики. – 2019. – № 4 (43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-vospitanii-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 14.03.2021).
4. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 14.03.2021).
5. Мухина И.А., Ерёмкина Т.Я. Что такое педагогическая мастерская? Интеграция инновационного и традиционного опыта. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – 209 с.
6. Фопель К. Эффективный воркшоп. – М.: Генезис. – 2003. – 361 с.
7. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.
8. Шутова Н.В., Шуткина Ж.А., Дунаева Н.И. Личностные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 327-328. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41172877\\_54469582.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41172877_54469582.pdf) (дата обращения: 14.03.2021)
9. Шуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
10. Lindner K.-T., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis // International Journal of Inclusive Education. – 2020. – Vol. 10 (346). – URL: [https://www.researchgate.net/publication/344265591\\_Differentiation\\_and\\_individualisation\\_in\\_inclusive\\_education\\_a\\_systematic\\_review\\_and\\_narrative\\_synthesis](https://www.researchgate.net/publication/344265591_Differentiation_and_individualisation_in_inclusive_education_a_systematic_review_and_narrative_synthesis) (дата обращения: 25.03.2021).
11. Resch K., Schrittfesser I. Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – Vol. 25 (3). – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1882053> (дата обращения: 25.03.2021).
12. Zurbriggen C. L. A., Hofmann V., Lehofer M., Schwab S. Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation // International Journal of Inclusive Education. – Vol. 25 (2). – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13603116.2021.1882590?scroll=top&needAccess=true> (дата обращения: 25.03.2021).

УДК 371

старший преподаватель Шостак Марина Анатольевна

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

*Аннотация.* В статье анализируется современная ситуация цифровизации в различных сферах жизнедеятельности человека, рассматриваются особенности перехода к цифровой культуре. Стоит отметить, что движущей силой формирования цифровой культуры будущих менеджеров гостиничного бизнеса является принцип ее целенаправленного формирования, а также создание организационно-педагогических условий в вузах. Отмечено, что использование модульных методик обучения создает организационно-педагогические условия на основе реализации планируемых образовательных результатов по каждой специальности.

*Ключевые слова:* цифровая экономика, цифровая культура, информационная культура, цифровизация, постиндустриальная эпоха, цифровая коммуникация, профессиональное образование, менеджеры индустрии гостеприимства.

*Annotation.* The article analyzes the current situation of digitalization in various spheres of human life, examines the features of the transition to digital culture. It is worth noting that the driving force behind the formation of the digital culture of future hotel business managers is the principle of its purposeful formation, as well as the creation of organizational and pedagogical conditions in universities. It is noted that the use of modular teaching methods creates organizational and pedagogical conditions based on the implementation of the planned educational results in each specialty.

*Keywords:* digital economy, digital culture, information culture, digitalization, post-industrial era, digital communication, professional education, managers of the hospitality industry.

**Введение.** Цифровая культура стала междисциплинарным направлением с 1950-х годов, в рамках которого сформировались различные концептуальные модели. Форма цифровой культуры представляет собой различные практики в области искусства (в гибридной форме технологии и искусства, такой как постцифровое искусство, видеоинсталляции), научного знания (цифровые гуманитарные науки, контекстуальная эпистемология), образования.

Цифровизация как социальный феномен стала распространенной в 1960-е и 1970-е годы и характеризуется тремя основными характеристиками:

1. Все типы контента переходят от аналогового, физического и статического к цифровому, становясь мобильными и личными. В то же время индивиды имеют возможность контролировать собственное персональное содержание, делать прямые запросы на информацию и формировать траекторию персональной информационной деятельности.

2. Происходит переход к простой коммуникационной технологии (технология становится просто средством, инструментом коммуникации). Ведущей особенностью устройства и технологии является управляемость.

3. Коммуникация становится гетерогенной: вертикальная, иерархическая коммуникация теряет свою актуальность, происходит переход к сетевой структуре коммуникации [6].

Наблюдаемая на национальном уровне тенденция обуславливает необходимость реализации программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена 28 июля 2017 года). Программа определяет цифровую экономику как «экономическую деятельность», в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровой форме, способствующие формированию информационного пространства, учитывающего потребности граждан и общества в доступе к качественной и достоверной информации, развитию информационной инфраструктуры Российской Федерации, созданию и применению информационно-телекоммуникационных технологий в России, формированию новых технологических основ социально-экономической сферы [4]. В области образования и подготовки кадров в цифровой экономике на государственном уровне разработаны следующие задачи:

1. Создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики.

2. Совершенствование системы образования и обеспечение талантливых специалистов для цифровой экономики.

3. Рынок труда, который должен базироваться на требованиях цифровой экономики.

4. Создание системы стимулирования развития необходимых возможностей и кадров для участия в развитии цифровой экономики России [4].

**Изложение основного материала статьи.** Современная система образования вступила в активную стадию компьютеризации и информатизации. Эти процессы имеют решающее значение и зависят от финансирования, уровня развития университета, уровня подготовки профессорско-преподавательского состава и т.д. В фазе оцифровки мы оказываемся независимыми от изменений в инфраструктуре, кратким результатом прошлых социальных изменений. Оцифровка осуществляется каждым студентом в своих гаджетах (смартфоне, планшете). Предельная простота использования и качество изображения, высочайшая скорость передачи данных – вот основные составляющие оцифровки. Культурная значимость цифровых медиа, независимо от их преимуществ и недостатков, очевидна. «По мере их распространения менялась повседневная жизнь людей, устанавливались культурные иерархии, способы взаимодействия людей друг с другом и окружающим миром. Меняется система формирования культурного опыта в целом, меняются все основные сферы культуры» [7, с. 6].

Мы определяем цифровую культуру будущих менеджеров индустрии гостеприимства как те цифровые ценности, которые он использует в процессе профессиональной подготовки, основанной на культурной адаптации условий труда в виртуальной информационной среде, внедрении апробированных цифровых

средств обучения, требующих инновационных методов и открытости организации образовательного процесса, психологической подготовки к работе с поколением, выросшим в мире цифровых технологий.

Следует отметить, что в условиях цифровой экономики уровень цифровой культуры всего общества и индивидуальная цифровая культура граждан этого общества являются определяющими для развития страны. Мы понимаем цифровую культуру студента, будущего менеджера индустрии гостеприимства, как «сложное системное качество личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков информационно-коммуникативной работы» [2, с. 52].

Е.В. Гнатышина дает аналогичное определение, акцентируя внимание на тематическом обучении и методическом воздействии на студентов [1]. Мы считаем, что такая концепция цифровой культуры задаст необходимый уровень любому выпускнику вуза, будущему менеджеру индустрии гостеприимства. Цифровые навыки студентов могут варьироваться в зависимости от сферы их будущей деятельности: образование, экономика, здравоохранение и т.д. В то же время цифровая культура должна стать базовым, незаменимым качеством для будущих специалистов.

Есть два способа развития цифровой культуры студента: выделить соответствующие дисциплины в отдельный блок и включить необходимые модули в другие дисциплины. Сравнить эффективность обучения по каждому методу пока невозможно, так как университет работает над развитием цифровой культуры с 2019 года.

В высших учебных заведениях цифровая культура не делится на отдельные учебные блоки, поэтому ее развитие можно моделировать в соответствии с реализацией планируемых образовательных результатов по каждой специальности. В ФГОС высшего образования результаты предполагают владение общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, к которым имплицитно относятся цифровые компетенции. Эти компетенции могут быть разбиты на дисциплины и курсы в соответствии с порядком будущей профессиональной деятельности студента, распределены по отдельным модулям для формирования цифровой компетентности студента и цифровой культуры. Возможности ИКТ – это формирующие качества, которые могут служить движущей силой развития цифровой культуры, обеспечивая цифровые возможности и ценностные стимулы, а также информационно-технологические компоненты цифровой культуры. Однако результаты исследований возможностей ИКТ университетами показывают, что их развитие находится на низком уровне (до 42%) и среднем (до 28%) [3, 5, 7]. Даже студенты, демонстрирующие высокий уровень знаний в области ИКТ-компетенций, редко используют свои знания для самообразования и творческой деятельности. Поэтому необходимо целенаправленно развивать эти способности, создавая для этого организационные и педагогические условия.

Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем потенциальные возможности образовательной среды вуза, а ее реализация обеспечит эффективное функционирование и целевое развитие. Анализ исследований формирования экспертных информационных способностей, например, при подготовке будущих менеджеров, позволил сделать вывод о том, что одним из условий эффективного формирования цифровой культуры является создание информационно-образовательной среды для вузов с заданными атрибутами. Среди атрибутов информационно-образовательной среды можно выделить:

- мотивацию и интересы, подчиненные личности;
- использование различных технических средств;
- включение в обучение открытых и локальных образовательных ресурсов;
- использование различных форм обучения: активных и интерактивных, формальных и неформальных;
- активное использование дистанционного обучения [7].

В качестве организационно-педагогических условий развития информационно-образовательной среды вуза назовем возможность формирования профессиональных цифровых возможностей на основе модульной технологии с ориентацией на федеральные государственные образовательные стандарты и специальности, позволяющие разрабатывать общие модули, а также различные модули для разных специальностей будущих выпускников. Вариативный модуль можно отнести к ОПК-1 – готовность осознать социальную значимость своей будущей профессии и ПК-2 – способность использовать современные методы и технологии в профессиональной деятельности [2].

Следует также отметить, что условиями повышения эффективности обучения являются методы обучения, основанные на методах профессиональной деятельности. Это смешанное обучение, дополненная реальность, образовательная деятельность, направленная на организацию эмоциональной жизни и понимание особых условий конкретной темы, результатом которой является создание информационных продуктов и накопление опыта в цифровую эпоху. Поэтому новые методы обучения способствуют персонализации обучения и повышению его эффективности. В процессе обучения различным предметам и неформального обучения информационно-коммуникационные технологии могут быть использованы для учебной деятельности, ознакомления с эффективной навигацией в глобальной сети и коммуникационными вариантами обучения и самообразования (факультативно) [5].

В свою очередь, сформированная цифровая культура мотивирует и активизирует образовательный процесс и самообразование. Существует ориентация на решение нестандартных, творческих задач, развитие творческих качеств личности. Цифровая культура способствует развитию креативности, которая является основой для развития исследовательской деятельности, основанной на исследовательской самостоятельности. Разработанная в университете информационно-образовательная среда, модульная система обучения, новые методики обучения, методы обучения и контроля знаний помогают сформировать у студентов способность самостоятельно составлять учебные маршруты, эффективно осуществлять поиск необходимой информации.

**Выводы.** Вхождение в цифровую среду – неизбежная реальность нашего времени. Это происходит задолго до того, как люди осознают свои профессиональные интересы и склонности. Оцифровка и формирование ценностно-смысловых норм, функционирующих в цифровой среде, должны стать актуальной социальной задачей для будущих менеджеров индустрии гостеприимства.

#### **Литература:**

1. Гнатышина Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 46-54.
2. Гнатышина Е.В. Социокультурный подход как общенаучная основа формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 50-58.

3. Карташова И.В. Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры студентов вуза: автореф. дисс. ... к.п.н. – М.: Московский гос. Гуманитарный ун-т. – М., 2007. – 30 с.
4. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с.
5. Сэкулич Н.Б. Формирование ИКТ-компетенций студентов университета в условиях цифровой революции // Педагогический журнал. – 2017. – Том 7. – № 2А. – С. 302-314.
6. Шаухалова Р.А., Ярычев Н.У. Цифровая культура студентов бакалавриата как конкурентное преимущество современного специалиста // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5. – С. 348-350.
7. Шехонин А.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В., Гаврилина О.А. Подготовка конкурентоспособных выпускников международного уровня на основе образовательного стандарта Университета ИТМО // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – №5. – С. 9-17.

## Психология

### УДК 159.9

#### старший преподаватель Алаева Мария Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);  
**кандидат психологических наук, доцент Сухарева Надежда Федоровна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема изучения эмоционального интеллекта у современной молодежи. Авторами обозначена значимость указанной проблемы, раскрыто понятие эмоционального интеллекта, обозначены функции эмоционального интеллекта, представлены результаты собственного исследования, направленного на оценку эмоционального интеллекта у юношей и девушек старшего школьного возраста. Материалы могут быть полезны педагогам, психологам, а также другим лицам, осуществляющим работу с подрастающим поколением.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, старше школьники, юноши, девушки.

*Annotation.* This publication reveals the problem of studying emotional intelligence in modern youth. The authors indicated the significance of this problem, revealed the concept of emotional intelligence, indicated the functions of emotional intelligence, presented the results of their own research aimed at assessing the emotional intelligence of young men and women of senior school age. The materials can be useful for teachers, psychologists, as well as others who work with the younger generation.

*Keywords:* emotional intelligence, high school students, boys, girls.

*Материалы подготовлены в рамках сетевого проекта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» с ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» на тему «Особенности эмоционального интеллекта у современной молодежи»*

**Введение.** Старший школьный возраст – это период вступления в самостоятельную жизнь. Старшеклассник стремится выразить собственную внутреннюю позицию по отношению к себе, к окружающим, к моральным ценностям и т.д. Перед современными старшеклассниками стоят серьезнейшие задачи. В их числе вопросы построения новых отношений с окружением, автономизация от семьи, профессиональное самоопределение и иные важные составляющие вхождения во взрослую жизнь, связанные с напряжением личностных ресурсов, в том числе и эмоциональных. Решение данных и многих других проблем во многом будет зависеть от умения «ладить» со своим эмоциональным состоянием.

Успех в современной жизни обусловлен уникальным сочетанием интеллектуальных способностей и эмоциональной чувствительности, позволяющим применять собственные чувства и желания для достижения долгосрочных целей. Главную роль играют не собственно знания, а способность их применять при социальных взаимодействиях. Именно умение управлять своими переживаниями и замечать чувства других позволяет заводить долгосрочные отношения в личной жизни и деятельности. За реализацию обозначенной функции отвечает эмоциональный интеллект, который является основой успеха, как жизненного, так и профессионального.

Категория «эмоциональный интеллект» является достаточно новой для психологической науки, но, не смотря на это, ею занимаются достаточно активно. Она рассматривается как зарубежными (Д. Гоулман, П. Сэловой, Д. Карузо, Дж. Мейер, Г. Орме, Д. Слайтер, Р. Стернберг, Дж. Блок и др.), так и отечественными учеными (И.Н. Андреева, А.С. Петровская, С.П. Деревянко, И.И. Ветрова, Е.С. Иванова, Е.А. Орел, Е.А. Сергиенко и другие). В трудах данных авторов обозначено содержание термина, его структура, функции и значение для жизни и деятельности человека. Исследователи подчеркивают необходимость изучения, развития и совершенствования эмоционального интеллекта. Отмеченные моменты подчеркивают актуальность проблемы изучения эмоционального интеллекта в разные возрастные периоды, в частности на этапе старшей школы.

**Изложение основного материала статьи.** Под понятием «эмоциональный интеллект» в психологической науке чаще всего понимают некую способность, состоящую в истолковании собственных эмоций и эмоций окружающих (Д. Гоулман); совокупность некогнитивных способностей, компетенций и навыков, позволяющих справиться с вызовами и давлением внешней среды (Р. Бар-Он); психологическое образование, формирующееся в процессе жизни под влиянием ряда факторов, которые определяют его уровень и индивидуальные особенности (Д.В. Люсин) [1].

Обобщая все выше обозначенное заметим, что эмоциональный интеллект представляет собой совокупность неких способностей, ориентированных на определение, понимание, применение и управление своими собственными эмоциями. Они позволяют эффективно общаться, конструктивно облегчать стресс, преодолевать трудности и решать конфликты, сопереживать другим, распознавать и понимать эмоции и чувства окружающих и др.

Как справедливо замечает Д. Карузо, эмоциональный интеллект является не противоположностью интеллекта, а уникальным пересечением обоих процессов. Это залог комфортной, эмоционально безопасной жизни; важный фактор повышения психологической культуры общества.

Эмоциональный интеллект является многофункциональным образованием. Среди его функций можно отметить:

- интерпретативную (отвечает за продуктивное осуществление расшифровки эмоциональной информации, способствует накоплению и систематизации знаний, формированию собственного эмоционального опыта);

- регулятивную (способствует появлению состояния эмоциональной комфортности и обеспечивает адекватность внешнего выражения эмоций человека);

- адаптивную и стрессозащитную (актуализация и стимулирование психических резервов человека в осложненных жизненных ситуациях);

- активизирующую (обеспечение гибкости в общении, конгруэнтность в общении) [2].

Эмоциональный интеллект является многокомпонентным образованием. В его структуре выделяют различные компоненты, в их числе: способность к пониманию эмоций, способность к управлению эмоциями (Д.В. Люсин) [4] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; межличностное взаимодействие (осознание и управление чувствами и эмоциями окружающих), внутриличностное взаимодействие (осознание и управление своими чувствами и эмоциями) (М.А. Манойлова) [5] и др.

Для современного общества достаточно остро стоит проблема понимания и выражения эмоций, чувств, переживаний как своих, так и чужих. Указанное обстоятельство значительно подчеркивается в связи с преобладаем в обществе культура рационального отношения к жизни. Данная и многие другие проблемы эмоционального характера во многом могут быть решены посредством организации работы по совершенствованию эмоциональной компетентности, рассматриваемой в современных исследованиях через изучение и последующее развитие эмоционального интеллекта [3].

Нами проведена работа по изучению эмоционального интеллекта у старшеклассников (юношей и девушек) на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г. Саранска. Всего приняли участие 40 человек (21 юноша и 19 девушек) в возрасте от 16 до 17 лет. Измерение уровня развития эмоционального интеллекта у студентов осуществлено с помощью методики «ЭМИн» Д.В. Люсина.

Результаты исследования, полученные с помощью методики «ЭМИн» Д.В. Люсина, представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Результаты изучения эмоционального интеллекта юношей и девушек

Уровень	Показатель				
	EQB	EQM	ПонимЭ	УпрЭ	EQОбщ
<b>Юноши</b>					
Очень высокий	5 (24 %)	–	1 (5 %)	4 (19 %)	3 (14 %)
Высокий	6 (29 %)	5 (24 %)	7 (33 %)	4 (19 %)	6 (29 %)
Средний	6 (29 %)	10 (48 %)	4 (19 %)	9 (43 %)	8 (38 %)
Низкий	1 (5 %)	3 (14 %)	6 (29 %)	3 (14 %)	3 (14 %)
Очень низкий	3 (14 %)	3 (14 %)	3 (14 %)	1 (5 %)	1 (5 %)
<b>Девушки</b>					
Очень высокий	6 (32 %)	5 (26 %)	2 (11 %)	6 (32 %)	5 (26 %)
Высокий	3 (16 %)	6 (32 %)	7 (37 %)	6 (32 %)	5 (26 %)
Средний	5 (26 %)	6 (32 %)	6 (32 %)	2 (11 %)	5 (26 %)
Низкий	4 (21 %)	1 (5 %)	2 (11 %)	4 (21 %)	2 (11 %)
Очень низкий	1 (5 %)	1 (5 %)	2 (11 %)	1 (5 %)	2 (11 %)

*\*Примечание: EQB – внутриличностный эмоциональный интеллект; EQM – межличностный эмоциональный интеллект; ПонимЭ – понимание эмоций; УпрЭ – управление эмоциями; EQОбщ – общий показатель эмоционального интеллекта*

Согласно данным таблицы 1, внутриличностный эмоциональный интеллект у 3 (14 %) юношей представлен на очень низком и у 1 (5 %) участника исследования соответствует низкому уровню. 6 (29 %) опрошенных среди представителей мужского пола определен средний уровень развития по данной шкале. Высокий уровень выявлен у 6 (29 %) юношей. Очень высокий уровень имеют 5 (24 %) испытуемых. В свою очередь у девушек получились следующие результаты: 1 (5 %) испытуемая показывает очень низкий уровень, 4 (21 %) опрошенных – низкий уровень, 5 (26 %) девушек имеют средний уровень. Высокий уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта встречается у 3 (16 %) девушек и 6 (32 %) опрошенных имеют очень высокий уровень развития по данной шкале. Анализ результатов исследования показывает, что данный показатель выше у юношей, чем у девушек. Следовательно, юноши в большей степени способны наблюдать за собственными эмоциями и использовать их в прогнозировании своего поведения.

Межличностный эмоциональный интеллект у 3 (14 %) юношей представлен на очень низком и у 3 (14 %) опрошенных на низком уровне. Также удалось выявить, что 10 (48 %) испытуемых имеют средний уровень развития по данной шкале, а у 5 (24 %) юношей отмечен высокий уровень. Очень высокого уровня развития среди юношей выявить не удалось. Также межличностный эмоциональный интеллект представлен у



1 (5 %) девушки на очень низком и у 1 (5 %) испытуемой на низком уровне. Средний уровень выявлен у 6 (32 %) девушек и 6 (32 %) среди испытуемых имеют высокий уровень. Очень высокий уровень развития по данной шкале отмечен у 5 (26 %) девушек. Данные свидетельствуют о том, что девушки в большей степени внимательны к переживаниям окружающих, они способны наблюдать за эмоциями окружающих и применять полученные данные в процессе взаимодействия с людьми.

Понимание эмоций у 3 (14 %) представителей мужского пола представлено на очень низком уровне и 6 (29 %) юношей имеют низкий уровень развития. Средние показатели по данной шкале выявлены у 4 (19 %) испытуемых, в то время как 7 (33 %) юношей демонстрируют высокие показатели. Очень высокий уровень развития представлен у 1 (5 %) юноши. В свою очередь, у 2 (11 %) девушек отмечается очень низкий и 2 (11 %) испытуемых – низкий уровень. Средний уровень выявлен у 6 (32 %) девушек. Высокий уровень имеют 7 (37 %) среди опрошенных девушек и 2 (11 %) девушки демонстрируют очень высокий уровень развития понимания эмоций. Описанные результаты свидетельствуют о том, что девушки в большей степени могут распознавать и дифференцировать эмоции и чувства окружающих, в отличие от юношей.

По шкале управление эмоциями очень низкий уровень имеет 1 (5 %) юноша. Низкий уровень удалось определить у 3 (14 %) среди опрошенных представителей мужского пола. Средний уровень выявлен у 9 (43 %) юношей. Высокий уровень развития имеют 4 (19 %) юноши, так же 4 (19 %) испытуемых демонстрируют очень высокий уровень развития по данной шкале. По данной шкале 1 (5 %) девушка имеет очень низкий, у 4 (21 %) девушек выявлен низкий и у 2 (11 %) испытуемых – средний уровень развития. Высокий уровень представлен у 6 (32 %) опрошенных девушек и очень высокий уровень также у 6 (32 %) девушек. Значения девушек выше, чем у юношей. Это говорит о том, что девушки лучше, чем юноши могут «влиять» на эмоции окружающих – регулировать и управлять ими.

Рассматривая общий уровень эмоционального интеллекта, следует отметить, что 1 (5 %) юноша имеет очень низкий, а 3 (14 %) юношей среди опрошенных – низкий уровень, 8 (38 %) юношей показывают средние показатели развития, 6 (29 %) среди испытуемых имеют высокий и 3 (14 %) юношей показывают очень высокий уровень развития. Анализируя общий уровень эмоционального интеллекта у девушек, следует отметить, что 2 (11 %) из них имеют очень низкий уровень, 2 (11 %) опрошенных показывают низкий уровень, 5 (26 %) представительниц женского пола – средний уровень развития, 5 (26 %) опрошенных среди девушек показывают высокий и 5 (26 %) испытуемых имеют очень высокий уровень. Результаты исследования показывают, что показатели девушек по показателю общего эмоционального интеллекта (интегрированное значение) несколько выше, чем показатели юношей.

Далее нами осуществлена оценка достоверности различий между показателями эмоционального интеллекта юношей и девушек с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Результаты оценки достоверности различий между показателями юношей и девушек

Шкала	Средние значения		Uэмп
	Юноши	Девушки	
EQB	422	398	191
EQM	343,5	476,5	112,5**
ПонимЭ	357,5	462,5	125,5*
УпрЭ	368,5	451,5	137,5*
EQОбщ	398,5	421,5	167,5

\*Примечание: EQB – внутриличностный эмоциональный интеллект; EQM – межличностный эмоциональный интеллект; ПонимЭ – понимание эмоций; УпрЭ – управление эмоциями; EQОбщ – общий показатель эмоционального интеллекта

\* – при  $p \leq 0,05$  (138)

\*\* – при  $p \leq 0,01$  (113)

В соответствии с результатами таблицы 2 можно говорить о наличии достоверных различий между показателями юношей и девушек по шкалам межличностный эмоциональный интеллект (Uэмп = 112,5,  $p \leq 0,01$ ), понимание эмоций (Uэмп = 125,5,  $p \leq 0,05$ ) и управление эмоциями (Uэмп = 137,5,  $p \leq 0,05$ ).

**Выводы.** Обобщая полученные результаты, следует говорить о том, что уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, рассматриваемого как способность к пониманию и управлению собственными эмоциями выше у юношей, чем у девушек. У юношей отмечаются высокие и очень высокие показатели по данной шкале. В свою очередь, развитие межличностного эмоционального интеллекта имеет большую выраженность у девушек, чем у юношей. Здесь отмечаются средние, высокие и очень высокие показатели. При этом различия в показателе межличностного эмоционального интеллекта у юношей и девушек являются достоверно значимыми ( $p \leq 0,01$ ). Уровень развития понимания и управления эмоциями выше у девушек, которые демонстрируют высокие и очень высокие показатели по данным шкалам. Данные различия являются также достоверно значимыми ( $p \leq 0,05$ ). В целом результаты исследования показывают, что общий уровень эмоционального интеллекта у девушек выше (соответственно, эмоциональный интеллект развит лучше), чем у юношей.

В заключении отметим, что данное исследование является одним из подобных в группе исследований по оценке эмоционального интеллекта у современной молодежи. В перспективе нами планируется расширение области исследования в направлении увеличения сравнимых показателей эмоционального интеллекта, а также включения в анализ других возрастных категорий.

#### Литература:

1. Жидкова Н.С., Алаева М.В. Потенциал эмоционального интеллекта в преодолении учебного стресса // В сборнике: Психология в современном мире. сборник статей Международной научно-практической конференции. Под ред. О.В. Кащеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. – 2017. – С. 309-312.

2. Конькова А.А., Ярышко Д.А. Понятие, структура и основные теории эмоционального интеллекта // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2019. – № 3. – С. 150-159.
3. Кочетова Ю.А. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. – 2019. – № 4. – С. 106-114.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 29-36.
5. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.

## Психология

### УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна**

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровский государственный университет (г. Новокузнецк);

**студент Никифорова Ольга Алексеевна**

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровский государственный университет (г. Новокузнецк);

**психолог Тишкова Юлия Юрьевна**

3 ФГКУ ДПО «Национальный аэромобильный спасательный

учебно-тренировочный центр подготовки горноспасателей и шахтеров» (г. Новокузнецк)

### **ЗАВИСИМОСТЬ НАДЕЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ ОТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь надежности профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности на основе исследования 30 сотрудников МЧС России, относящихся к подразделению воезированной горноспасательной части (ВГСЧ). В ходе проведения корреляционного анализа было выявлено ряд взаимосвязей между интегральными показателями надежности профессиональной деятельности и интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС России. Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы: интеллектуальное развитие в большей мере связано с такими показателями профессиональной надежности, как: «особенности психических процессов», «социальный опыт», чем с «физиологическими показателями». Сделан общий вывод о том, что интеллектуальные качества личности являются важными для повышения уровня надежности профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* надежность профессиональной деятельности, интеллектуальные качества личности, профессиональная деятельность сотрудников МЧС России.

*Annotation.* The article examines the relationship between the reliability of professional activity and the intellectual qualities of a person on the basis of a study of 30 employees of the Ministry of Emergencies of Russia belonging to a subdivision of a paramilitary mine rescue unit (MRSU). In the course of the correlation analysis, a number of relationships were revealed between the integral indicators of the reliability of professional activity and the intellectual qualities of the personality of the EMERCOM of Russia employees. Based on the results obtained, the following conclusions can be drawn: the higher the intellect and intellectual development, the higher the overall indicator of professional reliability; intellectual development is more associated with indicators of professional reliability «features of mental processes», «social experience» than with «physiological indicators». A general conclusion is made that the intellectual qualities of a person are important for increasing the level of reliability of professional activity.

*Keywords:* reliability of professional activity, intellectual qualities of the individual, professional activity of the emercom of russia employees.

**Введение.** Профессиональная деятельность сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) проходит в экстремальных условиях, поскольку связана с ликвидациями чрезвычайных ситуаций и характеризуются большим количеством стрессогенных факторов. В связи с этим к данной профессии предъявлены повышенные требования к психологическим качествам личности, где одним из основных качеств является профессиональная надежность [6].

Данная деятельность сотрудников является активным, целенаправленным и сознательным процессом выполнения им должностных обязанностей по предупреждению и ликвидации ЧС. Обеспечение надежной профессиональной деятельности сотрудников МЧС, улучшение их профессиональной и психологической подготовки опирается на структуру знаний, умений и навыков личности специалиста, которые описаны в квалификационных требованиях к специалисту данного профиля деятельности. Способность личности, обеспечивать выполнение предписанных функций в процессе трудовой деятельности вне зависимости от складывающихся условий, характеризует надежность профессиональной деятельности сотрудника [2, 7].

Проблема надежности профессиональной деятельности имеет достаточную профессиональную значимость, так как обеспечивает не просто эффективность деятельности сотрудников, а гарантирует спасение жизней людей, попавших в чрезвычайную ситуацию. Оценка и формирование профессиональной надежности является приоритетной задачей профессионального психологического сопровождения и оперативно-технической подготовки сотрудников МЧС России [5].

Надежность профессиональной деятельности – вероятность качественного и своевременного выполнения профессиональных задач, обусловленная профессионально важными качествами специалистов, необходимых для выполнения надежной и успешной профессиональной деятельности в опасных и экстремальных условиях [5]. Данная проблема рассматривается в научных трудах зарубежных и отечественных ученых Г.С. Никифорова, Н.Н. Петрова, Е.В. Пугачева, П. В. Путивцева, К.А. Талашмановой, А.Э. Щербачева и др. Е.В. Пугачева выделяет следующие критерии определения профессиональной надежности субъекта: «безотказность, своевременность, безошибочность рабочих операций».

П.В. Путивцев приводит в своих трудах мнение Н. Н. Петрова определяющего профессиональную надежность – как интегративное качество субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающее сохранение нормативно заданных параметров профессиональной деятельности, безошибочное и своевременное выполнение возложенных функций в течение определённого времени, независимо от складывающихся условий. Автор разделяет профессиональную надежность на показатели (физиологический показатель, особенности психических процессов, социальный опыт, направленность на достижение результата) [6]. В нашей работе мы придерживались точки зрения Н.Н. Петрова относительно определения и показателей профессиональной надежности.

Особо важными профессиональными качествами для специалистов, работающих в экстремальных условиях, являются интеллектуальные качества личности. Интеллектуальные качества, по мнению Н.И. Конохова – это качества личности, которые являются результатом научения, образования и непосредственно определяются уровнем развития мышления личности [1]. Данные качества определяют возможность овладения профессией и профессиональными навыками, а также эффективность и успешность выполняемой работы. Достаточное развитие интеллектуальных качеств личности учитывается при принятии решения категории профессиональной психологической пригодности сотрудника. Интеллектуальные качества подкрепляют умения и навыки специалиста в трудовой сфере, помогая ему находить правильные решения в профессиональной деятельности, и обуславливая эффективность его работы, за счет поиска новых путей решения проблемы [1].

Научные труды Г.С. Никифорова, Н.Н. Петрова, Е.В. Пугачева, П.В. Путивцева, К.А. Талашмановой, А.Э. Щербакова и др. констатируют то, что важно заниматься изучением надежности профессиональной деятельности сотрудников МЧС России во взаимосвязи с интеллектуальными качествами личности [3, 4].

Несмотря на существующие в настоящий момент подходы оценки надежности профессиональной деятельности сотрудников, они носят фрагментарный характер, единый подход отсутствует, современные технологии и методы недостаточно эффективно используются, что говорит о том, что данная область требует проведения дальнейших исследований [5].

Целью данной работы является исследование взаимосвязи надежности профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС России.

**Изложение основного материала статьи.** Общий объем выборки составил 30 мужчин в возрасте от 24 до 49 лет со стажем работы от 1 года до 25 лет, также у сотрудников преобладает должность респираторщик. Данные сотрудники относятся к военизированной горноспасательной части (ВГСЧ).

Исследование показателей профессиональной надежности производилось посредством изучения показателей: «физиологический показатель», «особенности психических процессов», «социальный опыт» производилось при помощи психодиагностических методик и экспертной оценки.

Физиологический показатель представлен эмоциональной устойчивостью, эмоциональной уравновешенностью и сдержанностью. Диагностика осуществлялась с использованием методик «16-факторного личностного опросника» по Р. Б. Кеттеллу. В нашей работе использовались следующие шкалы: интеллектуальное развитие, эмоциональная устойчивость, сдержанность, ответственность, решительность, эмоциональная уравновешенность, тревожность, волевой контроль поведения и самооценка.

Особенности психических процессов определялись, исходя из методик: «Моторная проба Шварцландера» по Л. В. Борздиной (притязания) и «16-факторного личностного опросника» по Р. Б. Кеттеллу (самооценка, тревожность). Социальный опыт определялся, исходя из методики «16-факторного личностного опросника» по Р. Б. Кеттеллу (ответственность, волевой контроль поведения, решительность). Исследование показателя профессиональной надежности «направленность на достижение результата», производилось на основании экспертной оценки. Экспертная оценка «Направленность на достижение результата сотрудников служебной деятельности» была разработана нами самостоятельно. Расчет показателя направленности на достижение результата представлен ниже в описании экспертной оценки.

Анализ взаимосвязи надежности профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС России осуществлялся посредством использования вычисления коэффициента корреляции Пирсона при помощи программы SPSS Statistics. При данной выборке ( $n=30$ ) критическое значение коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона составило 0,36 при  $p \leq 0,05$  и 0,46 при  $p \leq 0,01$ .

Исходя, из полученных результатов физиологического показателя профессиональной надежности (по Р.Б. Кеттеллу) с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС России были выявлены прямые значимые связи:

- физиологический показатель – эмоциональная уравновешенность имеет сильную связь с интеллектом ( $r=0,50$  при  $p \leq 0,01$ ) и связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,41$  при  $p \leq 0,05$ ), то есть чем выше выражены проявления эмоциональной уравновешенности, тем выше интеллект и интеллектуальное развитие сотрудников МЧС;

- физиологический показатель – сдержанность имеет связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,36$  при  $p \leq 0,05$ ), то есть чем выше проявления сдержанности, тем выше интеллектуальное развитие сотрудников МЧС;

- непосредственно сам физиологический показатель имеет связь с интеллектом ( $r=0,37$  при  $p \leq 0,05$ ), то есть чем выше проявления физиологического показателя профессиональной надежности, тем выше интеллект сотрудников МЧС.

Таким образом, при высоких значениях эмоциональной уравновешенности и сдержанности сотрудников МЧС могут проявляться хорошо развитые интеллектуальные качества, а именно интеллект и интеллектуальное развитие, которые позволяют в экстремальных ситуациях быстро найти логическое решение и выполнить поставленную задачу в условиях ограниченного времени.

Исходя, из полученных результатов взаимосвязи особенностей психических процессов профессиональной надежности (по Р. Б. Кеттеллу и Л. В. Борздиной) с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС России были выявлены прямые значимые связи:

- особенности психических процессов – притязания имеют сильную связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,47$  при  $p \leq 0,01$ ) то есть чем выше уровень притязания, тем выше интеллектуальное развитие сотрудников МЧС;

– особенности психических процессов – самооценка имеет сильную связь с интеллектом ( $r=0,47$  при  $p\leq 0,01$ ) то есть чем выше самооценка, тем выше интеллект у сотрудников МЧС;

– непосредственно сам показатель особенностей психических процессов имеют связь с интеллектуальной лабильностью ( $r=0,44$  при  $p\leq 0,05$ ) и сильную связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,65$  при  $p\leq 0,01$ ) то есть чем выше проявления показателя особенностей психических процессов профессиональной надежности, тем выше интеллектуальная лабильность и интеллектуальное развитие у сотрудников МЧС.

Таким образом, при высоких значениях притязания и самооценки сотрудников МЧС, проявляется значимая связь с интеллектуальными качествами личности. Что указывает на то, что уверенность в своих силах, готовность принимать собственные решения и брать за них ответственность, адекватная оценка собственных способностей, успехов и неудач в деятельности сотрудников связана с их интеллектуальными качествами, развитость которых позволяет сотрудникам чувствовать уверенность в себе, своих знаниях и способностях, легко решать сложные задачи в стрессовых ситуациях, требующих умственной работы.

Также, стоит отметить показатель тревожности, с которым не было выявлено корреляционных значимых связей с интеллектуальными качествами личности. Что указывает на то, что респонденты не подвержены тревогам и волнениям, несмотря на осуществление работы в условиях экстремальных ситуаций, что можно объяснить высокими значениями таких показателей как: притязания и самооценка, которые придают сотрудникам уверенность в своих силах и способностях, придают решительности и смелости в стрессовых ситуациях.

Результаты взаимосвязи социального опыта профессиональной надежности (по Р.Б. Кеттеллу) с интеллектуальными качествами личности показали, что были выявлены прямые значимые связи:

– социальный опыт – ответственность имеет сильную связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,85$  при  $p\leq 0,01$ ) то есть чем выше ответственность, тем выше интеллектуальное развитие сотрудников МЧС;

– социальный опыт – волевой контроль поведения имеет сильную связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,92$  при  $p\leq 0,01$ ) то есть чем выше ответственность, тем выше интеллектуальное развитие сотрудников МЧС;

– социальный опыт – решительность имеет сильные связи с интеллектуальной лабильностью ( $r=0,50$  при  $p\leq 0,01$ ) и интеллектуальным развитием ( $r=0,68$  при  $p\leq 0,01$ ), а также связь с интеллектом ( $r=0,38$  при  $p\leq 0,05$ ) то есть чем выше решительность, тем выше интеллект, интеллектуальная лабильность и интеллектуальное развитие сотрудников МЧС, что говорит о полной взаимосвязи решительности с интеллектуальными качествами личности;

– непосредственно сам показатель социального опыта профессиональной надежности имеет сильные связи с интеллектуальной лабильностью ( $r=0,46$  при  $p\leq 0,01$ ) и интеллектуальным развитием ( $r=0,78$  при  $p\leq 0,01$ ), а также связь с интеллектом ( $r=0,43$  при  $p\leq 0,05$ ) то есть чем сильнее выражены проявления социального опыта, тем сильнее развит интеллект, интеллектуальная лабильность и интеллектуальное развитие сотрудников МЧС, что говорит о полной взаимосвязи социального опыта с интеллектуальными качествами личности.

Таким образом, при высоких значениях ответственности, волевого контроля поведения и решительности у сотрудников МЧС, проявляется значимая связь с интеллектуальными качествами личности. Выделенные показатели для анализа социального опыта нашли подкрепление по сильным прямым значимым связям на уровне ( $p\leq 0,01$ ) и прямым значимым связям на уровне ( $p\leq 0,05$ ). Что указывает на то, что социальный опыт имеет значимую взаимосвязь с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС. Проявления сознательности, развитого чувства долга, высоких требований к себе поведения находят в прямой взаимосвязи с интеллектуальными качествами личности, которые подкрепляют уверенность сотрудника в профессиональных знаниях и навыках.

Анализ полученных результатов взаимосвязи направленности на достижение результата профессиональной надежности (по О. А. Никифоровой) с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС показал, что были выявлены прямые значимые связи:

– направленность на достижение результата профессиональной надежности имеет сильную связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,57$  при  $p\leq 0,01$ ) то есть чем выше направленность на достижение результата, тем выше интеллектуальное развитие сотрудников МЧС.

Также стоит отметить, что не было выявлено значимых корреляционных связей направленности на достижение результатов с интеллектом и интеллектуальной лабильностью, что говорит о том, что направленность на достижение результата в большей степени связано с общим показателем интеллектуального развития личности, чем по отдельности с интеллектом и интеллектуальной лабильностью. Таким образом, направленность на достижение результата может проявляться в устойчивости при достижении поставленных целей и задач в избранном виде деятельности, преодолении возникших нестандартных стрессовых ситуаций и мотивации на получении максимальных результатов в деятельности.

Проанализировав полученные корреляционные плеяды взаимосвязи физиологического показателя, особенностей психических процессов, социального опыта и направленности на достижение результата профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности мы выделили посредством полученных результатов по отдельным показателям общий показатель профессиональной надежности. Анализ полученных результатов взаимосвязи общей профессиональной надежности с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС показал, что были выявлены прямые значимые связи:

– общий показатель профессиональной надежности имеет сильную связь с интеллектуальным развитием ( $r=0,59$  при  $p\leq 0,01$ ) и связь с интеллектом ( $r=0,45$  при  $p\leq 0,05$ ) то есть чем выше профессиональная надежность, тем выше интеллектуальное развитие и интеллект сотрудников МЧС. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что надежность профессиональной деятельности сотрудников МЧС находится в прямой взаимосвязи с интеллектуальными качествами личности, что обуславливает надежное, качественное и безошибочное выполнение работы сотрудниками с развитыми интеллектуальными качествами.

**Выводы.** Цель работы, заключающаяся в выявлении взаимосвязи надежности профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС, была полностью достигнута. Проведя корреляционный анализ, мы установили, что существует взаимосвязь надежности профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС.

Выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза о том, что существует взаимосвязь надежности профессиональной деятельности с интеллектуальными качествами личности сотрудников МЧС, а именно:

1) чем выше интеллектуальные качества личности, тем выше общий показатель профессиональной надежности;

2) интеллектуальное развитие в большей мере связано с показателями профессиональной надежности «особенности психических процессов», «социальный опыт», чем с «физиологическими показателями» полностью была подтверждена.

На основании полученных результатов и сделанных выводов сформулированы рекомендации для психологов службы МЧС России.

#### **Литература:**

1. Абдурахимов, К.А. Психологические особенности интеллектуальной деятельности / К.А. Абдурахимов // Проблемы современного образования. – 2015. – № 3. – С. 41-47. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/309249> (дата обращения: 11.02.2021).

2. Авдиенко, Г.Ю. Психологическое обеспечение служебной деятельности: учебник для вузов / Г.Ю. Авдиенко. – Москва: Юрайт, 2021. – 630 с.

3. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности : теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – Москва: РАН, 2006. – 622 с.

4. Милерян, Е.А. Психология труда и профессионального образования: избранные научные труды / Е.А. Милерян. – Москва: Педпгогика, 2013. – 290 с.

5. Никифоров, Г.С. Надежность профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 1996. – 172 с.

6. Путивцев, П.В. Психологическая оценка профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля: специальность 19.00.03 – «Психология труда, инженерная психология, эргономика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Путивцев Павел Викторович; Московский государственный университет. – Москва, 2013. – 232 с.

7. Хрусталева, Н.С. Психология кризисных и экстремальных ситуаций / Н.С. Хрусталева. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2018. – 372 с.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна**

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);

**кандидат психологических наук, доцент Брекина Оксана Васильевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

**кандидат психологических наук, доцент Озерова Светлана Анатольевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ**

*Аннотация.* Социально-экономические преобразования современного российского общества обусловили необходимость усовершенствования социально-педагогической работы в пенитенциарной системе, особенно в сфере гуманизации процесса реабилитации посредством организации воспитательной деятельности, поиска результативных форм, методов и средств воздействия на сознание и поведение осужденных. Проведенное исследование позволило установить, что комплексная социально-педагогическая работа в пенитенциарных учреждениях обладает воспитательным потенциалом, если созданы условия для вовлечения в технологический процесс всех осужденных, систематизировано управление развитием социальности через процесс социального сопровождения осужденных.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, преступление, пенитенциарные учреждения, осужденные, исправительная работа, воспитательные технологии, социальная интеграция.

*Annotation.* The socio-economic transformations of modern Russian society have led to the need to improve the socio-pedagogical work in the penitentiary system, especially in the field of humanizing the rehabilitation process through the organization of educational activities, the search for effective forms, methods and means of influencing the consciousness and behavior of convicts. The conducted research allowed us to establish that complex social and pedagogical work in penitentiary institutions has educational potential if conditions are created for involving all convicts in the technological process, and the management of the development of sociality through the process of social support of convicts is systematized.

*Keywords:* deviant behavior, crime, penitentiary institutions, convicts, correctional work, educational technologies, social integration.

**Введение.** Нахождение человека в исправительном учреждении признается для него трудной жизненной ситуацией. В период отбывания наказания для осужденных нужно создавать благоприятные организационные, психолого-педагогические и социальные условия для исправления и социальной интеграции. Большинство осужденных не стремятся к исправлению и, освободившись, совершают новое преступление. Поэтому возникает необходимость исследования того, как при помощи воспитательных технологий в работе социального педагога изменить в лучшую сторону правовую интолерантность осужденных.

Пенитенциарная социальная помощь важна потому, что осужденные не имеют возможности обратиться к специалистам за помощью из-за ограничения своих прав и свобод. В этом отношении сущность социально-педагогических технологий как раз и состоит в том, чтобы обеспечить соблюдение прав и свобод тем людям, которые отбывают наказание. При определении значимости технологий социально-педагогической работы в пенитенциарных учреждениях, на наш взгляд важно обозначить сущность процесса коррекции

интолерантности с целью формирования у осужденных социально-значимых качеств личности и обществено-одобряемого опыта поведения. Деятельность социального педагога должна включать в себя поэтапное решение целого комплекса социально-педагогических задач, направленных на реализацию таких функций, как воспитательная, развивающая, обучающая и самоисправления.

Проблеме изучения личности осужденных посвящены исследования Ю.А. Воронина, Е.З. Гиниятуллина, Д.И. Ережипалиев [2], А.А. Зайнетдиновой, А.А. Резяпова, Н.М. Романовой [4], J. Braithwaite, G. Drawve, J.T. Walker & M. Felson, B.W.C. Zwijs и др. Базовые позиции в плане осмысления организации в пенитенциарной системе целостного социально-педагогического процесса отражены в трудах Н.В. Голубых, П.А. Кабанова, К.Н. Калашникова [3], А.И. Коробеева, В.В. Сони́на, R. Adelman [5], G. Markle, S. Weiss & J. Charles и др. Педагогические основы исправления осужденных рассмотрены в работах И.А. Ахметшиной [1], Р.О. Долотова, Н.В. Ольховик, О.А. Рыжовой, Н. Hofeg и др.

Теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы показал, что социально-педагогическая концепция социализации личности видится сегодня более продуктивной, ибо она способна объединить воспитательные усилия всех участников исправительной деятельности с целью социальной интеграции осужденных. Все это обуславливает необходимость использования адекватного педагогического коррекционного инструментария в условиях современной реальности пенитенциарной системы.

**Изложение основного материала статьи.** Опытно-экспериментальная работа была проведена нами на базе Федерального казенного учреждения «Следственный изолятор №11» Управления Федеральной службы исправления наказания России по Московской области в г. Ногинск. Выборка составила 7 человек, в возрасте 23-25 лет, которые являются впервые осужденными. В рамках представленного исследования нами были использованы методы теоретического анализа и систематизации научных идей, изучение и анализ нормативно-правовой документации, метод теоретического анализа и систематизации научных идей; теоретический анализ философских, социально-педагогических, психологических источников; изучение и обобщение опыта социальных педагогов-новаторов; наблюдение, беседа, личностный опросник EPI (Г. Айзенк), опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд), тест «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас).

Методика 1. Личностный опросник EPI (Г. Айзенк). Цель: диагностика экстраверсии, интроверсии и нейротизма. Индивидуальные результаты методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни сформированности шкал индивидуально-психологических свойств у осужденных**

№ п/п	Осужденные	Уровни сформированности шкал индивидуально-психологических свойств								
		Яркий экстраверт	Экстраверт	Среднее значение	Интроверт	Глубокий интроверт	Очень высокий уровень нейротизма	Высокий уровень нейротизма	Среднее значение	Низкий уровень нейротизма
1	Николай З.	21								4
2	Олег Б.	24						17		
3	Никита Ж.		17				20			
4	Евгений С.	25					22			
5	Илья П.		16							5
6	Кирилл Л.		15					19		
7	Владимир Н.	25					23			

По результатам проведенной диагностики можно сделать вывод, что 4 осужденных (57%) являются яркими экстравертами, поэтому действуют под влиянием момента, импульсивны, вспыльчивы, беззаботны, оптимистичны, предпочитают движение и действие, имеют тенденцию к агрессивности, чувства и эмоции не имеют строгого контроля. Они склонны к рискованным поступкам, характеризуются повышенной возбудимостью, неуравновешенностью, их действия прерывисты. Им свойственны резкость и стремительность движений, сила, импульсивность, яркая выраженность эмоциональных переживаний, принципиальность, раздражительность, несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю при эмоциональных обстоятельствах. Трое осужденных (43%) – экстраверты. Следует отметить их общительность, широкий круг знакомств, необходимость в контактах, желание быть в центре внимания, выбирают действия, а не размышления. У двоих респондентов (29%) определен низкий уровень нейротизма, что характеризуется сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. Их можно определить как людей с устойчивой психикой, уравновешенных, решительных и спокойных.

Среднее значение экстравертности–интровертности не выявлено. Интровертов и глубоких интровертов среди осужденных нет.

У двоих осужденных (29%) определен высокий уровень нейротизма. Они отличаются нестабильностью, неуравновешенностью нервных процессов, эмоциональной неустойчивостью, легкой возбудимостью, подверженностью изменениям настроения. У троих респондентов (42%) определен очень высокий уровень нейротизма, что проявляется в их раздражительности, несдержанности, вспыльчивости, неспособности к самоконтролю при эмоциональных обстоятельствах.

Среднее значение нейротизма не выявлено.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что экстравертированность и нейротические проявления (сфера личности, оказывающая влияние на возникновение негативных факторов жизни и ограничивает возможности человека решить их положительно) осужденных являются причиной проявления гнева, агрессивности, эмоциональной нестабильности.

Методика 2. Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд). Цель: выявление степени адаптированности-дезаптированности личности в социальной сфере. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Степень адаптированности-дезаптированности личности осужденных в социальной сфере**

№ п/п	Осужденные	Показатели												
		Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм (уход от проблем)
1	Николай З.	69	97	24	17	12	24	15	26	26	30	12	19	18
2	Олег Б.	70	102	30	14	15	20	17	27	28	35	11	20	19
3	Никита Ж.	73	89	29	19	18	27	19	22	31	32	10	23	17
4	Евгений С.	80	95	30	14	13	23	14	20	27	33	12	22	15
5	Илья П.	90	105	32	18	17	21	20	28	30	30	10	18	20
6	Кирилл Л.	87	110	31	14	12	26	15	23	27	34	12	17	19
7	Владимир Н.	93	117	27	15	14	20	14	24	29	36	12	23	18
Средний показатель		80	102	29	16	14	23	16	24	28	33	11	20	18

По результатам проведенной диагностики можно сделать вывод, что в поведении респондентов выявлена дезадаптация. В качестве основания такого утверждения можно привести низкий уровень принятия себя и низкий уровень принятия других, т.е. противопоставление себя окружающим, эмоциональный дискомфорт, высокий уровень экстернальности, стремление к доминированию, уход от проблем. Осужденные не видят своих недостатков, в целом они одобряют свое поведение. Следовательно, можно говорить о присутствии у них позитивной самооценки. К окружающим людям относятся критически, с долей презрения, ожидая негативное отношение к себе. О такой позиции свидетельствуют высокие баллы эмоционального дискомфорта – наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний.

По шкале интернальность – экстернальность мы можем констатировать, что опрошенные считают, что все происходящие ними события являются результатом действия внешних сил и именно под давлением случая или других людей они оказались ведомыми. Высокие показатели доминирования говорят о склонности осужденных подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

В ответах респондентов преобладают критерии дезадаптированности, что свидетельствует о неприятии себя и других, наличии защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, уходе от решения проблем, негибкости. Высокий уровень дезадаптированности говорит о незрелости личности, невротических отклонениях, дисгармонии в сфере принятия решения, что является результатом постоянных неуспешных попыток индивида реализовать цель или наличия двух и более равнозначных целей.

Методика 3. «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас). Цель: исследование индивидуальной предрасположенности человека к конфликтному взаимодействию и определения стилей разрешения конфликтных ситуаций. Полученные результаты представлены в таблице 3.

## Стратегии поведения осужденных в конфликте

№ п/п	Осужденные	Стратегии поведения				
		Противоборство	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1	Николай З.	10	3	0	4	0
2	Олег Б.	11	5	2	6	0
3	Никита Ж.	12	0	0	8	3
4	Евгений С.	12	0	0	5	7
5	Илья П.	11	2	5	0	0
6	Кирилл Л.	12	0	0	0	6
7	Владимир Н.	10	4	3	0	0

По результатам проведенной диагностики можно сделать вывод, что все опрошенные 7 человек (100%) продемонстрировали стремление к противоборству. Можно сказать, что они предпочитают идти своим путем и способны на волевые решения, на проявления напористости и эгоизма. В первую очередь такие люди стремятся удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других и часто используют данную стратегию в тех случаях, когда чувствуют, что нет иного выбора и что нечего терять. Осужденных можно отнести к категории рационалистов, которых не беспокоит мнение окружающих и любыми путями они докажут, что у них есть свое решение проблемы.

Дальнейшая интерпретация результатов данной методики позволила нам определить, что предпочтение стилей поведения распределилось следующим образом. Четверо опрошенных (57%) стремятся отстаивать свои интересы, но, если им это выгодно, пойдут на сотрудничество. Они готовы затратить некоторое время на поиск интересов для разработки способа удовлетворения своего истинного желания. Решение проблемы очень важно для респондентов, никто из них не хочет полностью устраниться и ищут новые альтернативы. Трое из осужденных (43%) категорически не приемлют такую стратегию, т.к. не хотят искать новые альтернативы или выработать приемлемые компромиссы. На компромисс пойдут тоже трое из осужденных (43%), но будут торговаться для поиска способа повлиять на ситуацию или изменить ее. В результате подходящего варианта устраивающего их компромисса, осужденные немного уступят в своих интересах для того, чтобы воспользоваться кратковременной выгодой. В данном случае компромисс часто является удачным отступлением или даже последней возможностью прийти к какому-то решению. В результате хитростью они смогут добиться поставленной цели, однако вряд ли такая модель решает конфликт полностью. Четверо из осужденных (57%) не хотят поступаться своими интересами в угоду желаниям другим. Они уверены, что обладают достаточной властью, чтобы добиться своего. Рассматривая предпочитаемые подходы к конфликтной ситуации, мы определили, что стратегию избегания предпочли четверо (57%) из семи опрошенных. Они уходят от проблемы, игнорируя ее, перекладывая ответственность за ее решение на других людей, добиваясь отсрочки решения или используя иные приемы. Вполне вероятно, что эти осужденные применяют данную стратегию с целью выиграть время и получить дополнительную информацию или чтобы заручиться чей-либо поддержкой. Трое опрошенных осужденных (43%) данную стратегию отрицают, т.к. уверены в собственной возможности отстоять свою позицию. Понимая, что одержать верх в конфликтной ситуации пока невозможно, трое из опрошенных осужденных (43%) могут предпочесть приспособление. Они прибегают к такой стратегии, если необходимо несколько смягчить ситуацию, а потом вернуться к этому вопросу и отстоять свою позицию. Так же эта стратегия может быть использована в случае, если исход дела не очень для них существенен. Четверо (57%) осужденных не считают эту стратегию существенной для себя. По их мнению, данное поведение свойственно только слабым людям, которые замечают, что, правда не на их стороне. Для опрошенных гораздо важнее отстоять свои интересы, чем сохранить с кем-то хорошие взаимоотношения.

Полученные результаты стали основой для разработки программы социальной интеграции осужденных. Программа социальной интеграции «Новый день» направлена на осознание и понимание осужденными своего «Я», жизненных трудностей и проблем, формирование убежденности в возможности реализовать себя в будущем.

Цель программы: формирование и развитие у осужденных эмоциональной устойчивости, снижение уровня агрессии, осознание своих ошибок, формирование положительных целей на будущее.

Задачами программы являются:

- сформировать у осужденных позитивный образ своего Я;
- актуализировав сильные стороны личности осужденных, научить их эмоциональной устойчивости;
- обучить навыкам управления своими эмоциями, действиями, нести ответственность за поведение и поступки.

Программа рассчитана на 12 тренинговых занятий, продолжительностью 50-60 минут, частота встреч 1 раз в неделю. Форма работы с осужденными: групповые тренинги, что создает условия для формирования адекватного эмоционального реагирования на воздействие, переосмысления личностных проблем. Тренинговые техники направлены на нормализацию психоэмоционального состояния и гармоничное развитие личности осужденного.



Содержание программы предусматривает индивидуальную коррекцию участников, особенно при осознании глубинных особенностей личности. Использование различных методов психокоррекции в реабилитационной программе является наиболее оптимальным вариантом, позволяющим решать задачи на различных уровнях функционирования психики осужденного.

**Выводы.** С целью усовершенствования процесса социальной интеграции, повышения ее результативности необходимо управление педагогической, социальной и психологической работой с осужденными. Использование психолого-педагогических форм и методов работы с осужденными способствует повышению продуктивности этого процесса. Период первичной адаптации длится первые 2-3 месяца и характеризуется сильным напряженным психическим состоянием осужденного (чувство безнадежности, обреченности, которые становятся негативным фактором самосознания личности). Причина проявления стресса – нахождение в местах лишения свободы и связано с адаптацией осужденного к пенитенциарному учреждению. Следствием этого становятся социальная депривация, изменение привычного образа жизни. Пенитенциарный стресс негативно влияет не только на здоровье человека, отбывающего наказание, но и способствует различным деструктивным проявлениям (конфликты, суицид, противоправные действия). Поэтому очень важно облегчить процесс адаптации впервые осужденных к жизни в условиях изоляции и наметить пути для последующей их социальной интеграции. Курсы психологической подготовки, юридические уроки, дополнительные программы социальной интеграции с участием представителей общественных организаций и религиозных объединений направлены на формирование социально значимых качеств личности, сосредоточены на общепринятых ценностях, позитивных отношениях с другими и помогают подготовить осужденных к социальной адаптации после освобождения. Система внешних условий косвенно стимулирует активность субъекта исследования, но необходимо учитывать тот факт, что на выбор поведения субъекта влияют элементы ситуации.

#### **Литература:**

1. Ахметшина И.А. Девиантное поведение детей и подростков: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
2. Ережипалиев Д.И. Преступность несовершеннолетних на современном этапе развития российского общества // Всероссийский криминологический журнал. – 2017. – Т. 11. – №1. – С. 98-108.
3. Калашников К.Н. Преступность в современной России: проблемы территориальных оценок и их интерпретация // Вопросы территориального развития. – 2019. – №3 (48).
4. Романова Н.М. Групповая преступность подростков в современных социально-психологических зарубежных исследованиях // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. Вып. 4. – С. 443-449.
5. Adelman R., Williams Reid L., Markle G., Weiss S. & Charles J. Urban crime rates and the changing face of immigration: Evidence across four decades // Global Crime. – 2008. Volume 9. – Issue 1-2. DOI: <https://doi.org/10.1080/17440570701862819>

**Психология**

**УДК 159.9.07**

**кандидат психологических наук, доцент Белозерцева Наталья Васильевна**  
ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);  
**кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна**  
ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «мотивация профессиональной деятельности» как цель профессионального обучения студентов факультета психологии и педагогики и факультета иностранных языков. Раскрываются особенности данной мотивации, причины ее низкой сформированности у студентов с инвалидностью. Раскрываются результаты опытно-экспериментальной работы по изучению уровня сформированности учебной мотивации к будущей профессиональной деятельности и способы повышения мотивации профессиональной деятельности у студентов в условиях инклюзивного высшего образования.

*Ключевые слова:* высшее учебное заведение инклюзивного образования; готовность к профессиональной деятельности; мотивация профессиональной деятельности; студенты-инвалиды; ограниченные возможности здоровья; учебная мотивация.

*Annotation.* The article considers the concept of "motivation of professional activity" as the goal of professional training of students of the Faculty of Psychology and Pedagogy and the Faculty of Foreign Languages. The article reveals the features of this motivation, the reasons for its low formation in students with disabilities. The results of experimental work on the study of the level of formation of educational motivation for future professional activity and ways to increase the motivation of professional activity among students in the context of inclusive higher education are revealed.

*Keywords:* higher education institution of inclusive education; readiness for professional activity; motivation of professional activity; students with disabilities; limited health options; learning motivation.

**Введение.** Формирование мотивации к учебной деятельности – одна из наиболее обсуждаемых проблем в современной психологии и педагогике. Она является отправной точкой для управления учебным процессом. Преподавателю всегда нужно учитывать уровень сформированности мотивационной сферы студентов, поскольку именно в ней заключается движущая сила деятельности субъекта. Важно рассматривать проблемы формирования мотивационной сферы личности в инклюзивной учебной среде, поскольку студенты с инвалидностью различных нозологий, находящиеся в одной аудитории, требуют особого отношения и тщательного отбора подходов, методов и приемов обучения. В.Д. Байрамов считает, что «необходима системная и методически грамотная работа по преодолению барьеров во всех сферах. В зависимости от нозологии, студент с инвалидностью требует: специальных педагогических методик, учитывающих его

потребности; особой коммуникативной среды; прочих необходимых профессионально-ориентированной социализации условий» [1, с. 15].

В этой связи возникают вопросы: «Как организовать обучение иностранным языкам и культурам в условиях инклюзивного высшего образования?», «Как сделать профессиональную подготовку студентов-филологов с нозологией опорно-двигательного аппарата (НОДА) более эффективной?», «Должны ли стратегии формирования мотивации студентов-инвалидов отличаться от стратегии ее формирования у здоровых студентов в условиях учреждения инклюзивного высшего образования?».

Методологическая основа исследования: труды Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, Т.О. Гордеева, Л.М. Кулагиной, М.В. Матюхиной, Е.А. Орловой, Е.Н. Осина, Н.М. Симоновой, О.А. Сычева, Л.М. Фрийдмана (мотивация учения как психологическая проблема); Т.А. Матиса, А.К. Марковой, М.С. Миримановой, А.Б. Орлова В.А. Слостенина, Ф.В. Шарипова (педагогические аспекты формирования мотивации учения); Н.Т. Ерчака, И.А. Зимней, И.А. Мазаевой (психология обучения иностранным языкам); Ю.В. Гилясева, В.А. Климчука, М.А. Паркера, Ж.И. Подоляк, Дж. Салливана, В.Т. Холмса (мотивационный дискурс); Н.В. Гальсковой, Ж.В. Ганиева, Н.Ф. Коряковцевой, П.В. Сысоева, Р.П. Мильруда, О.Г. Полякова, Т.С. Путиловской (психолого-педагогические аспекты иноязычного образования); К.А. Корючева, Л.Ю. Беленкова (психологические проблемы обучения инвалидов в инклюзивной среде); Е.В. Александровой, В.Д. Байрамовым, А.В. Герасимовым, Л.Ю. Беленковой, Н.В. Белозерцевой (профессиональное обучение студентов с инвалидностью в инклюзивной среде); О.П. Алексеевой, Н.В. Белозерцевой, В.С. Джабраиловой, Е.А. Насоновой, Л.Н. Осиковой, Т.И. Галеевой (формирование мотивации к изучению иностранных языков и культур в условиях инклюзивного высшего образования). Анализ трудов вышеперечисленных авторов показал, что в современном научном знании практически не ведутся исследования формирования мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов с инвалидностью.

Мотивация к учению у студентов в вузе отличается от мотивации школьников. Многие исследования выявляют снижение уровня учебно-познавательной мотивации у студентов, что связано, с одной стороны, с переосмыслением собственных жизненных приоритетов, с другой стороны, зачастую с неготовностью сделать выбор будущей профессии и неосознанным выбором учебного заведения. У студентов позже наблюдается более высокая мотивация к учебной деятельности. Особенно это характерно для тех студентов, которые обладают высоким интеллектуальным развитием, хорошо сформированными нравственной, волевой и эмоциональной сферами личности. Еще одной проблемой формирования мотивации в вузе является вопрос о переходе учебно-познавательной мотивации к профессиональной деятельности. Дело в том, что в учебном процессе студенты выполняют иную роль, нежели они будут исполнять по окончании вуза, и, если профессиональные компетенции будут сформированы у студента недостаточно хорошо, он будет не готов к профессиональной деятельности. Иными словами, изначально, имея высокую учебную мотивацию, студенты проходят через кризис мотивационной сферы примерно на II-III курсах обучения. Как показывают исследования, это обусловлено тем, что изучаемый материал усложняется, увеличивается научная и профессиональная направленность обучения, новизна, что «нередко вызывает определенные сложности, особенно у студентов, испытывающих трудности с адаптацией» [3, с. 11]. Мотивация к осуществлению учебной и профессиональной деятельности у студентов с инвалидностью и ОВЗ имеет свою специфику формирования, которая, по мнению Л.Ю. Беленковой, обусловлена деформацией личности, что проявляется в виктимности, слабой развитости волевой сферы, неуверенности в себе, «выученной беспомощности», когда индивид демонстрирует пассивное поведение, не предпринимая попыток к улучшению ситуации. Данное состояние является существенным фактором, замедляющим и затрудняющим образовательный процесс в условиях инклюзии [2].

**Изложение основного материала статьи.** Целью данного исследования является изучение и развитие у студентов мотивации аффилиации, достижений, самоактуализации и ценностных ориентации личности в процессе изучения дисциплин социально-психологической направленности факультетов психологии и педагогики, иностранных языков средствами тренинга развития профессиональной мотивации и комплекса мероприятий, направленных на формирование мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов с инвалидностью, как условия успешности их профессионального становления.

Для достижения поставленной цели нужно было решить следующие задачи: 1) подобрать методики провести диагностику мотивационной сферы личности студентов; 2) выявить уровень мотивации к осуществлению профессиональной деятельности студентов факультета иностранных языков и психологии и педагогики Московского государственного гуманитарно-экономического университета; 3) разработать комплекс мероприятий, направленных на формирование мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов с инвалидностью, обучающихся в условиях инклюзии; 4) провести апробацию и выявить эффективность разработанного комплекса мероприятий.

В процессе исследования применялись методы анализа психолого-педагогической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, пробное обучение.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Московского государственного гуманитарно-экономического университета на занятиях по дисциплинам «Психология», «Социальная психология», «Психология тренингов», «Психология стрессовых и постстрессовых ситуаций», «Иностранный язык» на факультете психологии и педагогики и иностранных языков. Основная цель психологического обеспечения этих дисциплин состояла в психологической поддержке личности бакалавра, направленная на укрепление мотивации, развитие осознания особенностей выбранной профессиональной деятельности, своих личностных свойств и возможных путей профессионального развития. В этой связи на кафедре педагогики и психологии была разработана и реализована программа тренинга развития профессиональной мотивации, которая решала следующие задачи: осознание основных личностных смыслов профессиональной деятельности, соотнесение их со своими представлениями об удовлетворенности профессиональной деятельностью; осмысление личностью иерархии собственных социальных ролей и определения места профессиональной роли в общей жизненной перспективе; осознание и проектирование личной профессиональной цели и цели самоактуализации; осознание особенностей реализации карьерных выборов; формулирование и выбор возможной стратегии профессионализации, личных профессиональных программ.

В общей сложности в эксперименте приняли участие 110 студентов 1-4 курсов, начиная с 2017 по 2021 гг. Результаты экспериментального исследования отражены в таблицах 1-4.

Данные диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по методике О.Ф. Потемкиной отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ внутригрупповых различий показателей социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по методике О.Ф. Потемкиной до и после формирующего этапа эксперимента с помощью ф-критерия Фишера**

Этапы эксперимента	Социально-психологические установки, в %			
	Альтруизм	Эгоизм	Процесс	Результат
Констатирующий	18,2	23,6	36,4	21,8
Контрольный	31,8	11,8	22,7	33,7
Величина и значимость ф-критерия	2,351*	2,329*	2,24	1,965

Примечание: \*1,64-р ≥ 0,05, \*\*2,31-р ≥ 0,01

Данные таблицы 4 показывают, что по сравнению с констатирующим этапом эксперимента на контрольном этапе возросло количество респондентов с альтруистической тенденцией с 18,2% и 31,8% соответственно, для них характерно признание необходимости оказания помощи, отказ от удовлетворения личных интересов в пользу другого человека и стремлением поступать в соответствии с нормативной позицией; эгоистическая тенденция выявлена лишь у 11,8% респондентов по сравнению с констатирующим этапом, (23,6%), они ставят свои интересы выше интересов других; снизилось количество респондентов с ориентацией на процесс с 36,4% и 22,7% соответственно, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть; возросло количество респондентов с ориентацией на результат с 21,8% и 33,7% респондентов соответственно, они ориентируются на результат, надежны; могут достигать результата в своей деятельности вопреки неудачам.

Данные диагностики самоактуализации личности по методике Э. Шострома в адаптации А.В. Лазукина отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Сравнительный анализ внутригрупповых различий уровней самоактуализации личности респондентов по методике Э. Шострома в адаптации А.В. Лазукина до и после формирующего этапа эксперимента с помощью ф-критерия Фишера**

№ п/п	Показатели самоактуализации	Этапы эксперимента	Уровни самоактуализации личности, в %		
			Высокий	Средний	Низкий
1	Ориентация во времени	Констатирующий	13,6	63,6	22,7
		Контрольный	31,8	56,4	11,8
Величина и значимость ф-критерия			3,285*	1,09	2,166*
2	Ценности	Констатирующий	17,3	61,8	20,9
		Контрольный	31,8	61,8	6,4
Величина и значимость ф-критерия			2,522*	0	3,248**
3	Взгляд на природу человека	Констатирующий	4,5	68,2	27,3
		Контрольный	21,8	63,6	15,5
Величина и значимость ф-критерия			4,034**	0,853	2,158*
4	Потребность в познании	Констатирующий	11,8	60	28,2
		Контрольный	26,3	56,4	17,3
Величина и значимость ф-критерия			2,803**	0,541	1,943*
5	Креативность	Констатирующий	14,5	52,7	32,8
		Контрольный	28,2	62,6	19,2
Величина и значимость ф-критерия			2,514**	1,365	2,314**
6	Автономность	Констатирующий	26,3	72,7	10
		Контрольный	41,9	34,5	23,6
Величина и значимость ф-критерия			2,425**	5,829**	2,751**
7	Спонтанность	Констатирующий	28,2	40,9	30,9
		Контрольный	14,5	66,4	19,1
Величина и значимость ф-критерия			2,514**	3,834**	2,032*
8	Самопонимание	Констатирующий	25,5	56,4	18,2
		Контрольный	40,9	50	9,1
Величина и значимость ф-критерия			2,44**	0,949	1,988*
9	Аутосимпатия	Констатирующий	10	66,4	23,6
		Контрольный	24,5	60,9	14,6

Величина и значимость $\phi$ -критерия		2,907**	0,845	1,735*
10	Контактность	Констатирующий	30	50,9
		Контрольный	41,8	48,2
Величина и значимость $\phi$ -критерия		1,832*	3,189**	1,936*
11	Гибкость в общении	Констатирующий	30,9	56,4
		Контрольный	47,3	43,6
Величина и значимость $\phi$ -критерия		2,507**	1,906*	0,86

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ , \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Данные таблицы 2 показывают, что по сравнению с констатирующим этапом эксперимента возросло количество респондентов, с 13,6 % до 31,8 %, по шкале ориентация во времени, они способны получать наслаждение от актуального момента, от жизни «здесь и теперь». Возросло количество респондентов по шкале ценностей с 17,3 % по 31,8 % на контрольном этапе по сравнению с констатирующим, выбор ими ценностей определяет стремление к здоровым отношениям с людьми и гармоничному бытию. Положительный взгляд на природу человека возрос на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом (с 4,5 % и 21,8 % студентов соответственно); они отличаются верой в человека как устойчивая основа для искренних и гармоничных межличностных отношений, доверия к человеку. По сравнению с констатирующим этапом увеличилось количество испытуемых (с 11,8 % до 26,3 %) по шкале потребности в познании; они всегда открыты новым впечатлениям, их отличает бескорыстная жажда нового, интерес к объектам. Возросло количество испытуемых по шкале креативности с 14,5 % и 28,2 %, что характеризует их творческое отношение к жизни. Рассматривая показатели автономности, являющейся главной мерой психического здоровья личности, ее полноты и целостности, следует отметить, что 26,3 % и 41,9 % юношей и девушек соответственно имеют высокие показатели, что характеризует их как зрелыми, независимыми личностями. По шкале спонтанности возросло количество испытуемых со средним уровнем (с 40,9 до 66,4 %), они способны непосредственно выражать свои чувства и эмоции, для них характерно естественное поведение, они уверены в себе и доверяют окружающим. Возросло количество испытуемых с высоким уровнем аутоэмпатии, (с 10 % и 24,5 %), для них характерна осмысливаемая положительная Я-концепция, являющаяся основой устойчивой адекватной самооценки. По шкале контактность также произошло увеличение числа респондентов (с 30 % до 41,8 %), для них характерен высокий уровень общительности, умения устанавливать прочные и доброжелательные отношения с окружающими, склонность ко взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми.

Признавая важность саморазвития, самоактуализации, студенты после проведения тренинговых занятий и комплекса мероприятия, предложенных преподавателями факультета психологии и педагогики, стали обладать рядом личностных характеристик, которые позволяют наиболее полно реализовать свои возможности: достаточно высокий уровень доверия, доброе и внимательное отношение к людям, уверенность в себе, склонность собственные вкусы и интересы подчинить потребностям большинства.

Данные методики А. Мехрабиана отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Сравнительный анализ внутригрупповых различий уровней развития affiliативной тенденции и чувствительности к отвержению у студентов по методике А. Мехрабиана до и после формирующего этапа эксперимента с помощью  $\phi$ -критерия Фишера**

Мотив	Этапы эксперимента	Уровень развития мотива, в %		
		Низкий	Средний	Высокий
Стремление к людям	Констатирующий	50	36,4	13,6
	Контрольный	19,1	36,4	44,5
Величина и значимость $\phi$ -критерия		4,939 **	0	5,236**
Боязнь быть отвергнутым	Констатирующий	23,7	34,5	41,8
	Контрольный	52,7	39,1	8,2
Величина и значимость $\phi$ -критерия		4,524**	0,705	6,118**

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ , \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Согласно данным таблицы 3, были выделены 4 группы интенсивности проявления мотивов стремления к принятию и страха отвержения. У 41,8 % испытуемых выявлено сочетание следующих позиций: высокого уровня развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям», что характеризует их как активно избегающих контактов с людьми, ищущих одиночества. У 13,6 % испытуемых выявлено сочетание следующих позиций: высокого уровня развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым», что характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми. У 13,6 % испытуемых выявлено сочетание следующих позиций: высокого уровня развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым», что характеризует их как активно ищущих контактов и общения с людьми, испытывающих в основном только положительные эмоции. У 23,7 % испытуемых выявлено сочетание мотивационных тенденций: низкого уровня развития

обоих мотивов, что характеризует их как живущих среди людей и общающихся с ними, не испытывающих от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо чувствующих как среди людей, так и без них.

Данные диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности по методике С.С. Бубнова представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Сравнительный анализ внутригрупповых различий уровней сформированности ценностных ориентаций личности респондентов по методике С.С. Бубнова до и после формирующего этапа эксперимента с помощью  $\phi$ -критерия Фишера**

№ п/п	Ценности	Этапы эксперимента	Уровни сформированности, в %		
			Низкий	Средний	Высокий
1	Отдых, приятное времяпрепровождение	Констатирующий	13,6	48,2	38,2
		Контрольный	3,6	62,7	33,7
Величина и значимость $\phi$ -критерия			2,766**	2,173*	0,712
2	Высокое материальное благосостояние	Констатирующий	40,9	51	9,1
		Контрольный	27,2	39,1	33,7
Величина и значимость $\phi$ -критерия			2,136*	1,632*	4,628**
3	Поиск и наслаждение прекрасным	Констатирующий	50	27,3	22,7
		Контрольный	27,3	31,8	40,9
Величина и значимость $\phi$ -критерия			3,493**	0,727	2,929**
4	Помощь и милосердие к другим людям	Констатирующий	32,7	30,9	36,4
		Контрольный	23,6	26,4	50
Величина и значимость $\phi$ -критерия			1,498	0,742	2,047*
5	Любовь	Констатирующий	14,5	58,2	27,3
		Контрольный	7,3	53,7	40
Величина и значимость $\phi$ -критерия			1,735*	0,69	1,995*
6	Познание нового в мире, природе, человеке	Констатирующий	46,4	37,3	16,3
		Контрольный	27,3	40	32,7
Величина и значимость $\phi$ -критерия			2,959**	0,408	2,84**
7	Высокий социальный статус и управление людьми	Констатирующий	20,9	59,1	20
		Контрольный	9,1	55,5	35,4
Величина и значимость $\phi$ -критерия					
8	Признание и уважение людей	Констатирующий	17,3	44,5	38,2
		Контрольный	4,5	50	45,5
Величина и значимость $\phi$ -критерия			3,189**	0,816	1,098
9	Социальная активность	Констатирующий	43,6	40	16,4
		Контрольный	25,5	36,4	38,1
Величина и значимость $\phi$ -критерия			2,84**	0,549	3,701**
10	Общение	Констатирующий	20,9	66,4	12,7
		Контрольный	11,8	63,6	24,6
Величина и значимость $\phi$ -критерия			1,847*	0,438	2,277**
11	Здоровье	Констатирующий	28,1	45,5	26,4
		Контрольный	19,1	39,1	41,8
Величина и значимость $\phi$ -критерия			1,594	0,964	2,425**

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ , \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что приоритетными ценностными ориентациями согласно иерархии у респондентов на контрольном этапе эксперимента по сравнению с констатирующим этапом оказались следующие: «помощь и милосердие к людям» возросло количество испытуемых с 36,4 % до 50 % соответственно, «здоровье» – с 26,4 % и 41,8 % респондентов, «любовь» – с 27,3 % до 40 % респондентов, «поиск и наслаждение прекрасным» – с 22,7 % до 40,9 % респондентов, «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» – с 16,4 % до 38,1 % респондентов соответственно, «высокое материальное благосостояние» – с 9,1 % до 33,7 % респондентов соответственно, «познание нового в мире, природе, человеке» – с 16,3 % до 32,7 % респондентов соответственно, «общение» с 12,7 % до 24,6 % респондентов соответственно.

Определение статистической значимости различий показателей сформированности мотивационной сферы студентов по всем использованным диагностическим методикам с помощью критерия Фишера подтвердило эффективность проведенной экспериментальной работы по развитию мотивационной сферы личности студентов в процессе изучения дисциплин социально-психологической направленности средствами тренинга развития профессиональной мотивации как условия успешности их профессионального становления и целого комплекса мероприятий, предложенных преподавателями факультета иностранных языков по формированию мотивации к будущей профессии: 1) Пересмотрено содержание дисциплин «Теория перевода», «Специальное страноведение», «Язык делового общения». В них были внесены задания, аналогичные тем, которые выпускникам предстоит выполнять в своей профессиональной деятельности. 2) Организованы фотовыставки «Иностранные языки в нашей жизни», «Первые шаги в профессии» [3], где у

студентов появилась возможность побеседовать со своими однокурсниками о проблемах, с которыми сталкиваются, а также о способах их решения. 3) В рамках изучаемых дисциплин организовано изучение текстов мотивационного дискурса [4], авторы которых делятся собственными секретами успеха. Наиболее яркими представителями, речи которых нами изучаются в учебном процессе, являются Ник Вуйчич, Стив Джобс, Роберт Кийосаки, Адама Гранта. Также полезным для развития уверенности в себе является изучение биографий людей с инвалидностью, преодолевших себя и достигших определенных высот в своей профессии. 4) Встречи с профессионалами. В рамках проведения Фестиваля языков и культур на факультете иностранных языков были организованы встречи с маститыми переводчиками. Иногда перед встречами со студентами проводились беседы, в ходе которых они знакомились со статьями и книгами известных лингвистов. 5) Посещение профессиональных конкурсов. Например, для студентов МГГЭУ была организована экскурсия в МГУ им. М.В. Ломоносова на конкурс синхронных и последовательных переводчиков "Cosines- $\pi$ ", в ходе которой они смогли познакомиться с работой будущих коллег, поучаствовать в мастер-классах, проводимых лучшими переводчиками, а также послушать лекции профессоров ведущих лингвистических вузов России. 6) Профессиональные конкурсы и викторины в новом формате (переводческий батл, квест по страноведению) и т. д. Важно при этом использовать командные формы соревнований, поскольку именно в команде студенты учатся чувствовать ответственность друг за друга, понимать, что от вклада каждого зависит успех всей команды в целом [5, с. 104]. 7) На мотивацию студентов влияет также возможность участия в академической мобильности [6]. Именно интегрируясь в общемировую социум, студент может осознать важность получения профессионального образования и сравнить уровень профессионализма собственного с существующим в нашей стране и за рубежом.

**Выводы.** Эти и другие мероприятия проводились кафедрой романо-германских языков и психологии и педагогики с 2017 по 2021 год в рамках празднования профессиональных дней (Дня переводчика, Дня учителя), что также способствовало осознанию студентами с инвалидностью собственной причастности к будущей профессии. В результате проводимого эксперимента нами было выявлено, что треть студентов (из 120 участвующих) начали проявлять интерес к профессиональным конкурсам и мастер-классам. Качество исследовательских работ улучшилось примерно у 81% студентов. Начали проявлять инициативу в организации профессиональных проектов 15% студентов. Около 20% студентов продолжили обучение в магистратуре, аспирантуре, профессиональных курсах. Таким образом, разработанный и примененный нами комплекс мероприятий способствует повышению мотивации профессиональной деятельности студентов в условиях инклюзии.

#### **Литература:**

1. Байрамов В.Д. ФГБОУИ ВО «МГГЭУ»: от сегрегации к инклюзии за четверть века // Инвалиды в XXI веке: образование, трудоустройство, социальная интеграция: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гос. гуманитар.-экон. ун-т. – М.: МГГЭУ, 2015. – С. 14-18.

2. Беленкова Л.Ю. Развитие мотивационной сферы студентов педагогического вуза как условие успешного профессионального становления // Вестник академии права и управления. – 2016. – № 44. – С. 183-192.

3. Белозерцева Н.В. Дидактический потенциал англоязычного мотивационного дискурса // Больше, чем английский: профессиональные подходы к обучению профессионалов: сб. науч. тр. и материалов Межд. науч.-практ. конф. / Центр иностр. яз. и межкультур. коммуникации экон. фак. МГУ, представительство изд-ва Оксфорд. ун-та и образов. компания RELOD. – М., 2019. – С. 23-28.

4. Белозерцева Н.В. Фотовыставка как инновационный метод формирования мотивации к изучению иностранных языков у студентов с ОВЗ / Н.В. Белозерцева, М.П. Фомичева // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "Motivation. Way to the Future", the 25th of May, 30 2016, Geneva (Switzerland). – Geneva (Switzerland): Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", 2016. - P. 6-10.

4. Насонова Е.А., Белозерцева Н.В., Фомичева М.П. Образовательный квест по страноведению: особенности организации в условиях вуза инклюзивного образования // Человек. Общество. Инклюзия. – 2018. – № 3 (35). – С. 97-104.

5. Problems on Training Specialists in the Social and Economic Area for Intercultural Integration in the Context of Staff Mobility / L.A. Apanasyuk [etc.] // Espacios. – 2017. – V. 38. – № 33. – P. 26. – URL: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n33/17383326.html> (Дата доступа: 09.06.2021).

#### **Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Вадурина Елена Николаевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Носова Наталья Валентиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

#### **ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО ЛЕКТОРИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы по разработке и реализации модели повышения родительской компетентности через дистанционные формы обучения, прописаны этапы и содержание работы.

*Ключевые слова:* родительская компетентность, ответственное родительство, дистанционный лекторий, вебинар.

*Annotation.* The article presents the experience of working on the development and implementation of a model for improving parental competence through distance learning, describes the stages and content of the work.

*Keywords:* parental competence, responsible parenting, remote lecture, webinar.

**Введение.** Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации в качестве основных направлений работы с семьей обозначает: повышение авторитета родительства в семье и обществе, профилактику и преодоление семейного неблагополучия. Указывается, что за последнее время произошли серьезные изменения в институте семьи, как отрицательные, так и положительные [1]. Позитивные тенденции формируются и развиваются, в том числе, благодаря реализации программ различного уровня, направленных на помощь семьям. Причем важны программы не только экономической и социальной поддержки, но и программы, направленные на укрепление в обществе ценности семьи и семейного воспитания, поддержки родительства, оказания помощи в вопросах воспитания и развития детей. Формирование родительской компетентности является одним из направлений такой работы, так как, с одной стороны, способствует расширению психолого-педагогических знаний родителей, укреплению у них ценности семьи и детей, с другой стороны – это опосредованная помощь ребенку, особенно в ситуациях, когда возможности получить консультацию специалистов ограничены. Несмотря на то, что сейчас есть доступ к любого рода сведениям, актуальность такой работы не снижается, так как информация в социальных сетях нередко противоречивая и некачественная, а родители не всегда способны адекватно ее оценить и нуждаются в профессиональной помощи.

Не менее важным является определение путей, способов формирования и повышения родительской компетентности. Формы работы специалистов с семьей достаточно разнообразны: консультирование, семинары, тренинги, родительские клубы, стенды и памятки с информацией и т.д. Выбор формы зависит от многих факторов: целей работы, целевой аудитории, материально-технических возможностей и т.п. Предлагаемые формы часто имеют ограничения: по охвату аудитории, содержанию, времени, эпидемиологической ситуации в регионе. В настоящее время популярность набирают дистанционные формы поддержки и помощи родителям, так как имеют ряд преимуществ: более широкий охват аудитории, принять участие может любой родитель из любой точки, где есть Интернет, не предполагает непосредственного контакта слушателей, что обеспечивает безопасную среду для участников. Использование дистанционных форм работы становится особенно актуальным при необходимости оказывать поддержку родителям, проживающим в отдаленных районах и не имеющих возможности своевременно обратиться за помощью к специалисту.

**Изложение основного материала статьи.** Целью нашей работы стала разработка теоретической модели повышения компетентности родителей по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений и ее реализация в рамках программы дистанционного лектория.

*Этап. Определение основных понятий, разработка теоретической модели повышения родительской компетентности.*

Ценностным ориентиром нашей работы стала концепция ответственного родительства (В.Н. Дружинин, В.Д. Москаленко, Р.В. Овчарова и др.). Несмотря на активное обсуждение данного феномена в современной науке, отметим те аспекты, которые не вызывают сомнений и важны в рамках нашего исследования. Понятие ответственности в словарях описано через синонимы: необходимость, обязанность, то есть это такое поведение родителей, в нашем случае, которое является безусловным, регулируется общественными требованиями и внутренними побуждениями. Причем внутренняя позиция, на наш взгляд, имеет первостепенное значение в плане понимания ответственного родительства (об этом свидетельствуют и другие определения, которые используются в литературе как синонимы: осознанное, зрелое). Такой подход способствует рассмотрению ответственного родительства в двух аспектах: с одной стороны, это характеристика самого родителя как зрелой личности, с другой стороны – как набор функций родителя, связанных с воспитанием детей. Учитывая данный факт, работа с родителями шла по следующим направлениям – оказание поддержки родителям в развитии и коррекции их личностных ценностей, эмоционального состояния, ожиданий от себя и от ребенка, обсуждение дефицитов, необходимости и видов помощи; и передача конкретных психолого-педагогических знаний об индивидуальных и возрастных особенностях детей, способов и приемов взаимодействия.

Понятие родительская компетентность (психолого-педагогическая компетентность родителей) непосредственно связано с понятием ответственный родитель, в такой формулировке в настоящее время становится центральным в рамках разных направлений научных исследований (Т.К. Адамова, И.А. Меркуль, С.С. Пиюкова, В.В. Селина, Г.Г. Филиппова, Н.А. Хрусталькова и др.). В связи с этим подходы к определению данного понятия, содержательные компоненты и их наполнение многовариативны. Однако сложность, комплексность понятия не вызывает сомнения. Одни исследователи дают толкование родительской компетентности через указание на характеристики отношения родителя к ребенку. Так, Г.Г. Филиппова предлагает считать компетентным родителя, имеющего доверительный контакт с ребенком, чувствующего состояние ребенка, понимающего причины этого состояния, умеющего оказывать своевременную адекватную помощь, уверенного в себе и своих действиях [3]. Другие авторы рассматривают понятие на основе компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Майер, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской и др.) и выделяют составляющие компоненты (как вариант – компетенции) компетентности и наполняют их конкретным содержанием – личностными качествами родителя и его ценностными ориентациями, знаниями различного характера, умениями и навыками, необходимыми при взаимодействии с детьми. Данные подходы, на наш взгляд, дополняют друг друга и дают более полное представление о феномене «родительская компетентность». Таким образом, родительская компетентность – это многокомпонентное личностное образование, которое обуславливает готовность и способность родителей выполнять свои родительские функции [2]. Условно можно выделить компоненты родительской компетентности: мотивационно-личностный, эмоциональный, когнитивный, коммуникативный и поведенческий.

Мотивационно-личностный компонент включает ценностную направленность на семью, родительство и ребенка, готовность к психолого-педагогической рефлексии и саморазвитию, к самоконтролю.

Эмоциональный компонент – способность и готовность понимать, принимать чувства свои и ребенка, владение способами реагирования и регулирования эмоций.

Когнитивный компонент – это знания о роли родителей, задачах, особенностях и возможных трудностях психического развития ребенка на определенных возрастных этапах, способах поддержки и помощи.

Коммуникативный компонент включает способность выстраивать продуктивное общение с ребенком любого возраста в разных жизненных ситуациях.

Поведенческий компонент предполагает готовность анализировать («видеть» причину) и корректировать как свое поведение, так и поведение ребенка, исходя из сложившейся ситуации, знания и умения, для этого необходимые.

Методологической основой для разработки модели повышения родительской компетентности стали: системный подход (родительская компетентность рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов), личностно деятельностный подход (родитель выступает как личность и активный субъект деятельности), компетентностный подход (определяет цели и результат деятельности – формирование компетентности, обуславливает отбор содержания программы).

Определение основных теоретических подходов и ориентиров, уточнение содержания основных понятий исследования позволили описать модель повышения родительской компетентности по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Модель повышения родительской компетентности по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений**

<b>Цель:</b> Повышение родительской компетентности по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений		
<b>Содержание:</b> определяется компонентным составом компетентности		
<b>Этапы</b>		
Разработка	Реализация	Оценка эффективности
<b>Методы</b>		
Теоретический анализ литературы	Лекции Информационные буклеты	Рефлексия Метод экспертной оценки
<b>Средства</b>		
	ИКТ Презентации Группа «ВКонтакте»	Экспресс-анкеты Методы количественной и качественной оценки Контент-анализ
<b>Результат:</b> сформированная родительская компетентность по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений		

*2 этап. Разработка и реализация программы дистанционного лектория.*

Практической реализацией разработанной модели стала программа повышения родительской компетентности в рамках дистанционного лектория.

Основными задачами программы занятий в рамках лектория являются следующие:

1. Содействовать осмыслению участниками своей роли и ответственности в плане воспитания ребенка, актуализировать направленность на ребенка как ценность.
2. Способствовать развитию активной субъектной позиции самого родителя, его готовности к саморазвитию, педагогической рефлексии, самоконтролю.
3. Передать родителю знания об особенностях и задачах развития ребенка на разных возрастных этапах, методах, способах воспитания и развития, эффективного взаимодействия с ребёнком определенного возраста; возможных причинах трудностей в процессе развития ребенка и способах оказания помощи в их преодолении.
4. Обеспечить условия для приобретения участниками вебинара навыков продуктивного взаимодействия с детьми разного возраста, навыков общения и психологической поддержки, конструктивных способов решения конфликтов.
5. Оказать поддержку участникам в решении проблем детско-родительских отношений.

Целевая группа программы занятий по повышению родительской компетентности: родители, проживающие в районах Вологодской области, и специалисты, осуществляющие работу с родителями несовершеннолетних детей. Участие специалистов-психологов и социальных работников дало дополнительные преимущества: их комментарии в чате, дополнения, предложения из собственного опыта работы обогащали содержание лекций.

Формой проведения встреч с родителями и специалистами стали вебинары, что дало возможность существенно расширить аудиторию участников лектория. Количество человек на вебинаре - не ограничено. Обязательное условие участия в группе – регистрация участника.

Кроме того, создана открытая группа в социальной сети «ВКонтакте» для всех заинтересованных родителей и специалистов. В группе размещается вся текущая информация по программе лектория, размещена форма регистрации участников вебинара. Приглашение родителей и специалистов к участию в вебинарах и анонсы тем также осуществляются в социальной сети «ВКонтакте».

Целенаправленное формирование и развитие родительской компетентности, на наш взгляд, возможно через отбор материала.

Содержание вебинаров условно разделено на четыре блока:

1. Задачи, особенности и проблемы развития ребенка на отдельных возрастных периодах.
2. Общие вопросы воспитания и развития детей.
3. Трудности, связанные с нормативными событиями в жизни семьи (события, которые переживаются большинством семей с детьми: адаптация к детскому саду и школе, подготовка к сдаче экзаменов и др.).
4. Трудности, связанные с ненормативными событиями в жизни семьи (события, которые затрагивают отдельные семьи с детьми: развод родителей, утрата близкого и др.).

Учебно-тематический план программы повышения родительской компетентности представлен в таблице 2.



**Тематический план курса «Повышение родительской компетентности по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений»**

п/п	Тематический блок	Темы вебинаров	Направленность
1	Установочное занятие	Общие принципы и подходы к работе с родителями в рамках модели формирования ответственного родительства	Специалисты
2	Определение содержания понятия «ответственное родительство»	Ответственное родительство как залог успешного развития ребенка	Родители Специалисты
3	Задачи и особенности развития ребенка на отдельных возрастных периодах	Задачи и особенности развития ребенка до 3 лет	Родители Специалисты
		Задачи и особенности развития ребенка дошкольного возраста (3-7 лет)	
		Задачи и особенности развития младшего школьника (6-7-11 лет)	
		Задачи и особенности развития ребенка подросткового возраста	
4	Общие вопросы воспитания и развития детей	Дети и гаджеты. Безопасность в Интернете	Родители Специалисты
		Страхи ребенка: как помочь справиться	Родители Специалисты
		Отношения между братьями и сестрами: как регулировать	Родители Специалисты
		Конфликты с ребенком: как реагировать	Родители Специалисты
		Как научить ребенка самостоятельности	Родители Специалисты
		Требования и запреты в системе воспитания детей разного возраста	Родители Специалисты
		Поощрения и наказания в системе воспитания детей разного возраста	Родители Специалисты
		Ребенок и деньги: финансовая грамотность детей	Родители Специалисты
		Эффективные способы общения с детьми разного возраста	Родители Специалисты
		Эмоции родителя: как помочь себе	Родители Специалисты
5	Трудности, связанные с нормативными событиями в жизни семьи	Если впереди экзамены: как помочь ребенку	Родители Специалисты
		Адаптация ребенка к детскому саду	Родители Специалисты
		Адаптация ребенка к школе	Родители Специалисты
6	Трудности, связанные с ненормативными событиями в жизни семьи	Пограничные эмоциональные состояния подростков	Родители Специалисты
		Травматичные события в жизни семьи и ребенка	Родители Специалисты
7	Основные направления помощи родителям в вопросах детско-родительского взаимодействия	Методы формирования родительских компетенций	Специалисты

*3 этап. Оценка эффективности программы.*

Мониторинг и анализ работы осуществлялся по следующим показателям: степень удовлетворенности родителей и специалистов полученной информацией (актуальность, доступность, практическая направленность); динамика приращения психолого-педагогических знаний, а также приемов, способов, методов в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, причин его поведения; готовность с учетом знаний и нового опыта перестраивать взаимоотношения с ребенком.

Оценка эффективности проводилась на основе количественной информации (динамика числа участников вебинаров, количество отзывов и вопросов) и качественной оценки (экспресс-анкеты удовлетворенности содержанием и условиями проведения вебинаров (в Google Формах, заполняются сразу после вебинара); анкеты, позволяющие отследить динамику изменения уровня родительской компетентности и компетентности в вопросах помощи родителям специалистов на протяжении более длительного периода, контент-анализ отзывов слушателей вебинаров).

На сегодняшний день в лектории приняли участие более 400 родителей и 200 специалистов, проживающих в городах и районах Вологодской области. Обратная связь участников вебинаров позволяет сделать вывод об эффективности и востребованности подобных форм поддержки родителей.

**Выводы.** Таким образом, формирование и повышение родительской компетентности по вопросам воспитания, социализации детей, решения проблем детско-родительских отношений является одним из путей формирования ответственного родительства и важным направлением в рамках поддержки и помощи семьям с детьми. Дистанционные формы работы позволяют охватить всех заинтересованных в повышении своей компетентности родителей независимо от места их проживания. Результатом решения данной задачи явилась разработка теоретической модели повышения родительской компетентности, на основе которой была разработана программа дистанционного лектория и реализована.

**Литература:**

1. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] // <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/16> Выход 10.06.2021
2. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
3. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: Учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 238 с.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент, проректор по социальным вопросам и воспитательной работе, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Волобуева Евгения Валерьевна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);  
**кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Хилько (Швецова) Ольга Владимировна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

**АЛКОГОЛЬНАЯ ПСЕВДОТРАДИЦИЯ: ОТРАЖЕНИЕ В МАССОВОМ ИСКУССТВЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена отражению алкогольных конвенциональных паттернов поведения в массовом искусстве, прежде всего, в киноискусстве как способе пропаганды алкоголизации населения. Авторы делают выводы о том, что в настоящее время в мире пропагандируется здоровый образ жизни, и в России в том числе, но данная пропаганда происходит на фоне продолжения подпитки устаревших поведенческих паттернов алкогольной традиции. Алкогольная псевдо-традиция в России и её пропаганда сохраняется: новогодние телеэфиры и трансляции насыщены демонстрацией «культуры питья». Современному человеку, чтобы преодолеть алкогольные конвенциональные паттерны, предстоит пройти в процессе воспитания родителями и обществом через усвоение этих паттернов, а, затем, и через отказ от них.

*Ключевые слова:* алкогольные конвенциональные паттерны поведения, инфантилизм, психологическая зависимость.

*Annotation.* The article is devoted to the reflection of conventional alcoholic patterns of behavior in mass art, primarily in cinema as a way of promoting alcohol abuse of the population. The authors draw conclusions that a healthy lifestyle is being promoted in the world, including in Russia, but this propaganda takes place against the background of the continuation of the support of outdated behavioral patterns of the alcohol tradition. Alcohol pseudo-tradition in Russia and its propaganda persists: New Year's TV broadcasts and broadcasts are saturated with demonstration of "drinking culture". Modern man, in order to overcome alcoholic convention patterns, will have to go through the process of educating parents and society through the assimilation of these patterns, and then, and through the rejection of them.

*Keywords:* alcoholic conventional patterns of behavior, infantilism, psychological dependence.

**Введение.** На протяжении последних столетий по всей Европе произошло формирование конвенциональной традиции, связанной с употреблением алкогольной продукции на различных семейных и национальных торжествах, причем, данное явление называлось даже «культурой употребления алкоголя».

Этимология слова «алкоголь» представляет свойства данного этилового продукта: слово происходит от средневекового латинского слова alcohol, от арабского الكحل (al-kuhl, арабск. ال «al – артикль» и арабского كحل «kuhl – сурьма, порошкообразная сурьма»). С XVII века значение слова в европейских языках расширилось – им стали обозначать все продукты возгонки. Русское слово «алкоголь» заимствовано через немецкое слово «alkohol» или нидерландское «alkohol» [8].

Крепкие алкогольные напитки стали ввозиться в Россию в XVI веке. При Иване IV и Борисе Годунове учреждаются «царевы кабаки», приносящие массу денег в казну. Тем не менее, уже тогда пытались ограничить потребление спиртных напитков. Так в 1652 году вышел указ «продавать водку по одной чарке человеку» [2].

Впоследствии, Екатерина II, Александр II, Александр III, и советское правительство во главе с И.В. Сталиным вводили различные налоги на производство и продажу алкогольной продукции, превратив её в средство пополнения казны. В Российской империи также был беспрецедентный опыт запрещения алкоголя: при Николае II в 1914 году во время Первой мировой войны, проводилось множество антиалкогольных кампаний и в СССР (1918-1923, 1929, 1958, 1972, 1985-1991) [2].

В результате достаточно долгой истории употребления алкоголя в России и даже его пропаганды, тема алкогольной традиции нашла отражение в массовом искусстве.

**Изложение основного материала статьи.** Тема алкогольной традиции достаточно широко отражена в массовом искусстве и в культуре. Большую роль в популяризации алкоголизации сыграл в СССР художественный фильм режиссера Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром!» (1975), который на десятилетия превратился в традиционный новогодний фильм с обязательной ежегодной трансляцией 31 декабря. В сюжете фильма четко просматривается тема алкогольной традиции, жертвой которой становится непьющий Женя Лукашин, отправившийся с друзьями осуществлять конвенциональный ритуал – поход в баню перед Новым годом.

В результате обильного употребления алкоголя и жары в парилке, Женя Лукашин, главный герой художественного фильма, и его друзья, доходят до такого состояния интоксикации, что уже не помнят, кто должен был лететь в Ленинград в новогоднюю ночь, и отправляют туда Женю.

Сценаристы Э. Брагинский и Э. Рязанов обыгрывают в фильме также тему однообразия урбанистических пейзажей и топографических названий, в результате чего Женя Лукашин, называя собственный адрес проживания в Москве, попадает в точную копию собственного района и квартиры, его ключ подходит к замку в двери квартиры в Ленинграде, меблировка квартиры также практически полностью соответствует его квартире. В результате, переживая комедию ситуаций, Женя знакомится с хозяйкой квартиры Надей, они проходят сквозь серию недоразумений и забавных ситуаций, на которых построен сюжет. Алкогольное опьянение позволяет Жене Лукашину преодолеть застенчивость, обрести уверенность и даже наглость, и бороться за свое счастье. К концу фильма Надя и Женя понимают, что влюблены друг в друга и оставляют своих жениха и невесту, чтобы соединить свои судьбы.

У популярного художественного фильма, который на протяжении многих лет является одной из новогодних традиций, в 2007 году вышел сиквел «Ирония судьбы. Продолжение» режиссера Т. Бекмамбетова. Дети главных героев первой части фильма снова попадают в подобное положение. Сын Жени Лукашина приезжает бороться за счастье отца, используя ситуацию подобную сюжету первого фильма, в результате развития сюжета сыну Жени Лукашина приходится бороться уже и за свое счастье: он влюбляется в дочь Нади, у которой, согласно сюжетной традиции фильма, уже имеется жених. Просмотр второй части художественного фильма также превращен в новогоднюю традицию.

В обеих частях «Иронии судьбы» алкогольное опьянение преподносится как способ раскрепощения человека, снятия психологических барьеров, как некий проводник приключений и судьбоносных счастливых событий.

У Эльдара Рязанова также присутствует анти-образ Жени Лукашина. В фильме «Жестокий романс», снятом по мотивам пьесы А. Островского «Бесприданница» в 1984 году. Роль опьяненного простачка снова, как и в фильме «Ирония судьбы или С легким паром!», исполняет Андрей Мягков, но, в данном случае, непьющий Юлий Капитонович Карандышев, намеренно споевший Сергеем Сергеевичем Паратовым и его приятелями, является жертвой насмешек собутыльников, теряет невесту, увезенную ими на корабль «Ласточка» и облазненную Паратовым, и идет на преступление, убивая неверную невесту: герой морально раздавлен, его жизнь кончена.

Два эти кинообраза, воплощенные режиссером Э. Рязановым и актером А. Мягковым, являются в течение многих лет иллюстрацией воздействия алкоголя на судьбу человека. Общее в этих образах и поворотах сюжета для героев – снятие при помощи алкогольного опьянения застенчивости, её преодоление, только последствия алкогольных возлияний для судеб героев диаметрально противоположны. Эти образы прочно вошли в ассоциативный ряд кинозрителей, только, исходя из психологических особенностей инфантильного человека, зрители склонны себя ассоциировать, скорее, с образом удачливого Жени Лукашина, чем с образом неудачника Юлия Капитоновича Карандышева.

В подосознании населения прочно укоренились в результате этого ассоциация: алкоголь раскрепощает, состояние опьянения способствует попаданию в забавные ситуации, а в поведенческих паттернах населения в итоге присутствует установка: там, где состояние алкогольного опьянения, возможно все. Алкоголь ассоциируется с ощущением всемогущества, привносит в жизнь чудо, помогает преодолеть робость и совершить судьбоносные поступки. При этом, исходя из черт инфантильного типа личности, возможные негативные последствия алкогольного опьянения, совсем не учитываются, поскольку эгоцентрическое инфантильное мышление построено на магическом восприятии собственной роли в жизни: «Со мной ничего плохого не случится!». В результате, инфантильные люди, подчиняясь, к тому же, сложившейся традиции алкоголизации населения, регулярно употребляют алкоголь, вследствие чего, приобретают как химическую, так и психологическую зависимость: вне состояния опьянения они уже не представляют ни одного события собственной жизни, не могут переживать ни грусть, ни радость, будучи трезвыми, причем состояние трезвости у них постепенно начинает ассоциироваться с абстиненцией, со страданием [3].

Механизм алкоголизации описан Джеком Лондоном в автобиографической повести «Джон, ячменное зерно» (так главный герой называет алкогольные напитки, следуя английской народной традиции), повесть была опубликована впервые в 1913 году [1]. Главный герой (сам автор) описывает историю того, как он спивался в течение жизни. Начало его алкоголизации связано с его работой моряком, который был вынужден (при том, что алкоголь ему совсем не нравился), употреблять регулярно «выпивку» со своими друзьями и коллегами-моряками. В течение достаточно долгого периода он употребляет алкоголь «через силу», не чувствуя от него ни удовольствия, ни влечения к нему, не испытывая абстинентного синдрома, но, неумовимо, по ходу сюжета, происходит перелом, когда герой уже употребляет алкогольные коктейли в одиночку, без повода, и не может чувствовать себя хорошо, будучи трезвым.

Результатом того, что алкоголизация населения стала способом пополнения казны в Российской Империи (затем в СССР), как и во многих странах мира, явилось то, что государство терпит колоссальные экономические убытки от человеческого фактора аварий и катастроф на фоне алкогольного опьянения, катастрофическую убыль населения, врожденные уродства и болезни детей. Алкоголизация является существенным фактором вырождения населения.

В этой связи на систему образования возлагается задача формирования у подрастающего поколения здоровых установок на здоровый образ жизни. Современный педагог должен уметь организовывать эффективную воспитательную работу с учащимися в том числе антиалкогольной направленности [3-7].

**Выводы.** В настоящее время в мире пропагандируется здоровый образ жизни, и в России в том числе, но данная пропаганда происходит на фоне продолжения подпитки устаревших поведенческих паттернов алкогольной традиции. Алкогольная псевдо-традиция в России и её пропаганда сохраняется: новогодние телеэфиры и трансляции насыщены демонстрацией «культуры питья». Современному человеку, чтобы преодолеть алкогольные конвенциональные паттерны, предстоит пройти в процессе воспитания родителями и обществом через усвоение этих паттернов, а, затем, и через отказ от них.

#### **Литература:**

1. Джек Лондон. Джон Ячменное Зерно // Собрание сочинений в четырнадцати томах / Под ред. Р.М. Самарина. – М.: Правда, 1961. – Т. 11. – С. 5-170.

2. Николаев А.В. Антиалкогольные кампании XX века в России. // «Вопросы истории». – № 11. – 2008. – С. 67-78.
3. Петренко Л.Ф. Коварный враг. – М., 1981.
4. Никульников А.Н. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования: от условий к эффективному результату // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 120-122.
5. Погорелова Н.В., Зеленова Г.В., Лабунская В.И. Повышение профессионального мастерства педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 95-97.
6. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодёжи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 263-265.
7. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 187-189.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1986-1987. – Т. 1-4. [Электронный ресурс] <https://gufo.me/dict/vasmer/%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D1%8C> (Дата обращения: 04.06.2021).

## Психология

УДК 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент **Изотова Елизавета Геннадьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

### ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И УСПЕВАЕМОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные теоретические положения, касаемые вопросов социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте, а также особенностей их взаимосвязи. Кроме того, представлены основные результаты эмпирического исследования, направленного на изучение указанных выше взаимосвязей.

*Ключевые слова:* школьная адаптация, социально-психологическая адаптация, младший школьник, успеваемость.

*Annotation.* The article discusses the main theoretical provisions concerning the issues of socio-psychological adaptation and academic performance at primary school age, as well as the peculiarities of their relationship. In addition, the main results of an empirical study aimed at studying the above relationships are presented.

*Keywords:* school adaptation, socio-psychological adaptation, junior schoolchild, academic performance.

**Введение.** Поступление в школу вносит большие перемены в жизнь ребенка. Из привычного мира семьи, детского сада они попадают в разновозрастную среду, где вместо игры им предлагают умственный труд. Нередко первоклассникам трудно сразу приспособиться или, говоря иначе, адаптироваться к новым условиям и процессу обучения.

Актуальность изучения взаимосвязи адаптации детей и успеваемости связана со сложившимися противоречия между требованиями школы и готовностью детей их принять. А также хочется отметить, что практически все дети, поступающие в первый класс, хотя бы и являются хорошими учениками. Какой бы ни была их школьная мотивация, все-таки, большинство из них старается учиться хорошо. Но, к сожалению, не всем это удается, многие из них испытывают различные трудности в учебе.

Приведенные выше трудности обусловили актуальность выбранной темы.

Целью нашей работы является установление взаимосвязи социально-психологической адаптации и успеваемости младших школьников.

Несмотря на то, что проблема школьной адаптации актуальна на всех ступенях школьного обучения, в настоящее время наиболее разработан вопрос об адаптации к школе первоклассников. Проблемы преемственности между детским садом и школой (С.В. Феоктистова и др.), готовности детей к школе (Н.И. Гуткина, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков и др.), организации психологического сопровождения первоклассников (Р.В. Овчарова, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, и др.) подробно рассмотрены в литературе. Существует большое количество диагностических, развивающих и коррекционных программ, способствующих вхождению детей в школьную среду.

В научной литературе существует множество точек зрения на составляющие школьной адаптации. Адаптация ребенка к школе рассматривается в различных аспектах: социально-психологическом, психофизиологическом и психогигиеническом. Наше внимание уделено социально-психологическому аспекту, который рассматривали И.В. Дубровина, И.К. Кряжева, И.А. Георгиева и др.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретические – анализ, синтез, моделирование и обобщение психолого-педагогической и методической литературы; эмпирические – наблюдение, анкетирование, тестирование и ряд общенаучных методов, таких как метод сравнения и обобщения, логический и статистический метод.

Результаты исследования получены с помощью специально подобранных психологических методик Н.Г. Лускановой «Анкета-опросник», О.А. Ореховой «Домики», В.Г. Щур «Лесенка», а также экспертной оценке учителей по успеваемости каждого первоклассника.

Эмпирическое исследование взаимосвязи социально-психологической адаптации и успеваемости младших школьников проводилось в декабре 2020 г. на базе МОУ «СОШ №41» г.Вологды. Всего в исследовании приняло участие 4 первых класса – это 119 человек в возрасте 6,5 - 8 лет, из них 58 мальчиков и 61 девочка.

Новизна исследования заключается в установлении взаимосвязи социально-психологической адаптации и успеваемости первоклассников.

Значимость: данные, полученные в ходе теоретического исследования, могут применяться в профессиональной деятельности и при написании рефератов и курсовых работ. На основе данного исследования возможна разработка практических рекомендаций для педагогов и психологов общеобразовательных школ, с целью повышения уровня адаптации детей в первых классах.

Достоверность полученных результатов и научных выводов исследования обеспечивается теоретическими положениями; применением диагностических методов, соответствующих исследуемому объекту, ориентацией на аналогичные положения и выводы современных учёных; количественным и качественным анализом полученных данных и подтверждением гипотетического предположения.

**Изложение основного материала статьи.** В современной школе адаптация первоклассников на начальном этапе обучения является актуальной проблемой. В этот период ребенок знакомится с новым коллективом, осваивает школьный режим, старается соответствовать требованиям педагога. В жизни ребенка возникает множество проблем, решить которые ему помогают родители, педагоги и психологи. Только при успешном взаимодействии педагогов и психологов возможна успешная школьная адаптация.

Надо отметить, что адаптации первоклассников протекают у всех по-разному. Это зависит от психофизиологических особенностей развития и социальных условий, в которых пребывал ребенок в период дошкольного детства. В исследованиях И.В. Дубровиной отмечено, что тяжелее адаптируются к школе те дети, которые не посещали детский сад. Таким детям тяжелее усвоить режим школы, найти друзей в классе [Дубровина, 1991, с. 115].

К группе тяжело адаптируемых детей можно отнести неполные семьи, где один родитель не всегда успевает уделять должное внимание воспитанию и развитию ребенка. В эту же группу можно отнести тех детей, в чьих семьях нет согласованности в воспитании, когда к ребенку родители предъявляют различные требования, ему тяжело сориентироваться.

Также сложнее осуществляется процесс адаптации у детей с ослабленным здоровьем. Школьные нагрузки негативно воздействуют на их и без того ослабленное здоровье. По причине болезней дети пропускают занятия, у них появляются пробелы в знаниях.

Овчарова Р.В. рассматривает состояния, при которых адаптация первоклассника будет успешной, к ним относятся:

- физиологическая, когнитивная и социальная зрелость (его развитие должно соответствовать возрастной норме);
- эмоционально-волевая регуляция;
- готовность к выполнению режимных требований;
- учебная мотивация.

Таким образом, можно выделить три компонента, которые являются составляющими школьной адаптации – эмоциональный, мотивационный и когнитивный, а перед нами встали задачи: выявить уровень социально-психологической адаптации первоклассников, определить их уровень успеваемости и установить взаимосвязь адаптации и успеваемости у младших школьников.

Исследование адаптации по трем компонентам (эмоциональный, мотивационный и когнитивный) произведено у обучающихся первых классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа №41 г.Вологда». Всего нами было продиагностировано 119 первоклассников в возрасте 6,5-8 лет. Исследование было проведено в конце первого полугодия, в декабре 2020-2021 учебного года в системе психолого-педагогического мониторинга.

При исследовании уровня адаптации первоклассника педагог и психолог определяли сформированность компонентов социально-психологической адаптации (мотивационный, эмоциональный и когнитивный) по следующим критериям: самооценка, эмоциональная комфортность, школьная мотивация. Для определения школьной мотивации мы выбрали методику Н.Г. Лускановой.

Для определения эмоциональной комфортности и отсутствия тревожности мы воспользовались методикой О.А. Ореховой «Домики». Методика В.Г. Щур «Лесенка» помогла определить самооценку первоклассников, что, в свою очередь, позволило оценить когнитивный компонент адаптации.

Мы проанализировали результаты по каждой методике по классам и в целом по параллели, а так же определили уровни адаптации первоклассников.

Результаты показали, что школьная мотивация у большинства обучающихся первых классов сформирована, низкий уровень мотивации показали только 7% первоклассников на параллели – это небольшая часть и, возможно, временная, так как игровой мотив должен будет постепенно смениться на учебный. Учеников с очень низким уровнем мотивации не выявлено, следовательно, отсутствуют ученики с признаками дезадаптации. Большую часть составляют учащиеся с высоким и средним уровнем школьной мотивации, готовые к обучению в школе.

Результаты исследования эмоциональной комфортности первоклассников показали, что у большинства младших школьников (62%) наблюдается положительное отношение к школе. Так же отмечается благоприятное отношение к учителям и сверстникам. Цветовое фиксирование своего настроения показывает преобладание положительных, бодрых, ярких, активных цветов (красный, желтый), что является показателем безболезненной адаптации у большинства детей. Это согласуется с исследованиями Жулиной Г.Н. (2015, 2016), где было отмечено, что большинство обучающихся младших классов эмоционально положительно относятся к обучению в школе, готовы к выполнению учебных задач и взаимодействию с учителем.

Результаты исследования самооценки первоклассников свидетельствуют о том, что резко заниженной самооценки нет ни у одного первоклассника на параллели, поэтому никто из детей не находится в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия. У многих первоклассников сформировано положительное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, т.е. имеют адекватную самооценку.

Имея в распоряжении результаты трех диагностик и, руководствуясь исследованиями Г.М. Чуткиной мы выделили три уровня адаптации детей к школе: высокий, средний и низкий. В целом, можно сказать, что параллель первоклассников показывает хорошие результаты процесса адаптации. Большинство учеников находятся на высоком или среднем уровне социально-психологической адаптации. Все результаты в полном объеме представлены в приложениях к дипломной работе.

Таким образом, анализируя результаты показателей трех компонентов адаптации, мы можем сделать вывод, что адаптация первоклассников прошла успешно. Это доказывает факт отсутствия дезадаптивных учащихся в сводных показателях по трем компонентам.

Для того, чтобы установить взаимосвязь между социально-психологической адаптацией и успеваемостью, мы попросили учителей данных классов предоставить экспертную оценку успеваемости на каждого ученика. Для фиксации результатов были взяты 5 уровней: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Так, мы можем отметить, что 31% первоклассников имеют высокий уровень успеваемости, 36% детей показывают уровень успеваемости выше среднего; 27% первоклассников показали средний уровень успеваемости и 6% учеников на параллели имеют уровень успеваемости ниже среднего. С низким уровнем успеваемости нет ни одного ученика среди первоклассников.

Можно сделать вывод, что первоклассники справляются с учебным планом, многие из них показывают отличные результаты в учебе.

На следующем этапе нашей работы мы обратились к статистической обработке полученных результатов с целью фиксации значимых взаимосвязей между изучаемыми нами явлениями. Так, в данном случае, нами был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Коэффициент корреляции Спирмена показал, что существует прямая статистически достоверная взаимосвязь между уровнем школьной адаптации и успеваемостью младших школьников. То есть, чем более адаптирован ученик, тем более успешен он оказывается в своей учебной деятельности. И наоборот, дезадаптированные дети демонстрируют более низкую успеваемость в школе. Таким образом, можно заключить, что для повышения эффективности учебной деятельности младших школьников, учителю, в первую очередь, необходимо сосредоточить свое внимание именно на успешной адаптации ребенка.

**Выводы.** Социально-психологическая адаптация является одним из ключевых механизмов, обеспечивающих становление личности в процессе развития. Для первоклассников она предполагает приспособление к новым условиям и новым требованиям, взаимодействие с учителями, а также сопровождается становлением самооценки младших школьников.

Успешная адаптация школьников в данный период является основой дальнейшего развития, социализации и отличной учебной деятельности.

Исследование показателей адаптации первоклассников выявило некоторые результаты, требующие внимания со стороны школьных работников и семьи. 6% учеников на параллели первых классов испытывают трудности в обучении и имеют низкие показатели социально-психологической адаптации в различных сочетаниях. Что выявило тенденцию к снижению успеваемости первоклассников при неуспешной адаптации.

В ходе проведения эмпирического исследования мы установили, что в общем и целом, большинство детей имеют высокий или средний уровень социально-психологической адаптации к школе (у них нормальный эмоциональный фон, высокий или средний уровень мотивации к учебе и адекватная самооценка), также высокие показатели успеваемости.

При определении коэффициента корреляции Спирмена, мы пришли к тому, что существует прямая статистически достоверная взаимосвязь между уровнем школьной адаптации и успеваемостью младших школьников. То есть, чем более адаптирован ученик, тем более успешен он оказывается в своей учебной деятельности. И наоборот, дезадаптированные дети демонстрируют более низкую успеваемость в школе.

Можно сказать, что наша гипотеза о том, что чем выше уровень социально-психологической адаптации у первоклассников, тем выше успеваемость, получила свое подтверждение.

Для повышения эффективности учебной деятельности младших школьников, учителю, в первую очередь, необходимо сосредоточить свое внимание именно на успешной адаптации ребенка.

Таким образом, можно предположить, что для учащихся, имеющих трудности в разных сферах школьной адаптации, было бы полезно и эффективно применение специфических коррекционных и профилактических мероприятий по предотвращению определенных видов дезадаптации. Данная гипотеза может стать предметом дальнейшего исследования.

А также на основе данного исследования возможна разработка практических рекомендаций для педагогов и психологов общеобразовательных школ, с целью повышения качества адаптации детей в первых классах.

Адекватное и своевременное определение уровня психологической адаптации к школе позволит предпринять соответствующие шаги для успешной адаптации ребенка и предупредить появление школьной неуспешности.

#### **Литература:**

1. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
2. Жулина Г.Н., Кулешова Н.В. Особенности адаптации первоклассников к школьному обучению // Сборник научных статей III Всероссийской научно-практической Интернет-конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – 2015. – С. 208-213.
3. Изотова Е.Г. Особенности конфликтов и эмоционального климата в начальной школе // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч.ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 127-132.
4. Изотова Е.Г. Школьная адаптация как фактор успешности обучения в начальных классах // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 140-144.
5. Изотова Е.Г. Особенности школьной дезадаптации у учеников начальных классов и работа по ее коррекции // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. С. 359-362.
6. Изотова Е.Г., Костерина Е.М. Особенности психолого-педагогической работы с детьми-дезадаптами младшего школьного возраста // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч.ред. Е.В. Карповой [Ярославль-Минск]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 29-31.
7. Изотова Е.Г., Соболева Г.М. Факторы, влияющие на успешную учебную деятельность в младшем школьном возрасте // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных

стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 373-377.

8. Изотова Е.Г., Торопова Е.М. Адаптация младших школьников к обучению в школе // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [16 декабря 2020 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 164-168.

9. Костерина Е.М., Изотова Е.Г. Психологическая помощь детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научнопрактической заочной конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 247-248.

10. Чуткина, Г.М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школ // Автореф. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Мин. гос. пед. унт. им. Горького. – Минск, 1987. – 97 с.

## Психология

### УДК 37.015.3

**доктор психологических наук, профессор РАО Кагермазова Лаура Цраевна**

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

**доктор психологических наук, профессор, академик РАО Абакумова Ирина Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

**кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Чеченский государственный университет" (г. Грозный)

### СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблема развития мнемической деятельности у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности, что представляется актуальной и своевременной в контексте инклюзивного образования. В связи с чем, возникает необходимость в разработке программы психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников с ОВЗ, в том числе по такому значимому направлению, как познавательное развитие, одним из важных компонентов которого является мнемическая деятельность. В работе конкретизировано научное представление о содержании понятия «мнемическая деятельность у детей младшего школьного возраста с разными типами нарушений в развитии»; выявлены особенности развития мнемической деятельности детей с особыми образовательными потребностями, имеющих нарушения зрения, слуха, интеллекта и двигательной сферы; разработана система работы по формированию мнемической деятельности у младших школьников с нарушениями в развитии.

*Ключевые слова:* мнемическая деятельность детей с особыми образовательными потребностями, программа психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников с ОВЗ, дидактические игры, нарушения зрения, слуха, интеллекта и двигательной сферы.

*Annotation.* The article discusses the problem of the development of mnemonic activity in children of primary school age with special educational needs, which seems relevant and timely in the context of inclusive education. In this connection, there is a need to develop a program of psychological and pedagogical support for the development of primary schoolchildren with disabilities, including in such a significant direction as cognitive development, one of the important components of which is mnemonic activity. The work concretizes the scientific understanding of the content of the concept of "mnemonic activity in children of primary school age with different types of developmental disorders"; the features of the development of mnemonic activity of children with special educational needs, with impairments of vision, hearing, intellect and motor sphere were revealed; a system of work on the formation of mnemonic activity in younger schoolchildren with developmental disabilities has been developed.

*Keywords:* mnemonic activity of children with special educational needs, a program of psychological and pedagogical support for the development of primary schoolchildren with disabilities, didactic games, visual impairments, hearing impairments, intellect and motor spheres.

**Введение.** Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [2, с. 75] одним из основных принципов школьного образования рассматривает учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, в том числе, с особыми образовательными потребностями. Возникает необходимость в разработке программ психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников с ОВЗ, в том числе по такому значимому направлению, как познавательное развитие, одним из важных компонентов которого является мнемическая деятельность.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в разработку разнообразных аспектов проблемы мнемической деятельности, внесли вклад многие зарубежные и отечественные исследователи – Ю.А. Афонькина, Ф. Бартлетт, Л.С. Выготский, П. Жане, Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, У. Найсер, А.А. Смирнов и др.

В исследованиях А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко было установлено, что именно в младшем школьном возрасте у детей начинает формироваться словесно-логическая мнемическая деятельность, имеющая свои цели, приемы и способы, особенно эффективно формируется данное психологическое новообразование в условиях специально организованного обучения [2, с. 85].

Работы отечественных ученых в области педагогической психологии (Р.М. Боскис, М.В. Ипполитова, И.В. Королева, А.Г. Литвак, Е.М. Мастюкова) свидетельствуют о том, что мнемическая деятельность у детей с особыми образовательными потребностями имеет свою специфику и требует постоянного контроля и

сопровождения со стороны педагогов, психологов [2, с. 64].

В целом, несмотря на достаточно глубокую научную проработку проблемы мнемической деятельности в разрезе отдельных ее аспектов, данный вопрос не является окончательно решенным. Особенно актуален этот вывод в отношении детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности: на сегодняшний день в науке недостаточно представлены исследования, касающиеся вопросов изучения особенностей и условий развития мнемической деятельности и ее составляющих компонентов у детей школьного возраста, имеющих разные типы нарушений в развитии (зрения, слуха, интеллекта и двигательной сферы).

Таким образом, было выявлено противоречие между объективной необходимостью развития мнемической деятельности у детей с разными типами нарушений в развитии на первых этапах обучения в школе и недостатком теоретической и практической разработанности данной проблемы.

Развитие мнемической деятельности у младших школьников представляет собой значимую проблему в контексте начального обучения детей в образовательном учреждении.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение теоретических основ проблемы развития мнемической деятельности, при анализе подходов к определению понятия «мнемическая деятельность», позволяет нам сформулировать определение, положенное в основу данного исследования – это мотивированная, целесообразная, опосредствованная деятельность, направленная на запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Мнемическая деятельность проходит достаточно сложный путь своего развития в онтогенезе, память у детей с разными типами нарушений развивается по общим с нормой законам, имея при этом свои особенности, связанные с ограниченными возможностями повторного восприятия предмета, с недостаточной значимостью объектов и их понятий и др. [1, с. 12].

Среди предложенных разными исследователями рекомендаций по развитию мнемической деятельности особого внимания, на наш взгляд заслуживают следующие: проведение поэтапной работы в условиях игровой деятельности (дидактической игры), в том числе направленных на развитие высших психических функций и создание атмосферы сотрудничества в группе. Кроме того, особое значение приобретает развитие мозгового субстрата у детей, имеющих сенсорные, интеллектуальные и двигательные нарушения.

Эксперименты, проводимые М.И. Земцовой, А.И. Зотовым [3, с. 35], по выявлению особенностей памяти слепых детей также показали пониженную продуктивность запоминаемого материала; уменьшение его объема по сравнению с детьми группы норма.

В работе Ф.Н. Шемякина, посвященной изучению памяти слепых, отмечается, что недостаточная значимость запоминаемых объектов и обозначающих их понятий, о которых испытуемые могут получить только вербальное знание, приводит к быстрому забыванию материала [5, с. 114].

Таким образом, мнемическая деятельность проходит достаточно сложный путь своего развития в онтогенезе, память у детей с разными типами нарушений развивается по общим с нормой законам, имея при этом свои особенности, связанные с ограниченными возможностями повторного восприятия предмета, с недостаточной значимостью объектов и их понятий. Наиболее изученным, как и у детей, развивающихся в норме, является операционно-технический компонент мнемической деятельности. Однако крайне скудны научные сведения о развитии мотивационного и целевого компонентов данного вида деятельности у младших школьников, имеющих различные нарушения в развитии. Недостаточно исследований, проведенных в обозначенном направлении, построенных на критериальном подходе к оценке уровня развития мнемической деятельности у детей младшего школьного возраста с различными нарушениями в развитии.

Была разработана программа, направленная на развитие мнемической деятельности у детей младшего школьного возраста с разными типами нарушений в развитии (нарушения зрения, слуха, интеллекта и двигательной сферы) [4, с. 99].

Программа формирующих воздействий была построена с учетом положений, развиваемых в работах ряда исследователей. Так, по мнению Ю.А. Афонькиной, Л.С. Выготского, Н. Дорониной и других развитие памяти более эффективно в ведущем виде деятельности. В младшем школьном возрасте таковой является учебная деятельность. Такие исследователи как П.И. Зинченко, З.М. Истомина и другие считают, что продуктивность запоминания в учебной деятельности с использованием дидактических игр у детей младшего школьного возраста намного выше, чем вне ее [7, с. 116].

В работах таких исследователей как М.Э. Бернадская (нарушения зрения); Т.В. Пельмская (нарушения слуха); Н.Ю. Борякова (нарушения интеллекта); И.И. Мамайчук (нарушения опорно-двигательного аппарата) установлено, что дидактическая игра позитивно влияет на развитие памяти и у детей с ОВЗ [6, с. 118].

В младшем школьном возрасте у детей, развивающихся в норме и с разными типами нарушений дидактическая игра является формой организации обучения, вопросы теории и практики которой, разрабатываются многими исследователями: Ф.Н. Блехер, Е.И. Тихеева, А.П. Усова и др. Указанные положения стали основанием для использования в данной работе дидактической игры [13, с. 57].

Важным моментом в развитии памяти младших школьников является совершенствование всех ее компонентов (мотивационного, целевого, операционно-технического). Значимость развития мотивационно-целевой составляющей мнемической деятельности и содержание работы в рамках указанных компонентов представлено работами Н.С. Костючек, Л.В. Кузнецовой, Э.С. Калижнюк; на необходимость проведения мероприятий, направленных на формирование операционной стороны высшей формы памяти указывают работы Г.С. Гуменной, М.И. Земцовой, А.И. Зотова. Особое внимание при этом в обучении стоит уделить приемам запоминания, на это указывают такие авторы как: П.И. Боскис, Н.Ю. Борякова, П.И. Зинченко [9, с. 343].

При разработке системы мероприятий по развитию мнемической деятельности у детей с разными типами нарушений мы опирались на принципы, представленные в работах А.Д. Андреевой, Т.В. Вохмяниной, Е.С. Слюсаревой и других:

– принцип дифференцированного и индивидуального подхода (учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка (в работе с детьми с НС, на исследовании и занятиях, обязательным условием было присутствие сурдопедагога, для полного усвоения детьми материала), для младших школьников с НЗ были созданы специальные условия для зрительного восприятия детьми материала) на занятиях с детьми НИ, многократное повторение материала и обязательное присутствие дефектолога, с НОДА были использованы увеличенные в размерах карандаши и специальные накладки к ним, позволяющие удерживать карандаш и



манипулировать им с минимальными усилиями, а также утяжеленные карандаши, снижающие проявления тремора при выполнении задания);

– принцип поэтапности. Программа формирующих воздействий состояла из трёх этапов: вводного, основного, заключительного;

– принцип деятельностного подхода (работа проводилась с учетом ведущей в этом возрасте деятельности – учебной);

– принцип наглядности (проводимые дидактические игры по возможности сопровождались наглядностью);

– принцип усложнения (постепенное усложнение заданий проводилось с учётом психологических особенностей детей. Новые, более сложные задания первоначально предлагались на простом материале) [14, с. 68].

Для наиболее эффективной работы, игры проводились в форме занятий, каждое занятие состояло из трёх блоков:

1 блок: кинезиологические упражнения, направленные на развитие мозолистого тела, повышение стрессоустойчивости, синхронизацию работы полушарий, улучшение мыслительной деятельности, памяти и внимания, например: «Открывайся, третий глаз...», «Глаз – путешественник», «Наши пальчики», «Дерево», «Змейка», «Ухо–нос» и т.д. Данные упражнения разработаны исследователем Л.А. Сиротюк [8, с. 517].

2 блок: дидактические игры, способствующие активизации зрительного, слухового внимания и восприятия, обогащению перцептивного зрительного и слухового опыта. Для младших школьников с разными типами нарушений, при организации дидактических игр, учитывалась специфика дефекта: НЗ – необходимо предъявлять оптимальный объем информации на одном занятии; учитывать индивидуальные возможности детей (острота зрения, характер патологии); игру необходимо начинать с выделения и восприятия целого предмета; НС – предъявлять материал целиком, не по частям; не перегружать занятие материалом; целесообразно часть занятий проводить в первой половине дня, а другую часть – во второй; НОДА – ставить задачу через мотивацию, которую можно рассматривать, как познавательный способ решения задач; НИ – дидактические игры, включающие в себя постепенное усложнение и увеличение трудности задания (до определенного порога сложности); созданием устойчивой мотивации, которая адекватна поставленной задаче; предварительная инструкция. В данном блоке мы положили за основу дидактические игры и упражнения таких исследователей как: Н.К. Корсакова, А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкая, Л.С. Цветкова [10, с. 500].

3 блок: дидактические игры, развивающие собственно мнемическую деятельность. В основу программы были положены дидактические игры, разработанные Ю.А. Афонькиной, Г.И. Костровского, Г.А. Солдатова [2, с. 57-65].

Программа формирующих воздействий состояла из трёх этапов: вводного, основного, заключительного.

1 этап: вводный (7 занятий). Цели, преследуемые на данном этапе – настроить младших школьников на активную работу, создать положительный настрой на МД, познакомить с базовыми заданиями, развить способности принимать цель мнемической деятельности, осознавать и удерживать ее до конца выполнения задания, применять элементарные мнемические приемы (простая ориентация, повторение разных типов, сохранение заданной последовательности).

В вводную часть формирующей программы включены дидактические игры и упражнения, направленные на знакомство с детьми и создание положительного настроения на МД, например, «Слушай свое имя», «Помощники», «Дерево», «Нарисуй картинку», «Наши пальчики». Использование этих дидактических игр и упражнений позволило создать атмосферу доверия в группе, и мотивировать младших школьников на запоминание (мотивация дошкольников на запоминание состояла в следующем: нацеливание ребенка на запоминание («Слушайте внимательно!»), на положительный результат («У вас все получится!») и адекватно оценивать свои возможности) [11, с. 357].

Наряду с этим, в первый этап вошли дидактические игры, целью которых было познакомить с базовыми заданиями, развить способности принимать цель мнемической деятельности, осознавать и удерживать ее до конца выполнения задания («Составь картинку», «Собери бусы», «Найди пару», «Раскрась петушка», «Запомни и назови», «Собери урожай», «Выбери такой же зонт»). Необходимо отметить, что при проведении дидактических игр перед школьниками ставилась цель на запоминание: «Слушайте меня внимательно, что все запомнить и ничего не пропустить!», а также детям было сказано, что дидактический материал (картинки) можно трогать руками, проговаривать про себя вслух за взрослым и перемещать картинки, если им это нужно.

В дидактических играх, направленных на развитие МД, мы использовали такие приемы запоминания как: «Составь картинку» (на фланелеграфе выкладывается несколько геометрических фигур и дети должны подумать, какие предметы можно из них составить и выложить свой вариант изображения) – простая ориентация; «Собери бусы» (детям необходимо по образцу выстроить «бусы») – повторение разных типов; «Найди пару» (ребятам раздаются рукавички и нужно запомнить, какая она у них, оставить ее на своем стульчике и найти себе пару) – сохранение заданной последовательности; «Раскрась петушка» (школьникам предлагается раскрасить «Петушка», прикрепляя разноцветные элементы на изображение и сопровождая свои действия объяснениями) – простая ориентация; «Запомни и назови» (игра проходит в 4 этапа: на первом используются картинки первой серии, причем каждая из картинок применяется 1-2 раза) – установление ассоциативных связей, соотнесение; «Собери урожай» (игра проходит в три этапа: детям предлагается собрать урожай в корзинки, запомнить, что в них лежит, и остальной урожай разложить так же) – сохранение заданной последовательности и повторение; «Выбери такой же зонт» (детям необходимо найти определённый зонт среди других зонтов) – механическое соотнесение и использование метода автобиографической ассоциации [8, с. 517].

Таким образом, в ходе трех этапов проведения программы развития (с применением дидактических игр) у младших школьников с нарушением в развитии повысились показатели мнемической деятельности и ее компонентов (мотивационного, целевого, операционно-технического), при этом мы отметили, что школьники с нарушениями интеллекта медленнее и менее результативно усваивали содержание программы, чем сверстники с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата [12, с. 58].

**Выводы.** Изучение теоретических основ проблемы развития мнемической деятельности при анализе подходов к определению понятия «мнемическая деятельность», позволяет сформулировать определение,

положенное в основу данного исследования – это мотивированная, целесообразная, опосредствованная деятельность, направленная на запоминание, сохранение и воспроизведение информации. По отношению к младшим школьникам с разными типами нарушений в развитии, необходимо конкретизировать, что данная деятельность осуществляется детьми на уровне возможностей, обусловленных их возрастом, а также типом нарушения. В качестве значимых составляющих данного вида деятельности выступают: мотивационный, целевой и операционно-технический ее компоненты.

Мнемическая деятельность проходит достаточно сложный путь своего развития в онтогенезе, память у детей с разными типами нарушений развивается по общим с нормой законам, имея при этом свои особенности. Наиболее изученным, как и у детей, развивающихся в норме, является операционно-технический компонент мнемической деятельности. Однако крайне скудны научные сведения о развитии мотивационного и целевого компонентов данного вида деятельности у младших школьников, имеющих различные нарушения в развитии. Недостаточно исследований, проведенных в обозначенном направлении, построенных на критериальном подходе к оценке уровня развития мнемической деятельности у детей младшего школьного возраста с различными нарушениями в развитии; практически отсутствуют данные о специфике формирования мнемической деятельности у детей, имеющих различного рода отклонения от нормального хода развития, а также остро стоят вопросы определения путей развития этой деятельности. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время нельзя признавать обозначенную проблему исчерпывающе разработанной, в частности, по-прежнему остро стоят вопросы выявления особенностей развития мнемической деятельности и оптимальных психолого-педагогических условий ее формирования у детей младшего школьного возраста с разными типами нарушений в развитии [7, с. 115].

Использование дидактических игр как основного средства развития мыслительной деятельности; применение кинезиологических упражнений для предварительной активизации работы головного мозга; развитие высших психических функций у детей и создание атмосферы сотрудничества в группе, доказывает свою эффективность при систематическом использовании, с учетом индивидуальных особенностей детей с различными типами нарушений в развитии.

#### **Литература:**

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Пеньков Д.В. Проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды в условиях реформирования системы образования / В сборнике: Психология безопасности городского пространства. Материалы II Международного симпозиума. Научные редакторы П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова. Ответственный редактор А.В. Дятлов. – 2019. – С. 10-13.
2. Артамонова Е.Г. Развитие мнемических способностей младших школьников на основе операции структурирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Г. Артамонова. – Москва, 2005. – 175 с.
3. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии / Л.С. Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общ. ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 10-47.
4. Демьянчук Р.В. Память у детей с разными формами задержки психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Р.В. Демьянчук. – Санкт-Петербург, 2001. – 148 с.
5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина / под ред. И.В. Дубровиной. – Москва: Академия, 1998 – 160 с.
6. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 390 с.
7. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Калманова Ц.А. Особенности формирования процесса общения у детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии // В сборнике: Шаг в науку. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции с участием студентов. Махачкала, 2020. – С. 115-122.
8. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Абакумова И.В. Психолого-педагогические условия развития мнемической деятельности у нормально развивающихся дошкольников и детей с разными типами нарушений / В сборнике: Учитель создает нацию. Сборник материалов V международной научно-практической конференции. Махачкала, 2020. – С. 516-520.
9. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии «педагог-учащийся» в практике учебного процесса / В сборнике: Педагогика и психология в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. – 2019. – С. 342-349.
10. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Профессиональная деятельность образовательного сообщества с детьми с ОВЗ в Кабардино-Балкарской республике / В сборнике: Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров). Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 499-502.
11. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц. Особенности эмоциональных расстройств у детей дошкольного возраста / В сборнике: Педагогическая деятельность как творческий процесс. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – 2020. – С. 356-365.
12. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Назарова М.Р. Особенности детей с расстройствами аутистического спектра / В сборнике: Инновационные технологии в технике и образовании. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор М.И. Мелихова. Чита, 2020. – С. 57-60.
13. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 220 с.
14. Мурафа С.В. Мнемические способности младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Мурафа. – Москва, 2012. – 275 с.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Калашникова Ольга Владиславовна  
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический  
 институт (филиал) Федерального государственного автономного  
 образовательного учреждения высшего образования «Российский  
 государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

### РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования и развития рефлексии профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. В работе актуализируется необходимость анализа изучения рефлексии педагогической деятельности с целью повышения профессиональной компетенции.

*Ключевые слова:* студент педагогического вуза, рефлексия, рефлексия профессиональной деятельности, рефлексия педагогической деятельности, учебно-профессиональная деятельность.

*Annotation.* This study is devoted to the study of the problem of formation and development of reflection of professional activity of students of a pedagogical university. The paper actualizes the need to analyze the study of the reflection of pedagogical activity in order to improve professional competence.

*Keywords:* student of a pedagogical university, reflection, reflection of professional activity, reflection of pedagogical activity, educational and professional activity.

**Введение.** Современное образование диктует новые требования к подготовке специалиста. Одной из ведущих функций образования становится его преобразующая суть, в которой его участники должны стать субъектами, способными к постоянно изменяющимся действиям различного плана, основывающимся на саморазвитии, самоизменении, самоактуализации.

Современные педагоги становятся не просто специалистами в узкой предметной деятельности, а специалистами в области психолого-педагогического образования, который должен быть направлен на развитие учащихся и самого себя. Это влечет за собой серьезную перестройку профессионального сознания учителя, оно должно быть сконцентрировано на многомерном видении педагогических проблем, на их целостной характеристике, в которой центральное место занимает диада «педагог – ученик». Изменение сознания педагога ведет и к изменению организации и содержания деятельности, в рамках которой все стороны педагогического процесса должны стать его субъектами.

В рамках реализации данного направления деятельности возникает большое количество проблем и противоречий. Все это усилило интерес научного сообщества к проблеме подготовки профессионально компетентных педагогических кадров и развитию у них комплекса необходимых личностных качеств. Наиболее интересные исследования в данной области представлены в работах О.С. Анисимова, Е.М. Боброва, С.В. Васьковской, Э.Ф. Зеера, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Л.А. Редуш, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербаковой и др. В работах данных авторов подчеркивается мысль о том, что современный педагог должен обладать комплексом компетентностей, направленных на самообразование, саморазвитие и самовоспитание, в рамках становления которых, важнейшее значение приобретает развитие потребности и способности к рефлексии профессиональной деятельности. Рефлексия педагогической деятельности становится профессионально значимой компетенцией. От уровня ее развития и содержательной характеристики зависит успешность овладения деятельностью и развитие самого педагога как субъекта деятельности.

Вместе с тем, анализ современных исследований, посвященных изучению профессионального становления педагогов, обнаружил следующее противоречие: значимость качества рефлексии профессиональной деятельности определяется во многих специальных исследованиях, но его изучение на стадии профессиональной подготовки будущего специалиста в системе образования требует конкретизации, и, прежде всего, определения технологии ее развития в учебно-профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Изучением проблем рефлексии на теоретическом уровне в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития самосознания человека занимались Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. Именно в результате анализа исследовательской деятельности, предложенных в данных работах, понятие рефлексии стало использоваться в конкретных направлениях деятельности, таких как изучение мышления (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткин, и др.), личности (Н.И. Гуткина, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, и др.), общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.).

Анализируя различные теории и исследования в рамках рассмотрения сути рефлексивных процессов в педагогической и учебно-профессиональной деятельности, можно сделать вывод, что под рефлексией понимается осознание субъектом средств и оснований собственной профессиональной деятельности [1]. Данное определение не исчерпывает сути всего многогранного понятия, но в рамках прикладной исследовательской деятельности, именно данный аспект имеет принципиальное значение. В рамках рефлексивных процессов педагог должен быть готов к изменениям деятельности с целью управления своим состоянием для эффективного достижения поставленных целей и их оптимизации. Стандартизованность педагогических действий и их склонность к воспроизведению создает необходимость постоянного и целенаправленного переосмысления имеющихся знаний и опыта [2]. Это становится возможным в ситуации, когда сам педагог становится объектом собственного рассмотрения, сопоставления себя с другими, позволяющем выходить из определенных границ и, таким образом, осуществить рефлексивность. Осознавая свои действия и их основания, можно рассматривать их как особые объекты, становится по отношению к ним более свободными, изменять, усовершенствовать, модернизировать. Только в том случае, когда педагог имеет способность посмотреть на самого себя и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии преодоления своих ограничений и установок. Это и становится одной из основных множественных функций рефлексии в педагогической деятельности.

Разнообразие функций рефлексии в профессиональной педагогической деятельности реализуются в различных ее видах. Принято выделять коммуникативную, личностную и интеллектуальную рефлексии. Давая характеристику коммуникативной педагогической рефлексии необходимо отметить, что она представляет собой «осознание педагогом того, как он воспринимается партнерами по общению и, прежде всего, учащимися и коллегами по деятельности» [3]. Данный вид рефлексии имеет межличностную характеристику и направлен на коллективное взаимодействие педагога с участниками образовательного процесса.

Личностная педагогическая рефлексия направлена на анализ педагогом своих поступков и действий и позволяет расширить самосознание и создать собственный персонифицированный образ самого себя [4].

Интеллектуальная педагогическая рефлексия рассматривается, как способность анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагировать собственные действия.

Выше названные виды рефлексии педагогической деятельности должны осуществляться в двух формах: индивидуальной и групповой, т.е. данный процесс может быть направлен не только на самого себя, но и на участников процесса педагогической деятельности.

Развитие рефлексии педагогической деятельности имеет динамический характер. Развитие данной компетенции должно начаться еще на этапе учебно-профессиональной деятельности, прежде всего, на основе личностной рефлексии [5].

Способность к личностной рефлексии на уровне полагающей составляющей необходимо формировать на этапе подготовки к учебно-профессиональной деятельности (этап профессиональной ориентации). Она должна включать в себя представление о профессии, о профессиональной роли педагога, созданные идеального (эталонного) образа педагога. Затем осуществляется переход на сравнивающую личностную рефлексии, которая позволяет студенту определить свой новый учебно-профессиональный статус «Я – будущий педагог» на уровне сопоставления себя с другими и сравнения своих возможностей с «эталонным специалистом». На базе данного вида рефлексии создается основа для формирования определяющей рефлексии. Именно данный подвид личностной рефлексии помогает определить возможности, выявить их границы, соотнести их с требованиями педагогической деятельности и оценить готовность к ней [6].

Формирование и развитие только данных подвидов личностной рефлексии недостаточно для профессионального роста. Они имеют нормативно-линейный характер. Поэтому еще на этапе вузовского обучения необходим выход на уровень синтезирующей личностной рефлексии, так как именно данный подвид предоставляет возможность будущему специалисту стать субъектом собственной профессиональной деятельности и осуществить персонификацию данной деятельности. Комплексный характер рефлексивных личностных способностей становится важнейшим механизмом развития профессиональных компетенций [7].

Необходимо отметить, что развитие рефлексии педагогической деятельности является необходимым условием повышения эффективности, как самого процесса профессиональной деятельности, так и адекватного состояния профессионала в нем. Данное качество психики позволяет сделать профессиональную деятельность предметом собственного рассмотрения и практического преобразования. Данная способность должна формироваться и развиваться уже на этапе учебно-профессиональной деятельности, ее основой становятся личностные качества и способности студента, а также внешние условия, стимулирующие процесс самопознания. Результатом развития данного качества становится тот факт, что будущий педагог еще на этапе обучения начинает принимать себя адекватно, выделяя свои положительные и отрицательные способности, самоактуализируя свое развитие.

С целью изучения особенностей формирования и развития рефлексии педагогической деятельности на базе филиала РГШУ в г. Нижний Тагил было проведено исследование, в котором приняли участие 550 студентов с 1 по 4 курс, обучающихся на направлениях педагогическое образование и психолого-педагогическое образование. Целью исследовательской деятельности стало определение наиболее эффективных условий формирования личностных рефлексивных способностей будущих педагогов.

На первом этапе исследовательской деятельности был использован авторский опросник для определения уровня развития педагогической рефлексии, который был сконструирован в ходе исследования. Критериями его создания стали: способность к оценке собственной учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; ведущая форма рефлексивного анализа (полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая, трансцендирующая); готовность к проектированию собственной педагогической деятельности.

В рамках его использования были получены следующие данные. Наиболее высокие показатели развития рефлексии педагогической деятельности проявляются на третьем и четвертых курсах после прохождения производственных практик. Наиболее низкие показатели демонстрируют студенты вторых курсов.

В количественных показателях это можно представить следующим образом:

У 45% студентов третьего и четвертого курсов был диагностирован креативный уровень рефлексивных способностей. Их характерной особенностью можно считать возможность к проектированию профессиональной деятельности, нестандартность мышления, способность к самостоятельности, проявление элементов синтезирующей рефлексии, со смещением акцентов «на себя», элементы персонификации. Они хотят и могут реализовать себя в деятельности.

32% студентов третьего и четвертого курсов диагностирован эвристический уровень изучаемой особенности. Им характерно критическое отношение к опыту и возможность его присвоения с целью самосовершенствования, определяющая рефлексия является ведущей. Но они самодостаточны, считают, что все проблемы решаются сами без приложения достаточных усилий. У них характерен ситуативный уровень субъективного контроля.

У 23% студентов третьего и четвертого курсов проявляется репродуктивный уровень рефлексии. Они способны неплохо работать по алгоритму, используют имеющиеся знания без необходимой модификации и без изменений не зависимо от возраста и индивидуальных особенностей обучающихся, им характерна полагающая и сравнивающая рефлексия, они классические исполнители, имеющие пассивную направленность деятельности. Их рефлексивные проявления имеют ситуативный характер, она включается только в ситуации затруднения. Им очень важна внешняя поддержка.

У студентов вторых курсов показатели оказались наиболее низкими: лишь 15% из них демонстрировали креативный уровень; 24% – эвристический уровень и 61% – репродуктивный уровень. Хотелось отметить, что показатели развития данного качества у студентов первого курса оказались выше. Скорее всего, это может

быть связано с тем, что именно на втором курсе в рамках учебно-профессиональной деятельности происходит серьезное переосмысление мотивов получения образования – кризис профессионального обучения, в рамках проживания которого вопросы рефлексивной направленности становятся достаточно актуальными через призму будущей профессиональной деятельности. Именно в данный период обучения ряд студентов начинают сомневаться в правильности осуществленного профессионального выбора. Педагогические практики на первых двух курсах имеют пассивный характер, что еще серьезным образом усилилось в период пандемии. Студенты чувствуют себя объектами педагогического воздействия и не всегда соответствуют предъявляемым требованиям и лишь единицы видят перспективы и возможности роста.

Подобная ситуация в меньшей степени наблюдается у студентов на первом курсе. Видимо срабатывает эффект новизны, в конце концов, любопытства к новому виду деятельности. Рефлексивные процессы срабатывают на уровне «я смог стать студентом, я – молодец, у меня получится». Но данный эффект может быть кратковременным, без должной поддержки со стороны организации и содержания учебно-профессиональной деятельности.

Именно поэтому для развития рефлексии педагогической деятельности необходимо в процессе учебно-профессиональной деятельности создавать специальные условия для ее развития.

Одним из главных условий должно стать наполнение содержания учебных дисциплин практико-ориентированным материалом. Это должно иметь имитационный характер, включающий в себя анализ, проигрывание и разрешение конкретных педагогических ситуаций в рамках которых, студент должен занимать различные персонифицированные позиции с целью оценки своего состояния и его последующего анализа. Поэтому метод проигрывания профессиональных ситуаций важен тем, что он позволяет почувствовать студенту себя не только в процессе группового межличностного взаимодействия, а при исполнении определенной социальной роли.

Использование игровых имитационных методов завершаются обсуждением, анализом увиденного и услышанного. При этом очень важно, чтобы высказывались все участники, насколько было сложно выполнять ту или иную роль, какие проблемы в поведении она вызывала и т.п. На первом этапе он сам анализирует свои действия, а затем его действия анализируют другие и лишь на завершающей стадии – педагог.

Обязательным условием для эффективного развития педагогической рефлексии становится использование видеозаписей занятий (причем не обязательно имеющих профессиональную направленность), с последующим вторичным анализом. Практика проведения анализа, записанного материала, показала, что возникает необходимость его анализировать многократно. Первичный анализ, как правило, более положителен, чем последующие. Именно после второго или третьего просмотров студенты начинают более четко выделять свои проблемы, делают акценты на отрицательные составляющие, предлагают разумные рекомендации в рамках саморазвития. Причем, практику видеозаписи можно применять не только при проведении занятий, но и в обыденной повседневной деятельности, так как подобные действия, как ни что другое стимулируют развитие личностной рефлексии поведения.

В рамках исследовательской деятельности при работе с экспериментальной группой студентов был разработан и реализован личностно-ориентированный тренинг развития педагогической рефлексии для студентов второго курса. Он включил в себя разнообразные методы: дискуссионные, игровые, интеллектуальные, сензитивные и психогимнастические. При его осуществлении в обязательном порядке осуществлялась видеозапись.

Результаты реализации данной формы позволяют утверждать, что развитие рефлексии профессиональной деятельности у студентов экспериментальной группы прошло более успешно по сравнению со студентами контрольной группы. Принципиальных изменений у студентов контрольной группы в изучаемом качестве не произошло. В то время, как у студентов экспериментальной группы показатели имели явно положительную динамику (увеличение в креативном уровне произошло на 7%, в эвристическом на 12%). Значимость различия по t-критерию Стьюдента  $t=5,27$   $p<0,00$ , что свидетельствует о достоверности различий.

**Выводы.** Изучение проблемы развития рефлексии в учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза позволило сделать следующие выводы:

1. Рефлексию профессиональной педагогической деятельности необходимо рассматривать как одну из ведущих компетенций, ориентированной на развитие и саморазвитие будущего специалиста. Она является необходимым компонентом успешности учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза.

2. Рефлексию педагогической деятельности необходимо рассматривать как сложное интегративное образование, формирование и развитие которого зависит от индивидуально-типологических особенностей студента педагогического вуза и его социальных факторов жизнедеятельности. Она имеет развивающий характер и индивидуальную направленность. На каждом курсе выделяется определенная доля студентов, имеющих репродуктивный, эвристический и креативный уровень рефлексии педагогической деятельности. К старшим курсам процент студентов, имеющих креативный уровень увеличивается. Наиболее низкие показатели наблюдаются на втором курсе.

3. Формирование и развитие рефлексии профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза имеет управляемый характер. Должно осуществляться системно, целенаправленно в усложняющемся инновационном варианте деятельности.

4. Одним из значимых методов развития рефлексии профессиональной педагогической деятельности у студентов педагогического вуза становится личностно-ориентированный тренинг.

#### **Литература:**

1. Анисимов О.С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавания в новом учебном процессе. Методические рекомендации по изучению темы. – М.: Центр научно-технической пропаганды и рекламы, 1990. – 32 с.

2. Голицин Г.А. Рефлексия как фактор развития. Проблемы развития. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 2007. – 175 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 356 с.

4. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 126 с.
5. Исаева Е.И., Слободчиков В.И. Психология человека. – СПб.: Питер, 2002. – 234 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: ПИ РАО, МГУ, 2004. – 278 с.
7. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Гум. изд. центр "Владос", 2008. – 364 с.

Психология

УДК 159.9.019.2

**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Кобзарева Инна Ивановна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);  
**бакалавр, лаборант кафедры теории и методики истории и обществознания Гончаров Артем Сергеевич**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);  
**бакалавр Трунина Анастасия Андреевна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОЦЕНКИ ПРОДУКТОВ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* Актуальность исследования заключается в необходимости более детального изучения особенностей формирования, и развития критического мышления среди молодежи при использовании популярной среди студентов медиакультуры. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования предложенной нами программы критического оценивания студентами контента современной медиакультуры, которая будет полезна, прежде всего, в работе психолога-педагога и социального психолога в вузе. Научная новизна исследования отражена в новом подходе к развитию критического мышления у студентов через синтез методов классической психологии и гештальтпсихологии. Цель исследования – анализ критического мышления в студенческом возрасте и создание программы развития критического мышления у студентов через критическое оценивание контента современной медиакультуры.

*Ключевые слова:* гештальт, развитие, критическое мышление, студенческий возраст, восприятие, мышление, абстрактное мышление, логическое мышление.

*Annotation.* The relevance of the research lies in the need for a more detailed study of the features of the formation and development of critical thinking among young people when using popular media culture among students. The practical significance of the research is due to the possibility of using the program proposed by us for students' critical assessment of the content of modern media culture, which will be useful, first of all, in the work of a psychologist-teacher and a social psychologist at a university. The scientific novelty of the research is reflected in a new approach to the development of critical thinking in students through the synthesis of methods of classical psychology and Gestalt psychology. The purpose of the study is to analyze critical thinking at the student age and create a program for the development of critical thinking among students through a critical assessment of the content of modern media culture.

*Keyword:* gestalt, development, critical thinking, student age, perception, thinking, abstract thinking, logical thinking.

**Введение.** В условиях изменения состояния высшего образования на 2021 г. меняются и ценности, ценностное восприятие российского студенчества. Так, культурные концепты и императивы, составляющие единую валёрную константу подрастающего поколения, нуждаются в корректировке со стороны психолога-педагога. Это обуславливается, в первую очередь, острой нуждой в сохранении духовной и социально-политической стабильности молодежи, а также борьбой с диверсификацией идеологии российского общества и государства. Наиболее эффективный способ осуществления данных задач – планомерное развитие у студентов критического мышления (КМ).

Период поступления в ВУЗ совпадает с окончанием старшего школьного возраста (15-18 лет) и началом молодости (18-25 года). В данном возрастном периоде прекращаются скачки в физиологическом развитии организма, нейрофизиологического оформления достигает центральная нервная система (ЦНС), завершается процесс формирования личности. В данный период психолог работает с человеком с развитым самосознанием и способностями к самостоятельному определению жизненных и общепрофессиональных задач. В ранней молодости для человека важное место занимает учебно-профессиональная деятельность, что обуславливает необходимость поддержки со стороны педагога-психолога, обогащения интеллектуальных способностей, их дифференциация и конкретизации на определенных объектах [6].

Такие аспекты развития ЦНС, как качественное усложнение операционных структур интеллекта, возникновение бессознательного дедуктивного рассуждения, логики комбинаторного анализа подготавливают плодородную почву для работы с развитием у молодежи КМ. В эмансипации происходит перебалансировка многих эмоциональных связей, начинается третичная социализация (вузовская или профессиональная), но сохраняется подростковая склонность к участию в некоторых неформальных группах. Тем не менее, молодость – напряженный период поиска социальной идентичности и нравственного сознания среди плюрализма мнений. Ответственные задачи, стоящие перед молодым человеком, когда его жизненный опыт все еще мал, больше не лежат на родителях. Здесь, как писал Э. Эриксон, главная задача психолога – развитие критического мышления и подавление нигилизма [9].

**Изложение основного материала статьи.** Классик гештальтпсихологии М. Вертгеймер писал, что КМ всегда рефлекторно, оно нацелено на сравнение, сопоставление воспринимаемой информации с собственными знаниями и опытом родителей, близких, друзей и т.д. Здоровый скептицизм является основой КМ, поскольку только скептически настроенный человек осторожен в выборе своей оценки для какого-либо предмета, явления или процесса, – он анализирует и сравнивает, рассматривает сразу с нескольких сторон и

сравнивает, понимая объект оценивания как сложное, составное понятие. В то же время, КМ требует творческого подхода и опоры на эмпирические суждения, что требует развитого исследовательского аппарата у студентов. При отсутствии исследовательских навыков и умений, психологу придется вначале позаботиться о формировании необходимого базиса. Итак, в узком смысле КМ понимается как объект критического оценивания, в широком – как анализ, сравнение и сопоставление нескольких объектов с целью их последующего оценивания на основе собственных знаний человека и жизненного опыта его авторитетов, ближайшего окружения. Подкрепляют КМ логическое мышление (ЛМ) и абстрактное мышление (АМ) [4].

Для формирования и развития критического мышления мы считаем наиболее эффективным применение методов и приемов гештальтпсихологии, т. к. представители данного направления исследуют восприятие и мышление, на которые и опирается КМ. Фактически, понятие «гештальт» (ГШТ) можно определить либо как «целостный образ» (с нем. «Gestalt»), либо как острое желание, потребность или притязание, которое испытывает человек и которое формируется в его сознании (СЗ), в то время, как бессознательное (БСЗ) подвигает человека к овладению объектом притязания, удовлетворению потребности. ГШТ охватывает восприятие и мышление человека, единое целое его желаний, стремлений, амбиций, целей, выраженных в общем намерении к осознанному действию. Вследствие этого, понятие ГШТ КМ очень близко к определению «зоны актуального развития» Льва Семеновича Выготского. Это группа психических функций, знаний, умений и навыков (ЗУН), которые уже сформировались и человек выполняет задачи, связанные с этими ЗУН самостоятельно, без советов и посторонней помощи [4; 6].

Так, к свойствам ГШТ КМ гештальтпсихология относит: предмет, понятие о предмете, цвет, форму, целостность, количество и качество, свойства и отношения. Развитие КМ достигается через тренинг восприятия и мышления. Основные принципы формирования объективного восприятия или открытого гештальта (ОГШТ) достигаются через сотрудничество СЗ и БСЗ. Закрытый гештальт (ЗГШТ) не дает возможности выработать те ЗУН, которые требуются для развития главных качеств ГШТ КМ [2], а именно: 1) целостности восприятия; 2) близости, основанной на правильном ЛМ; 3) схожести, основанной на общих признаках объектов восприятия. Определить данное качество человек может полагаясь на АМ; 4) замкнутости, основанной на неделимости объектов восприятия при синтезе структур ЛМ и АМ; 5) смежности, основанной на понятии о более схожих или более разных признаках объектов восприятия; 6) общности, основанной на предварительной БСЗ или СЗ оценке; 7) прегнантности (с нем. «Prägnanz» – «содержательность»), восходящей к БСЗ восприятию объекта; 8) транспозитивности (с нем. «Transpositivität» – «позитивный перенос»), основанной на выделении некоторых ГШТ-качеств из БСЗ в СЗ [2; 7].

Классик гештальтпсихологии Вольфганг Мецгер писал: «Сознание всегда предрасположено к тому, чтобы из данных вместе воспрятый воспринимать преимущественно самое простое, единое, замкнутое, симметричное, включающее в основную пространственную ось». Это значит, что с ростом уровня восприятия, возрастает КМ, т.к. воспринимаемая более сложный объект, человек формирует у себя более сложный образ, который, хотя и воспринимается заметно «проще», нежели есть на самом деле, все равно остается целостным и доступным для последующей логической обработки [10].

Актуализируя ГШТ объекта, вначале происходит его восприятие, первичное оценивание, обработка полученной информации (визуально, аудиально, кинестически). Только затем выделяется такое качество ГШТ КМ как транспозитивность [4], которое фактически является границей между БСЗ, предварительной оценкой воспрятого и непосредственно мыслительным процессом, связанным с обработкой полученных данных для их последующего оценивания через чувства, логику и жизненный опыт [1].

Рассуждая об этом с позиции гештальтпсихологии, мы отмечаем, что человек, воспринявший объект, перед началом углубленного критического анализа, выстраивает простейшую логическую цепочку SP+ или SP- (где S – понятие о предмете, P – сам предмет, знаки «+» и «-» в – оценивание человека, субъективная оценка, основанная на опыте, чувствах или разуме (логике)). Поскольку КМ достаточно близко по своим структурно-функциональным особенностям к ЛМ и АМ, оно апеллирует, в большинстве случаев, к СЗ логике, и лишь затем – к БСЗ эмпирике и чувствам. Конечно, специфика первичности перехода от восприятия объекта к его критическому анализу зависит и от психофизиологических особенностей человека, и от качеств его ГШТ, которые сформированы БСЗ до начала работы с психологом по развитию КМ [8].

Функциональная сторона КМ, ЛМ и АМ состоит в мыслительной работе с понятиями и категориями, умения через анализ и сравнение формировать свое мнение, подкрепляя его опытом и представлением других людей. Это первичные функции, необходимые для развития КМ. Ко вторичным функциям относятся умение высказывать суждение и умозаключении, умение рассуждать и умение пользоваться законами формальной логики.

К законам формальной логики относятся: 1)  $A = A$  (закон тождества); 2)  $A \wedge \bar{A}$  (закон непротиворечия);

3) или-или:  $A \vee \bar{A}$  (закон исключенного третьего); 4)  $A \supset B$  (закон достаточного основания). Верные

суждения и умозаключения позволяет студенту избегать силлогизмов и алогизмов. Приведем примеры простейших логических нарушений в логической цепочке: а) алогизм: «Никогда не забуду – он был или не был, этот вечер» [3]; б) верное умозаключение (силлогизм): «Все люди смертны – Сократ человек – следовательно, Сократ смертен» [5]. Последнее умозаключение состоит из трех простых суждений – двух посылок и одного заключения, следующего из предыдущих суждений, где каждое понятие является независимым атрибутом.

На этом примере работают все законы формальной логики. Во-первых, создается и анализируется только одна логическая цепочка, где все константы соподчинены друг другу (A есть A). Во-вторых, ни одно из трех суждений не противоречит другому, из двух первых суждений можно сделать заключение и установить логические связи. В-третьих, из двух первых суждений можно сделать только два вывода, которые получаются, если мы расширим заключение: «...следовательно, Сократ смертен, поскольку Сократ мы можем полагать, что Сократ – человек», или: «...следовательно, Сократ может быть смертен, если мы не

можем быть уверены в том, что Сократ – человек...». Расширенное заключение представляется более верным с точки зрения философии логики, но излишне, поскольку Сократ – историческая личность, и мы можем быть уверены в логическом основании заключения, опираясь на все три типа познания – чувственного, эмпирического и рационалистического. В-четвертых, как мы показали ранее, двойное отрицание ведет к конкретному ответу на конкретный вопрос. Если наше умозаключение состоит из трех суждений, два из которых – посылы и одно расширенное заключение, то мы должны иметь «не» либо в каждой части, предшествующей расширенному/сложному заключению, либо не иметь «не» ни в одной из частей.

Конечным результатом развития ГШТ КМ у студентов являются специальные функции, основанные на критичности восприятия и мышления при оценке как объекта восприятия и анализа, так и собственного ГШТ, то есть, своего мнения. Итак, к функциям ГШТ КМ относятся:

1) оценочно-проверочная – оценка и проверка результатов собственного восприятия и анализа объекта, выделение или отказ от субъективных сторон исследования;

2) стимулирующая – на основе проведенного исследования должна формироваться потребность в новом исследовании, эта функция должна ненавязчиво вырабатываться деятельностью психолога;

3) корректирующая – выполняется совместно с психологом и направлена на конкретизацию результатов исследования;

4) прогнозирующая – выполняется совместно с психологом и направлена на моделирование результатов исследования.

С учетом выделенных нами особенностей формирования КМ мы предложили программу критического оценивания студентами контента современной медиакультуры. Эта программа направлена на развитие ГШТ КМ у студентов (возраст 18-25 лет), на качественное улучшение у них навыков сложного восприятия и критического анализа продуктов современной российской медиакультуры. Предполагаемым результатом такой программы должно стать развитие критичности мышления, обогащение ЛМ и АМ новыми приемами и средствами, усложнение некоторых психических функций, в частности, познавательных процессов, а также нивелирование нигилизма и формирование социально-политической стабильности как следствия сформированности навыков КМ.

Мы предложили студентам критически оценить медиакультуру как часть их социальной реальности, присутствующей как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Потенциал медиакультуры в общеобразовательном процессе предлагался нами без собственного оценивания (нейтрально). Вместо этого, на основе анализа и критики различных видов современной культуры мы предлагали студентам самим увидеть противоречия, которые определяются возросшей ролью медийного дискурса в жизни личности и общества. Еще не развитое КМ есть основа восприятия контента современной медиакультуры, когда человек сталкивается с культурным феноменом, не понимая его сущности и структурно-функциональных особенностей.

Так, на вузовском уровне, проведя со студентами предварительную беседу, мы оценили их КМ, исходя из качеств ГШТ КМ и по параметрам функций ОГШТ, что дало возможность на основе полученных данных создать экспериментальную программу «Студент в пространстве медиакультуры».

Исходя из особенностей организации учебного процесса в вузе мы предпочли факультативную форму реализации программы по развитию КМ.

Целью данной программы явилось развитие КМ в условиях анализа и обоснованной критики контента современной медиакультуры в ее основных проявлениях.

Были обозначены следующие задачи факультативных занятий:

– представление студентам основных особенностей функционирования современной российской медиакультуры;

– ознакомление с контентом представителей современной медиакультуры;

– изучение выделяющегося контента из разных областей медиакультуры (печать, музыка, кино и пр.);

– развитие КМ на материале медиакультуры;

– актуализация ГШТ КМ через анализ и критику состояния современной российской медиакультуры (в форме круглого стола).

Занятия были организованы на базе ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института», г. Ставрополь.

Тематический план программы состоял из следующих разделов:

1. Структура и особенности современной российской медиакультуры;

2. Современная российская литература;

3. Пресса и печатные медиа;

4. Фотоискусство, фотопостинг и селфи;

5. Музыка, эстрада и андуграунд;

6. Кино и видеохостинги;

7. Зарубежные фильмы глазами российской аудитории;

8. Отечественные фильмы и их восприятие;

9. Устаревающие формы медиакультуры: TV и радио;

10. Компьютерные системы и сеть Интернет.

11. Видеоигры;

12. Творчество и новые виды медиакультуры.

Данная программа рассчитана на 24 часа (по одной паре на каждый раздел). В ходе занятий были проведены беседы, организованы со студентами их индивидуальные исследования по интересующим студентов вопросам, с выделением необходимых критериев анализа и критики (выделение позитивных и негативных черт конкретных отраслей медиакультуры). Каждая тема сопровождалась обсуждением системы суждений студентов об определенной отрасли на примере популярных представителей медиакультуры (исполнителей, режиссеров, ведущих, блоггеров и т.д.). Контекстуальные исследования позволили собрать обширный материал для проведения заключительного занятия в форме круглого стола.

На заключительном занятии для достижения поставленной цели мы использовали комплекс психолого-педагогических методов и технологий в рамках гештальтпсихологии:

1. кейс-методы. Нами были подобраны отдельные отрасли медиакультуры из сфер литературы, прессы, фотоискусства, музыки, кино, TV и радио, Интернета, видеоигр, а также обсуждались новые, зарождающиеся



отрасли медиакультуры. Данный материал представил возможность для создания кейсов – конкретных ситуаций из социальной или культурной жизни российского общества, требующих анализа и объяснения с последующим критическим оцениванием;

2. кластеры и инфографики. Данную технологию реализовывали студенты для соблюдения формальной стороны исследования и повышения наглядности разбираемой в ходе обсуждения информации;

3. Ментальные карты Бьюзена. Это комплекс типологий или кратких характеристик (на выбор) по одному объекту исследования с целью критики его отдельных частей;

4. технология ЗУХ («Знаю. Хочу знать. Умею»). При возникновении дискуссии мы задавали учащимся «толстые» и «тонкие» вопросы с целью проверки того, насколько они хорошо разбираются в специфике выбранных объектов исследования;

5. технология «Древо предсказаний». Студентам была предложена данная технология для удобства фиксирования тезисов и аргументов, а также разделения аргументов на виды – возможные, невозможные, вероятные и маловероятные и т.д.;

6. современная технология «Фишбон». От одного тезиса учащиеся должны сформулировать максимальное количество аргументов и защитить часть из них;

7. Сократов метод: использовался вместе с методом «фишбон», часть студентов должна была попробовать раскритиковать тезис, апеллируя к тем же аргументам, что и другие студенты, но интерпретируя их по-своему.

Итак, для анализа и критики контента современной российской медиакультуры мы провели заключительное занятие (круглый стол) и исследовали продукты творчества на базе таких медиапространств, как площадки для просмотра фильмов, социальные сети «В Контакте» и «Instagram» каналы, видеохостинга «YouTube». Учитывались также предложения учащихся. Например, включить в базу анализа социальную сеть «TikTok» и видеохостинг «Twitch».

**Выводы.** Таким образом, на основе предложенной нами программы студенты провели ряд индивидуальных исследований, в то время, как на факультативных занятиях мы проводили беседы и творческие работы, посвященные разбору контента современной российской медиакультуры. Результатом исследовательской деятельности студентов стало развитие критичности мышления, а по завершению факультатива мы констатировали качественное улучшение ГШТ КМ у наиболее активных студентов. У них отмечался высокий уровень сложности восприятия, мышления и умений выстраивать логические цепи, соблюдая тезисно-аргументарную форму. Сама по себе, исследовательская деятельность укрепила связь между ЛМ, АМ и КМ, а мы способствовали развитию способности студентов обращаться к законам формальной логики в ходе своих выступлений, дискуссий и решению проблемных ситуаций. Опираясь на результаты исследования, мы можем констатировать, что данная программа носит конструктивный развивающий характер и отвечает главным запросам современной системы образования и системно-деятельностного подхода.

#### **Литература:**

1. Адлер А. Индивидуальная психология. – СПб.: Питер. Серия: Мастера психологии, 2017. – 256 с.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
3. Блок А.А. Малое собрание сочинений / Александр Блок. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 608 с.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
5. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: Аст, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт. Серия: Антология мысли, 2020. – 281 с.
7. Зауэр Г. Сибирские лекции по аналитической психологии. – М.: Когито-Центр, 2018. – 301 с.
8. Кохут Х. Восстановление самости. – М.: Когито-Центр. Серия: Библиотека психоанализа, 2017. – 320 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
10. Society for Gestalt Theory and its Applications (GTA). Wolfgang Metzger. Major Works: [www.gestalttheory.net/people/metzger.html](http://www.gestalttheory.net/people/metzger.html) [20.06.2021].

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна**

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

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития, находящихся в условиях инклюзивного образования в школе-интернате. Выделяются различные уровни критериев психологической безопасности младших школьников: психологический, к которому можно отнести тревожность, агрессию, защитное поведение и социально-психологический, к которому относится система межличностных отношений с одноклассниками, проявляющаяся в статусных позициях и социально-эмоциональном благополучии обучающихся. Экспериментальное изучение социально-психологических критериев психологической безопасности младших школьников с ЗПР в условиях школы-интерната показало недостаточную сплоченность обучающихся инклюзивных классов, часто неблагоприятные статусные позиции испытуемых данной группы, наличие негативных тенденций эмоционального отношения к категориям, связанным со школой (учитель, одноклассники).

*Ключевые слова:* психологическая безопасность, факторы риска, младшие школьники, задержка психического развития, инклюзивное образовательное пространство.

*Annotation.* The article deals with the problem of psychological safety of primary school children with mental retardation, who are in the conditions of inclusive education in a boarding school. There are different levels of criteria for psychological safety of primary school students: psychological, which can include anxiety, aggression, defensive behavior, and socio-psychological, which includes the system of interpersonal relations with classmates, manifested in the status positions and socio-emotional well-being of students. An experimental study of the socio-psychological criteria for psychological safety of primary school children with PDA in a boarding school showed insufficient cohesion of students in inclusive classes, often unfavorable status positions of the subjects of this group, the presence of negative tendencies of emotional attitude to categories related to school (teacher, classmates).

*Keywords:* psychological safety, risk factors, primary school children, mental retardation, inclusive educational space.

**Введение.** Актуальность проблемы психологической безопасности современного школьника с задержкой психического развития (далее ЗПР) обусловлена целым рядом противоречий между:

- потребностью в предупреждении психологического травмирования личности в детском возрасте и возрастанием числа факторов риска в современном образовательном пространстве;
- потребностью общества в психологически здоровой личности, способной справляться с вызовами времени и снижением возможностей адаптации у обучающихся с ЗПР;
- потребностью в создании условий психологической безопасности для обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР в инклюзивном пространстве школы и неготовностью учителя к реализации инклюзивной практики [8].

**Изложение основного материала статьи.** Проблема психологической безопасности образовательной среды в последние годы активно разрабатывается в отечественной психологии И.А. Басовой, Л.А. Гаязовой, В.В. Семикиным и другими учеными [2; 3; 4; 5].

И.А. Басова понимает под психологической безопасностью «способность личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе, с психотравмирующими воздействиями, а также сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [3, с. 67].

В работах Т.С. Кабаченко психологическая безопасность рассматривается через состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества. Подчеркивается стремление к сохранению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [6].

Вопросу безопасности личности, в том числе и психологической, сегодня уделяется должное внимание, что обусловлено возрастанием разного рода опасностей и той ролью, которую играет психологическая безопасность в развитии личности. Абсолютной безопасности личности в процессе жизнедеятельности человека, как известно, быть не может, так как всегда имеется риск ее нарушения. «Риск – это ситуация, в отношении которой нельзя изначально установить уровень ее подконтрольности» [11, с. 25]. Исследователи определяют опасность как наличие и действие различных сил (факторов), которые являются дестабилизирующими и деструктивными по отношению к человеку. Опасность носит потенциальный характер, ее актуализация происходит при определенных условиях.

Вопросы психологической безопасности инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ также неоднократно становились предметом изучения представителей отечественной науки [7; 10].

Наиболее многочисленной группой обучающихся с ОВЗ, как известно, является группа младших школьников с задержкой психического развития, которая является весьма неоднородной по составу, а значит подходы к обучению, воспитанию и коррекционной работе с этими обучающимися также будут достаточно различаться. Однако для каждого из них необходимо создание благоприятных условий, в которых они смогли бы удовлетворить свои образовательные и социальные потребности.

Анализ современного состояния инклюзивного пространства большинства российских школ, к сожалению, не позволяет считать созданные условия для инклюзивного обучения лиц с ЗПР, оптимальными. Инклюзивное пространство современной школы для обучающихся этой группы может включать в себя достаточное число психотравмирующих факторов, которые будут оказывать значительное влияние на психологическую безопасность личности, формировать неадаптивное защитное поведение, приводить к затруднениям в достижении состояния социальной адаптации.

По мнению Л.Г. Астаховой, Е.Л. Инденбаум и др. обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья в силу своих психологических особенностей более подвержены риску стать объектом насилия, риски нарушения психологической безопасности образовательной среды могут способствовать развитию девиантных форм поведения [1; 6].

И.Л. Федотенко указывает, что инклюзивная образовательная среда является потенциально более опасной, чем однородная, не включающая детей с ОВЗ [16].

Образовательная среда школы-интерната в соответствии со своими особенностями насыщена рисками и угрозами нарушения психологической безопасности воспитанников в еще большей степени [15].

Одним из условий, притягивающих внимание современных исследователей, является условие инклюзивной школы-интерната, образовательный и воспитательный процессы которого априори связаны с рисками нарушения психологической безопасности и барьерами различного характера. На основе анализа работ ряда авторов можно определить взаимосвязь этих барьеров с компонентами образовательной среды [12; 14; 17].

Взаимосвязь компонентов образовательной среды с барьерами инклюзивного обучения

Инклюзивное пространство школы-интерната		
1 компонент – социально-коммуникативный	2 компонент – пространственно-предметный	3 компонент – психодидактический
↓	↓	↓
– социально-психологические барьеры – ментальные барьеры – индивидуальные барьеры		– барьеры окружающей среды  – материальные барьеры

Безопасным инклюзивное образовательное пространство школы-интерната, по мнению Е.В. Конькиной, О.И. Калабкиной, Е.М. Садовой, будет в тех случаях, «когда в образовательной организации, где обучается ребенок с особыми образовательными потребностями, во-первых, имеются в наличии образовательные стандарты и нормативно-правовая база для обучения этой категории детей, во-вторых – квалифицированные педагоги (учителя, воспитатели) и специалисты психолого-педагогического сопровождения, взаимодействие которых должно быть командным. Опыт работы образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование, показывает, что без нахождения общего языка, постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу школы-интерната в данном направлении нельзя назвать успешной» [7, с. 115].

Условия инклюзивного образования в современной школе снижают значимость ребенка с ОВЗ, в связи с тем, что школьная иерархия социальных статусов в младшем школьном возрасте во многом выстраивается в соответствии с наличием успехов и достоинств самого ребенка. Достижения в учебе, спорте формируют положительный образ одноклассника. Засилие разных вариантов непрерывного оценивания ориентирует детей на конкуренцию, что зачастую стимулирует недоброжелательность в отношениях. Снижение возможностей младших школьников с ЗПР быть высоко успешными на фоне нормально развивающихся сверстников ставит их в неравные условия при сравнении.

Анализ проблемы инклюзивной образовательной среды школы-интерната и учет психического развития младших школьников с ЗПР [6; 9; 10] позволяет определить ведущие критерии психологической безопасности этой группы обучающихся как на психологическом уровне: эмоциональное благополучие / неблагополучие, уровень школьной тревожности, признаки защитного (агрессивного) поведения), так и на уровне социально-психологических показателей. К последним можно отнести качество взаимодействия младших школьников с ЗПР с учителем, система отношений с одноклассниками, социально-психологический климат, статусные позиции младших школьников, их соотношение в классе.

В течение 2019-2020 гг. под нашим руководством было проведено эмпирическое исследование психологической безопасности младших школьников с ЗПР (магистрант О.Ю. Литвинцева). Выборка включала в себя 54 испытуемых 3-4 классов (9-10 лет), из которых 43 младших школьника с нормативным развитием и 11 младших школьников с ЗПР (диагноз подтвержден территориальной ПМПК, обучение проводится по АООП НОО по варианту 7.1).

Используемые методики: Методика социометрической структуры класса (Дж. Морено, модификация М.Р. Битяновой), Методика цветовых выборов (М. Люшер, модификация О.А. Ореховой) [13].

Исследование социально-психологических характеристик психологической безопасности младших школьников с ЗПР в условиях школы-интерната выявило:

- недостаточную сплоченность обучающихся классных коллективов, что подтверждается значительно меньшим числом взаимных выборов в сравнении с общим количеством выборов;

- испытуемые с ЗПР занимают наименее благоприятные статусные позиции, а именно четыре человека имеют статус «Пренебрегаемые» и «Отвергаемые», три человека – статус «Изолированные», при этом ни один из испытуемых не занимает высокую статусную позицию, что позволяет сделать вывод о том, что младшие школьники с ЗПР в большинстве случаев в условиях инклюзивного обучения находятся в ситуации социальной изоляции или отвержения, испытывая стресс, тревогу в результате негативного отношения к себе со стороны одноклассников;

- отсутствие в группе испытуемых младших школьников с задержанным развитием, которым присуще положительное настроение в качестве устойчивой личностной характеристики. Низкое эмоциональное благополучие как социально-психологическая характеристика обучающегося с ЗПР обнаружено у большинства испытуемых этой группы (7 человек из 11), а удовлетворительное эмоциональное благополучие выявлено только у 4 испытуемых, что означает постоянную смену положительного эмоционального настроения на отрицательное;

- негативное отношение к школьным категориям («Школа», «Учитель», «Одноклассники»), обнаруживаемое через цветовосприятие у большинства испытуемых с ЗПР (9 человек). Наиболее благоприятно из всех категорий испытуемые оценивают школу, выбирая для раскрашивания синий цвет (2 человека), зеленый (1 человек), красный (3 человека), коричневый (3 человека) и серый (2 человека). Отношение к учителю и одноклассникам менее благоприятное, с преобладанием негативных тенденций.

**Выводы.** Таким образом, психологическая безопасность личности, как научная категория, складывается из характеристик защищенности интересов личности, ее стабильности и устойчивого развития, переживания эмоционального благополучия и защищенности в процессе социального взаимодействия. Экспериментальное изучение социально-психологических показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выявило сниженный социометрический статус младших школьников с ЗПР, сниженный уровень сплоченности в обследованных классах, амбивалентное и негативное отношение к категориям «Школа», «Учитель», «Одноклассники». Это определяет необходимость разработки и реализации

коррекционной программы, направленной на создание условий для повышения психологической безопасности младших школьников с ЗПР путем моделирования ее социально-психологических показателей.

Коррекция нарушения психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития в инклюзивном пространстве школы-интерната (на основе концепции психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой) должна быть ориентирована на сокращение рисков и угроз инклюзивной образовательной среды и повышение защищенности ее участников от психологического насилия в процессе педагогического взаимодействия, что будет способствовать личностному развитию, социальной адаптации, психическому и психологическому здоровью личности.

#### **Литература:**

1. Астахова, Л.Г. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды / Л.Г. Астахова, Е.Н. Буслаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 116-122.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.
3. Баева, И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики / И.А. Баева // Национальный психологический журнал. – 2006. – № 1 (1). – С. 66-68.
4. Баева, И.А., Семикин, В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А. Баева, В.В. Семикин // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 7-19.
5. Гаязова, Л.А. Построение модели безопасности школьной среды в социально-психологических исследованиях / Л.А. Гаязова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2013. – № 158. – С. 43-47.
6. Иденбаум, Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития: монография / Е.Л. Иденбаум. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», – 2012. – 180 с.
7. Конькина, Е.В., Калабкина, О.И., Садова, Е.М. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства / Е.В. Конькина, О.И. Калабкина, Е.М. Садова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 1. – С. 114-117.
8. Королева, Ю.А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале Оренбургского региона) / Ю.А. Королева // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – №1. – С. 296-299.
9. Королева, Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Королева Юлия Александровна. – СПб., 2008. – 20 с.
10. Королева, Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции / Ю.А. Королева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №15. – С. 151-155.
11. Краснянская, Т.М. Безопасность человека: психологический аспект / сост. и общ. ред. А.В. Непомнящий. – Ставрополь: ЗАО Пресса, 2005. – 216 с.
12. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / сост. и общ. ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 288 с.
13. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.
14. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
15. Петрушина, О.В. Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Петрушина Оксана Владимировна. – Курск, 2011. – 23 с.
16. Федотенко, И.Л. Подготовка студентов к проектированию психологически безопасной образовательной среды: технологический аспект / И.Л. Федотенко, А.В. Сергеева, Д.В. Малий // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 184. – С. 218-222.
17. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Погребная Оксана Сергеевна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);  
**кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Прилепских Оксана Сергеевна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* Содержание статьи посвящено проблеме развития коммуникативных способностей подростков средствами психологического тренинга. Помимо краткого анализа проблематики роли и специфики развития коммуникативных способностей в подростковом возрасте представлены результаты экспериментального исследования эффективности психологического тренинга в развитии коммуникативных способностей подростков.

*Ключевые слова:* коммуникация, коммуникативные способности, подростковый возраст, психологический тренинг, дебаты, дискуссионные практики.

*Annotation.* The content of the article is devoted to the problem of development of communicative abilities of teenagers in the conditions of psychological training. In addition to a brief analysis of the role and specifics of the

development of communication skills in adolescence, the results of an experimental study of the effectiveness of psychological training in the development of communication skills of adolescents are presented.

*Keywords:* communication, communication skills, adolescence, psychological training, debates, discussion practices.

**Введение.** Подростковый возраст является одним из сложнейших возрастных этапов с точки зрения тех психологических преград, которые встают перед подростком в ходе его развития как личности. Ребенок, достигший этого возраста, начинает сравнивать себя со взрослыми, и основным противоречием в этом возрасте становится желание утвердить свою личность в обществе взрослых при отсутствии реальных возможностей утвердить себя среди них. Ведущей деятельностью подростка является интимно-личностное общение, в свою очередь, основная потребность этого возраста – найти свое место, быть значимым в обществе сверстников [9].

Тем самым, подростковый возраст является самым благоприятным периодом для развития коммуникативных способностей. Коммуникативные способности в подростковом возрасте способствуют активному обмену информацией, дают возможность выделять значимую информацию, поскольку это возможно только в том случае, когда информация не просто принята, но и понята, осмыслена. И, что наиболее важно, – именно коммуникативные способности обуславливают то, насколько комфортным и безболезненным будет развитие личности подростка в рамках рассматриваемого возрастного этапа.

**Изложение основного материала статьи.** Коммуникативные способности – это «комплекс индивидуальных особенностей человека, благоприятствующих построению личного и делового общения» [9]. Фактически, коммуникативные способности представляют собой спектр способностей, обуславливающих эффективность общения. К структурным компонентам коммуникативных способностей подростков относят: «продуктивность и вариативность общения, проявление положительных эмоций и доверия к людям, наблюдательность, особенности речи и голоса, интеллектуальные качества, самообладание, эмпатическое отношение, толерантность и точность восприятия, способность получать удовольствие от общения, коммуникативный этикет» [4].

Как отмечалось выше, в подростковом возрасте ведущей деятельностью выступает интимно-личностное общение со сверстниками. Общение со сверстниками позволяет подросткам оценивать собственные достоинства и недостатки, производить сравнение собственных поступков с выработанными понятиями нравственных и профессиональных норм. Все это выступает важным условием эффективного межличностного общения.

Как отмечает Т.А. Сапегина, коммуникативные способности играют весьма значимую роль в подростковом возрасте. Согласно ее точке зрения, «коммуникативные способности, определяют успешность социального взаимодействия подростков, которая, в свою очередь, оказывает серьезное влияние на социальное и профессиональное самоопределение подростков» [6, с. 217].

Л.В. Чернецкая, описывая психологические особенности развития коммуникативных способностей, пишет, что этот процесс в подростковом возрасте включает в себя три основных элемента:

- область желания, то есть потребность подростка в общении. Этот элемент детерминирует желание подростка вступать в контакт. Отсутствие или недостаточное развитие потребности в общении у подростка приводит к проблемам в сфере коммуникации со сверстниками;

- область знания, то есть то, в какой степени подросток владеет знаниями и нормами, необходимыми для построения эффективного общения. Обретение знаний, входящих в состав коммуникативных способностей, происходит с раннего детства в ходе взаимодействия со взрослыми, а также формируется на основе опыта, который возникает в ходе взаимодействия со сверстниками;

- умение использовать имеющиеся представления об эффективном общении представляет собой способность подростка адресовать сообщение и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность и аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения. Умение критично относиться к своей точке зрения, действиям, высказываниям, умение слушать, эмоционально сопереживать, а также разрешать возникающие конфликты [7].

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что развитие коммуникативных способностей подростков, согласно Л.В. Чернецкой, происходит благодаря созданию условий для качественных изменений в трех аспектах: эмоциональном, когнитивном и поведенческом. То есть повышение потребности и, как следствие, мотивации к общению со сверстниками, повышение знаний и уровня владения нормами эффективного общения, а также формирование у подростков умений, определяющих поведенческий компонент коммуникативных способностей в подростковом возрасте [7].

Развитие коммуникативных способностей у подростков происходит благодаря использованию определенных психолого-педагогических средств и условий. Под психолого-педагогическими средствами понимается «материальный или идеальный объект, который использован для усвоения знаний, формирования навыков и способностей, учебно-познавательной и практической деятельности» [5, с. 89]. Под условиями развития следует понимать «комплекс факторов, обуславливающих состояние и динамику развития определенного качества» [5, с. 464]. Ключевым условием развития коммуникативных способностей является постоянная практика общения в условиях комфортной безопасной коммуникационной среды [1, 2].

Важно отметить, что эффективное развитие коммуникативных способностей как таковых требует целенаправленности, и невозможно в условиях стихийности развития [2]. Это обусловлено тем, что стихийность развития не позволяет эффективно усвоить паттерны коммуникации, необходимо организующее воздействие со стороны взрослого (которое выступает как своеобразный внешний эталон), что обуславливает огромную роль семьи и школы в развитии коммуникативных способностей подростков. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что психолого-педагогические средства (благодаря которым и обеспечивается организующее воздействие взрослого) настолько же важны в процессе развития коммуникативных способностей, как и создание условий для их развития.

В качестве функций психолого-педагогических средств можно выделить [3, с. 89-90]:

- компенсаторную функцию, которая способствует достижению цели с минимальными затратами сил и времени;

- адаптивную функцию, способствующую поддержанию благоприятных условий протекания процесса обучения;

- информативную функцию, благодаря которой происходит передача различных видов содержания обучения опосредованно;
- интегративную функцию, которая находит свою реализацию при комплексном использовании средств информатизации;
- инструментальную функцию, обеспечивающую различные виды деятельности и достижение цели деятельности.

Психолого-педагогические средства различаются по своим целям, исходя из чего, отдельно можно выделить психолого-педагогические средства, направленные на развитие коммуникативных способностей.

Согласно мнению Л.Н. Бульгиной, главным психолого-педагогическим средством развития коммуникативных способностей является коммуникативная задача, которая реализуется в процессе коммуникации как говорящим, так и слушающим. Именно она влияет на развитие коммуникативных способностей в процессе общения, определяя применение и овладение подростками тех или иных коммуникативных действий [2, с. 22].

Коммуникативные задачи могут использоваться в ходе семейного воспитания, на уроках, в рамках конкретного предмета или являться частью социального-психологического тренинга, направленного на развитие коммуникативных способностей подростков.

Н.Я. Чувашова, описывая развитие коммуникативных способностей в подростковом возрасте, отмечает, что наиболее эффективными психолого-педагогическими средствами развития коммуникативных способностей являются дискуссия и игра, что на практике выражается в использовании психологического тренинга, дискуссий и дебатов. Как правило, дискуссия или дебаты при этом имеют элементы психологического тренинга, что делает данный метод ключевым при развитии описываемого типа способностей, поскольку он, с одной стороны, позволяет создать необходимые условия для их развития, а с другой – дает возможность использования широкого спектра психолого-педагогических средств их развития. Дискуссия, которая происходит в условиях психолого-педагогической работы с группой подростков, преследует следующие цели [7]:

- экстерниоризировать содержание проблемы и противоречия личностных отношений подростков;
- реализовать поиск эффективных форм взаимодействия в ходе кооперации;
- реализовать обратную связь по завершении дискуссии.

В ходе реализации такого психолого-педагогического средства развития коммуникативных способностей как дискуссия, подростки развивают ряд специфических умений и навыков, в частности, учатся четко формулировать свои мысли, изучают средства языковой выразительности и учатся их применять, изучают приемы доказательной полемики, в частности, такие ее аспекты, как логическую связность, приемы аргументации, критерии доказательности.

Одним из наиболее эффективных приемов развития коммуникативных способностей является отстаивание тезиса, с которым не согласен отстаивающий, что требует как гибкости мышления, так и высокой степени овладения полемическими навыками. Данным средством в свое время активно пользовались в классических университетах.

Тренинговые средства, оказывающие влияние на развитие коммуникативных способностей подростков, подразделяются на ролевые и операционные, т.е. хотя бы отчасти имеют игровую форму, и обычно проходят в виде сюжетно-ролевых игр [2]. Операционные игры предполагают определенный сценарий, в который заложен в той или иной мере жесткий алгоритм действий в виде их правильности и неправильности. В этом случае подросток видит то, к каким последствиям привели его действия. В свою очередь, в условиях ролевой игры подростки сталкиваются с ситуациями, которые схожи с событиями из реальной жизни. В результате это ставит их перед необходимостью изменения собственных установок, что становится основой для развития коммуникативных способностей [5]. Развитие коммуникативных способностей подростков посредством тренинга происходит благодаря тому, что они переживают определенную ситуацию, в которой подросткам требуется разрешить заданную коммуникативную задачу. При этом акцент делается на выявлении конструктивных и неконструктивных стратегий подростков в рамках тренинга.

Таким образом, психолого-педагогические средства развития коммуникативных способностей – это материальные или идеальные объекты, которые используются для качественного изменения личности, в ходе которого подросток приобретает способность к эффективному взаимодействию и адекватному взаимопониманию между людьми в процессе общения или совместной деятельности.

Исходя из проведенного анализа, гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что развитие коммуникативных способностей подростков наиболее эффективно в условиях психологического тренинга с элементами дебатов и дискуссионных практик.

Для проверки данного предположения было проведено психологическое исследование, целью которого являлась проверка эффективности развития коммуникативных способностей средствами психологического тренинга. В исследовании приняли участие 53 испытуемых в возрасте 14-15 лет. Для определения уровня коммуникативных способностей применялись такие апробированные и валидизированные методики, как: тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского; тест-опросник КОС; методика выявления коммуникативных способностей Р.В. Овчаровой.

Диагностика на констатирующем этапе исследования показала, что уровень коммуникативных способностей большинства подростков находится на низком или среднем уровне развития. Это послужило основанием для осуществления формирующего этапа эксперимента, который заключался в проведении серии занятий, использующих в своей основе психологический тренинг развития коммуникативных способностей и дискуссию.

Тренинг базировался, с одной стороны, на развитии параметров, обуславливающих эффективность коммуникаций, таких, как эмпатия, выражение эмоций, рефлексия, готовность и мотивация к общению, а с другой стороны, был направлен на последовательное развитие представлений и навыков эффективного общения и закрепление полученных навыков на практике, что в совокупности обеспечивает комплексное развитие коммуникативных способностей.

Цель занятий – развитие коммуникативных способностей у подростков.

Задачи занятий: развить способность к эмпатии, навыки эффективного слушания и асертивного выражения собственных эмоций (эмоциональный блок); изучить понятие коммуникации, рассмотреть виды, средства и способы общения (когнитивный блок); закрепить на практике способы эффективного общения

(поведенческий блок).

Занятия с подростками проводились один раз в неделю. Каждое занятие имеет следующую структуру: вводная часть, основная часть и заключительная часть.

Вводная часть для всех занятий является единой, включает в себя приветствие, сбор ожиданий и целеполагание, тренинговые упражнения, направленные на поддержание позитивного эмоционального фона. Это необходимо для того, чтобы настроить участников тренинга на нужный лад. Продолжительность этой части – 10-20 минут, исключение – первое занятие.

Основная часть отвечает главной цели занятия и включает необходимые для ее достижения методы и упражнения – 30-40 минут. В рамках основной части сочетаются тренинговые упражнения и дискуссионные практики, как в форме дебатов, так и в свободной форме.

Заключительная часть предполагает снятие психоэмоционального напряжения, рефлексии, подведение итогов занятия – 10-20 минут.

В ходе эксперимента сравнивались результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группе. В экспериментальную группу были включены подростки с уровнем развития данного параметра ниже, чем в контрольной группе (в среднем на 15-20%). Это было сделано для того, чтобы полученные результаты имели больший статистический вес.

Полученные результаты представлены в таблицах 1-4.

Результаты по тесту – оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики по тесту – оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Уровень общительности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)		Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	1	1	3,7%	3,7%	3	2	11,1%	7,4%
Выше среднего	4	6	14,8%	14,8%	4	5	14,8%	18,5%
Средний	13	16	67,1%	48,1%	19	17	70,4%	62,9%
Ниже среднего	4	0	14,8%	11,1%	1	3	3,7%	11,1%
Низкий	4	0	0	0%	0	0	0%	0%

После проведенного формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе подростки с низким уровнем общительности выявлены не были, что указывает на позитивную динамику проведенной работы. В данном случае отсутствие испытуемых в диапазоне значений низкий и ниже среднего является наиболее важным индикатором эффективности психологического тренинга, поскольку общительность, как индикатор эмоционального компонента коммуникативных способностей, является устойчивым параметром, изменение которого крайне затруднено [3]. Тем самым, эффективность психологического тренинга можно назвать высокой. Отметим, что средние показатели общительности экспериментальной группы фактически превысили показатели контрольной группы, что, учитывая изначальные различия, также указывает на высокую степень эффективности проведенного тренинга.

Результаты по методике КОС отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики по методике Тест-опросник КОС на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Уровень коммуникативных способностей	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)		Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	3	8	11,1%	29,6%	3	4	11,1%	14,8%
Средний	17	16	62,9%	59,2%	24	23	88,8%	85,1%
Низкий	6	2	22,2%	7,4%	0	0	0%	0%

Методика КОС выявляет наиболее общую степень развития коммуникативных способностей в целом, отражая в первую очередь именно когнитивные аспекты (понимание коммуникаций, средств общения, стратегий общения и т.п.) эффективности коммуникаций. Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно сделать вывод о том, что показатели экспериментальной группы значительно и равномерно возросли, в то время как показатели контрольной группы остались практически неизменными, что указывает на высокую эффективность психологического тренинга как средства развития когнитивного аспекта коммуникативных способностей подростков. Важно отметить, что в данном случае такой результат

достигнут за счет того, что в рамках тренинга активно использовались дискуссионные практики. Результаты по третьей методике отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты диагностики по методике выявления коммуникативных склонностей Р.В. Овчаровой на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Уровень коммуникативных склонностей	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)		Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	3	7	11,1%	25,9%	4	2	14,8%	7,4%
Выше среднего	4	6	14,8%	14,8%	7	5	25,9%	18,5%
Средний	12	13	44,4%	55,5%	16	20	59,3%	74,1%
Ниже среднего	3	1	11,1%	3,7%	0	0	0%	0%
Низкий	5	0	18,5%	0%	0	0	0%	0%

Исходя из данных, представленных в таблице 3, можно сделать вывод о существенном увеличении показателей в экспериментальной группе, особенно важно то, что диапазон значений показывает динамику смещения к диапазону «высокий» и «выше среднего». Это свидетельствует о том, что такие аспекты коммуникативных способностей, как готовность и мотивация к общению, отсутствие барьеров в общении (поведенческий компонент коммуникативных способностей) демонстрируют позитивную динамику изменений, тем самым указывая на высокую эффективность психологического тренинга.

Далее нами определен общий уровень развития коммуникативных способностей подростков контрольной и экспериментальной группы после проведенного формирующего этапа эксперимента.

Таблица 4

**Общий уровень развития коммуникативных способностей подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Итоговый уровень коммуникативных способностей	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)		Кол-во человек (абс)		Кол-во человек (в %)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	6	6	22,2%	22,2%	7	6	25,9%	22,2%
Средний	13	18	48,1%	66,6%	20	21	74,0%	77,7%
Низкий	8	3	29,6%	11,1%	0	0	0%	0%

Из таблицы 4 следует, что в экспериментальной группе наблюдается позитивная динамика, которая привела к значительному уменьшению количества подростков с низким уровнем коммуникативных способностей (констатирующий этап – 30%, контрольный этап – 11%). В контрольной группе не было выявлено низких результатов на констатирующем этапе эксперимента, поэтому динамика развития коммуникативных способностей изменилась незначительно. Уменьшилось количество подростков с высоким уровнем коммуникативных способностей до 22%. Это может быть связано с асинхронностью развития в подростковом возрасте, а также отсутствием целенаправленности в развитии коммуникативных способностей.

Значимость полученных изменений в экспериментальной группе доказана математически, расчет U-критерия Манна-Уитни представлен в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты математической обработки полученных результатов. U- критерий Манна-Уитни**

UKp при p≤0.01 = 229; при p≤0.05 = 268	
Методика	Критерий Манна-Уитни
Тест общительности В.Ф. Ряховского	UЭмп = 143
Тест-опросник КОС	UЭмп = 69
Методика определения склонностей к общению Р.В. Овчаровой	UЭмп = 91.5



Результаты, полученные по трем методикам в экспериментальной группе, указывают на значимость полученных различий на констатирующем и контрольном этапе эксперимента. U-эмпирическое находится в пределах от 69 до 143, тогда как U-критическое при  $p \leq 0.01 = 229$ . Это подтверждает значимость полученных различий, а также статистически доказывает эффективность психологического тренинга как средства развития коммуникативных способностей подростков.

**Выводы.** Коммуникативные способности подростков являются одним из наиболее важных параметров, обуславливающих их личностное развитие. В ходе проведенного анализа было выявлено, что развитие данного типа способностей обусловлено как наличием определенных условий, так и использованием определенных психолого-педагогических средств параллельно друг с другом, что объясняется необходимостью целенаправленного развития коммуникативных способностей.

В ходе проведенного анализа также было сделано предположение о том, что коммуникативные способности в наилучшей степени будут развиваться в рамках психологического тренинга, который совмещает в себе как создание условий развития, так и использование психолого-педагогических средств за счет развития значимых для эффективности коммуникаций параметров с одной стороны и обучения навыкам общения и закреплению их на практике – с другой. Целенаправленное развитие эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов коммуникативных способностей подростков является эффективным в условиях психологического тренинга, что подтверждается математико-статистической обработкой результатов эксперимента.

#### **Литература:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2015. – 363 с.
2. Бульгина Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: автореферат на соискание ученой степени к. пед. н. – Тюмень: ТюмГУ, 2013. – 23 с.
3. Волкова А.И. Психология общения. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 448 с.
4. Дранков В.Л., Дранков А.В. О природе коммуникативных способностей // Психология – производству и воспитанию. – СПб, 2007. – С. 239-242.
5. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2017. – 600 с.
6. Сапегина Т.А. Формирование коммуникативных способностей будущих педагогов профессионального обучения средствами невербального общения: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
7. Чувашова Н.Я. Развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: сборник научных трудов VI Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. – в 2 ч. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т социал. образования, 2014. – Ч. 1. – С. 257-262.
8. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 256 с.
9. Шапатына О.В., Павлова Е.А. Психология развития и возрастная психология. – Самара: Изд-во Универс-групп, 2014. – 204 с.

**Психология**

**УДК 370**

**кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

### **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ ПЕРИОДА КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19**

*Аннотация.* Ситуация с пандемией COVID-19 в мире, ухудшение эпидемической ситуации в нашей стране, система самоизоляции, растущий страх общества на фоне панических слухов и дезинформации, распространяемой в социальных сетях и СМИ, вызывает озабоченность судьбой людей с психическими заболеваниями и ставит перед нашими психиатрическими службами неотложные организационные и терапевтические задачи. С учетом опыта других стран, которые испытали масштабное распространение COVID-19, изложены предлагаемые экстренные и профилактические организационные и лечебные меры, а также даны практические рекомендации по экстренной временной реструктуризации психиатрических служб для оказания психологической и психотерапевтической поддержки наиболее уязвимым группам населения, включая медицинский персонал, работающий непосредственно с пациентами COVID-19, а также рекомендации по ведению пациентов с тяжелым острым респираторным синдромом. Особое внимание уделяется особенностям психофармацевтического лечения таких пациентов, очерчивая потенциальные риски побочных эффектов и осложнений, в основном связанных с функцией дыхания, в том числе из-за неблагоприятных лекарственных взаимодействий.

*Ключевые слова:* психическое здоровье населения, COVID-19, атипичная пневмония, психиатрические службы, побочные эффекты, лекарственные взаимодействия

*Annotation.* The situation with the COVID-19 pandemic in the world, the deterioration of the epidemic situation in our country, the system of self-isolation, the growing fear of society against the background of panic rumors and misinformation spread in social networks and the media, raises concerns about the fate of people with mental illnesses and poses urgent organizational and therapeutic tasks for our psychiatric services. Taking into account the experience of other countries that have experienced the large-scale spread of COVID-19, the proposed emergency and preventive organizational and treatment measures are outlined, as well as practical recommendations for the emergency temporary restructuring of psychiatric services to provide psychological and psychotherapeutic support to the most vulnerable groups of the population, including medical personnel working directly with COVID-19 patients, as well as recommendations for the management of psychopaths with severe acute respiratory syndrome (SARS).

Special attention is paid to the peculiarities of psychopharmaceutical treatment of such patients, outlining the potential risks of side effects and complications, mainly related to respiratory function, including due to adverse drug interactions.

*Keywords:* public mental health, COVID-19, SARS, psychiatric services, side effects, drug interactions

**Введение.** Ситуация с пандемией COVID-19 в мире, безусловно, является новым и серьезным вызовом для психиатрии в целом. В 2020 году российское правительство приняло беспрецедентные меры по предотвращению распространения эпидемии COVID-19 в нашей стране. Однако навязанная система самоизоляции, растущий страх общества на фоне панических слухов и дезинформации, распространяемой в социальных сетях и СМИ, вызывает озабоченность судьбой наших пациентов и призывает к необходимости сделать некоторые замечания и рекомендации с целью предоставления дополнительной информации и обучения специалистов в области психического здоровья в случае появления пациентов с психическим заболеванием COVID-19 в медицинских учреждениях.

Согласно недавнему опросу американского населения, проведенному Американской психиатрической ассоциацией (АРА), почти половина респондентов испытывали сильный уровень тревоги. 40% опасались, что они или их близкие могут страдать от симптомов депрессии, чувства страха, разочарования и отчаяния, ожиданий угроз, одиночества, социальной изоляции и отчуждения, негативного опыта восстановления прошлых жизней (флэшбэки), ярких воображаемых проявлений собственной коронавирусной инфекции, ночных кошмаров, нарушений сна, раздражительности и вспышек гнева, уклончивого поведения, массовая закупка оружия и военных боеприпасов, импульсивные решения бежать из изолированных населенных пунктов [4]. Отечественные исследователи также неоднократно указывали на то, что вероятность появления таких симптомов в ситуациях социального стресса и чрезвычайных ситуаций высока [5-7].

В дополнение к стрессовой реакции и нарушениям адаптации могут возникать более тяжелые симптомы психических расстройств, включая депрессию, тревожные расстройства, декомпенсацию личностных черт, чрезмерные и индуцированные бредовые идеи и даже острые психотические симптомы и самоубийства [8]. Дистресс и депрессия ослабляют иммунную систему и осложняют течение и прогноз любого соматического заболевания, в том числе инфекционных заболеваний [10]. В возрастной группе наиболее тяжелою социальную изоляцию из-за новой коронавирусной инфекции переносят пожилые люди и дети [7, 1]. Известно, что социальная изоляция является наиболее значимым предиктором общей смертности среди пожилых людей [12].

COVID-19 – это новый тип вирусной инфекции со многими характеристиками, такими как быстрая передача, высокая смертность и значительные социальные и экономические последствия для нарушения обычного образа жизни [1, 2]. Это явление называется "пандемией" (от греческого слова "пандемия"). Πανδημία – "все люди") – необычайно сильная эпидемия, распространившаяся на территорию страны и континента. Большинство людей, затронутых коронавирусом, будут испытывать острое стрессовое расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, длительные тревожные расстройства, депрессивные эпизоды, невротические расстройства и личностные пороки развития.

**Изложение основного материала статьи.** В 1980-х годах в Соединенных Штатах была разработана концепция "посттравматического стрессового расстройства" (ПТСР), и термин "вьетнамский синдром" был введен для описания психических симптомов и изменений личности, которые произошли у ветеранов после окончания Вьетнамской войны [3]. В практике советских и российских психиатров аналогичная ситуация наблюдалась у участников войн в Афганистане и Чечне ("афганский" и "чеченский" синдромы) [4-6].

В отечественных публикациях существует понятие "социальное стрессовое расстройство" (ССР), которое используется для описания того, как изменения в политической системе страны влияют на психическое здоровье населения. По мнению Ю.А. Александровского [1] если ПТСР развивается у людей, переживших опасные и травматические ситуации, то ССР характерна для людей, попавших под влияние психологических факторов в общей группе макроскопических обществ. ССР принципиально не отличается от феноменологического заболевания, наблюдаемого людьми, оказавшимися в экстремальных ситуациях, но оно вызвано общими причинами и развивается одновременно у большого числа людей.

Клинические проявления ПТСР развиваются в течение от 30 дней до 6 месяцев после начала события и затрагивают до 10% выживших [2]. Посттравматическое стрессовое расстройство проявляется как психологическая (психобиологическая дисфункция) адаптация и сопровождается различными личностными внутренними и межличностными конфликтами, переосмыслением или потерей смысла жизни, крахом устоявшихся идеалов и сомнениями в успешном будущем, иными словами – экзистенциальным кризисом той или иной степени [1].

В клинических признаках посттравматического стрессового расстройства можно выделить [4-9]: память о повторяющихся стрессовых ситуациях; обострение черт личности; снижение социальной активности, недоверие к окружающим; расстройства мышления, формирование патологических мыслей и установок; формирование навязчивых мыслей и навязчивых состояний; эмоциональные симптомы, связанные с повышенной эмоциональной возбудимостью, агрессией, раздражительностью или депрессией, апатией и депрессией; неприятие реальности; алкоголизм, наркомания, девиантное поведение; трудности в концентрации внимания, когнитивный дефицит; нарушения сна в виде плохого качества сна, трудности засыпания, ночных кошмаров или чрезмерного сна. Чем тяжелее травма, тем больше вероятность развития заболевания, но этого не происходит вообще, даже при тяжелой психологической травме. Поэтому существует множество факторов, определяющих уязвимость человека и его способность быстро восстанавливаться. Кроме того, клинические проявления послевоенного посттравматического стрессового расстройства наблюдались у многих людей, которые никогда не участвовали в боевых действиях [2].

Исследования, направленные на выявление морфологических и биохимических нарушений посттравматического стрессового расстройства, показали уменьшение объема гиппокампа у пациентов [2] (однако это явление является предпосылкой для развития побочных реакций на травму) и специфические нейромедиаторные изменения: дисфункция моноамино-спорыньевой системы [3] и рецепторов гамма-аминомасляной кислоты (ГАМК) [4, 2], а также снижение концентрации кортизола в плазме вследствие индукции отрицательной обратной связи со стороны гипоталамуса [6].

Со своей стороны, психическая и/или соматическая реакция на стрессовые события кажется совершенно естественной. Не каждое его проявление следует считать патологией. Кроме того, определенная степень

стресса, наоборот, в будущем расширит способность организма к адаптации [7]. По наблюдениям психологов, эмоциональные всплески, переживания и высказывания своих страхов, гнева, раздражителей с последующим отражением негативных переживаний способствуют интеграции травмы в психическое состояние и более быстрой компенсации. Стрессовое расстройство, которое длится более 3 месяцев, считается хроническим, но нормативные параметры этой проблемы всегда очень личностны, и, в свою очередь, врач должен обращать внимание на показатели дезадаптивности, работоспособность и качество жизни.

"Коронавирусный синдром" – это психическое расстройство, которое представляет собой реакцию организма на пандемию COVID-19. Сейчас можно только предполагать, как будет развиваться ситуация, потому что для более четкого определения "коронавирусного синдрома", конечно, должно пройти время – не менее 6 месяцев.

Эпидемиология "коронавирусного синдрома", как ожидается, затронет до 10% населения мира, вовлеченного в пандемию, аналогично частоте ПТСР. Одна десятая часть указанного населения включает людей, которые подвергались воздействию сочетания психосоциальных и биологических факторов стрессовой уязвимости.

К группам высокого риска относятся следующие лица:

- медицинские работники, особенно врачи, оказывают помощь пациентам с covid-19 в условиях возросшей рабочей нагрузки, отсутствия информации о заболевании, отсутствия вакцин и специфических лекарств, отсутствия средств индивидуальной защиты;

- пациенты, перенесшие covid-19, особенно в случае госпитализации с тяжелым течением заболевания;

- люди, потерявшие близких и близких;

- люди, потерявшие работу и понесшие финансовые потери.

Кроме того, существуют биохимические факторы уязвимости к стрессу, связанные с ПТСР. Первый биологический фактор – это генетический профиль человека, который связан с пластичностью его психики. Одним из наиболее изученных является полиморфизм гена, кодирующего фермент катехол-О-метилтрансферазу (COMT). Его функция заключается в разрушении гормонов надпочечников, вырабатываемых во время стресса. Скорость разрушения этих гормонов зависит от скорости восстановления человеческого разума. Варианты генотипа G/G (rs4680Val158Val) обладают высокой скоростью разрушения гормона стресса, что позволяет мобилизоваться в условиях стресса, быстро принимать необходимые решения, не обращая внимания на внешние раздражители [3].

Риск развития у них "коронавирусного синдрома" невелик. Вариант генотипа G/A (rs4680Val158Met) имеет более низкую скорость распада гормона стресса, не позволяет психологии так быстро восстанавливаться, существует "пауза" в стрессовых событиях и в сочетании с другими факторами риска вариант этого генотипа человека с/а A/a (rs4680Met158Met) имеет более низкую скорость утилизации гормона стресса, с высоким риском развития тревожных расстройств, формирования зависимого поведения и высокой частотой "коронавирусного синдрома" у таких пациентов [3].

Второй биологический фактор – это наличие негативных факторов, которые делают человеческую психику менее гибкой. К этим факторам относятся гипертония, диабет, ожирение, атеросклероз сосудов головного мозга, патология щитовидной железы, дисбаланс половых гормонов, наличие в анамнезе черепно-мозговой травмы, кома, нервная инфекция, алкоголь, наркотические вещества, угарный газ [4].

Среди личностных и психологических характеристик следует отметить, что следующие факторы повышают риск ПТСР: травма у детей, наличие семейного анамнеза пациента и/или психического заболевания, низкий уровень образования, отсутствие поддержки со стороны родственников, высокий риск посттравматического стрессового расстройства.

В случае "коронавирусного синдрома" клиническая картина может следовать типу ССР, аналогичному тому, что наблюдалось в нашей стране во время реструктуризационной реформы. В этом случае причиной психического расстройства является не конкретная временная локальная травма, а длительный невротический опыт, выходящий за рамки обычного опыта, изменения в социальных отношениях и жизненных планах, нестабильность и неопределенность в будущем и многое другое.

Первая стадия острой стрессовой реакции. Эта реакция, которая сохраняется на протяжении всего существования угрозы. Существует несколько вариантов реакции организма на стресс: в текущей ситуации у одного типа человека наблюдается кома, сужение сознания, заторможенность, негативное предсказание, у другого типа – бодрость, болтливость, гипоманиакальное состояние и признаки возбуждения. Отчетливо видно единство "коронавируса" в социальных сетях, богатых юмором и юмористическим контентом, но в то же время многие люди испытывают тревогу, связанную со страхом заражения и страхом смерти. В некоторых случаях критическое мышление людей снижается и события объясняются с точки зрения мистики и теорий заговора.

Многие люди замечают изменения в ощущении времени (один день, кажется, длится вечно) и нарушения сна (трудности с засыпанием, прерывистый сон, ночные кошмары), снижение мотивации и чувство потери. У людей с психическими заболеваниями в анамнезе может наблюдаться обострение психического заболевания. При отсутствии строгой регламентации жизни увеличивается процент употребления психоактивных веществ и алкоголя [3].

У значительной части населения этот этап будет ограничен мобилизацией сил, сопровождающейся специфическими биологическими изменениями в организме без клинических проявлений. Во-первых, рецепторы гамма-аминомасляной кислоты (ГАМК) менее чувствительны к родительской и медиаторной ГАМК из-за перегрузки, что приводит к нарушениям физиологических процессов торможения центральной нервной системы и повышению уровня тревожности [4]. Затем изменяется работа всей моноаминовой энергетической системы, что впоследствии приводит к дисфункции серотонина, дофамина и норадреналина [8], снижению концентрации кортизола в плазме (за счет индукции отрицательной обратной связи по оси гипоталамус-гипофиз-надпочечники) [7].

Второй этап переходного периода. Это произойдет только после того, как исчезнет реальная угроза и это будет зависеть от динамических моделей жизни, степени изменения образа жизни и степени биологических изменений, которые происходят на первом этапе. Некоторые люди переживут его с внутренним эмоциональным стрессом, изменениями в пищевом поведении, нарушениями сна и во многих случаях

вышеупомянутые нарушения адаптации могут сохраняться или возникать. У другой части может развиться "полномасштабная" депрессия или тревожное расстройство.

Третья стадия ПТСР будет развиваться после того, как общество и отдельные люди осознают реальность проблемы и ее последствия. Это запоздалая реакция на стресс, которая развивается через 1 месяц. Или через шесть месяцев после окончания пандемии. Это также может произойти у людей, у которых нет никаких психических расстройств на первых двух стадиях.

У врачей, работающих с COVID, людей, потерявших близких и друзей, свое место работы или свой бизнес, клинические проявления могут быть более тяжелыми. Эта группа с большей вероятностью рассматривает это состояние как прямую травму, и, следовательно, существует более высокий риск формирования подробной картины ПТСР, тяжелые симптомы которого заключаются в следующем:

- навязчивые и гнетущие воспоминания о событиях, повторяющиеся переживания ярких моментов, связанных с эпидемией, а иногда и воспоминания – внезапные, яркие, повторяющиеся переживания;
- переживание потери неизбежности, собственное чувство бессилия;
- тяжелые сны могут мешать засыпанию при наплыве неприятных воспоминаний, ночном возбуждении и раннем пробуждении в состоянии тревоги.
- страх вновь пережить кошмары, фобии, приступы паники;
- значительное снижение работоспособности и апатия или развитие высокой изнуряющей, вплоть до деструктивной.

Все эксперты отмечают, что лечение посттравматического стрессового расстройства является сложной и долгосрочной задачей. Национальный институт передового опыта в области здравоохранения и здравоохранения (NICE) в Стандартах оказания помощи пациентам со стрессовыми расстройствами (2018) рекомендует следовать следующим принципам:

- поддержка (со стороны медицинских работников, вовлечение пациентов в специальные коммуникационные группы, предоставление информации);
- создание безопасной среды;
- вопросы об участии семьи и друзей;
- активное взаимодействие с пациентами при составлении планов лечения;
- активный мониторинг состояния пациента.

Людам, страдающим острым стрессовым расстройством, важно своевременно начать лечение, чтобы предотвратить развитие хронического посттравматического стрессового расстройства. Было установлено, что успех лечения в острой фазе был значительно выше [3, 1]. Однако в этот период не все знают, что у них есть проблема, или не считают необходимым обращаться к психиатру или психотерапевту. При возникновении расстройства адаптации его проявления также могут рассматриваться пациентом как нормальный признак стресса, но при отсутствии своевременного лечения и наличии стойких внешних стрессоров симптомы постепенно ухудшаются. Важно помнить, что при коррекции психоэмоционального состояния необходимо помочь пациенту справиться с ситуацией, поддерживать достаточное восприятие происходящего, чтобы он мог принять и пережить ситуацию, и в зависимости от изменения чрезмерное торможение/подавление эмоциональных реакций предотвратит ситуацию, если человек не осознает серьезность и масштаб изменения, ему будет трудно адаптироваться к новой форме жизни.

**Выводы.** Таким образом, "коронавирусный синдром" – это психическое расстройство, которое является ответом на пандемию COVID-19, которая затронет до 10% пострадавшего населения. Уже сейчас можно наблюдать острую стрессовую реакцию на фоне распространения инфекции и привычных изменений образа жизни. Однако наиболее тяжелые проявления будут видны через 6 месяцев после катастрофы, и их клинические проявления похожи на ПТСР. Опасность "коронавирусного синдрома" заключается в том, что он снизит трудоспособность населения, что жизненно важно для восстановления экономики. К группам риска относятся: медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID; люди с серьезными заболеваниями; люди, потерявшие близких и близких, а также люди, понесшие значительные финансовые потери и потерявшие работу. Важна своевременная реабилитация "коронавирусного синдрома", которая включает медикаментозную терапию и психотерапевтическую поддержку.

#### **Литература:**

1. Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства // РМЖ. – 2016. – Т. 3, № 11. – С. 689–694.
2. Александровский Ю.А., Чехонин В.П. Клиническая иммунология пограничных психических расстройств. – М.: ГЭОТАРМЕДиа, 2019. – 235 с.
3. Биологические методы терапии психических расстройств (доказательная медицина клинической практике) / под ред. С.Н. Мосолова. – М.: Социально-политическая мысль, 2019. – 1073 с.
4. Дмитриева Т.Б., Александровский Ю.А., Кекелидзе З.И. и др. Социальный стресс и психическое здоровье. – М.: Всерос. учеб.Енауч.Еметодич. центр по непрерывному медицинскому и фармацевтическому образованию, 2020. – 248 с.
5. Кекелидзе З.И. Принципы оказания психологопсихиатрической помощи при чрезвычайных ситуациях // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2018. – Т. 3, № 4. С. 123–125.
6. Кекелидзе З.И., Портнова А.А. Критерии диагностики посттравматического стрессового расстройства // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2019. – Т. 109, № 12. – С. 4–7.
7. Кекелидзе З.И., Чехонин В.П. Критические состояния в психиатрии. Клинические и иммунохимические аспекты. – М.: Гос. науч. центр социальной и судебной психиатрии имени В.П. Сербского, 2018. – 362 с.
8. Малин Д.И. Побочное действие психотропных средств. – М.: Вузовская книга, 2020. – 207 с.
9. Мосолов С.Н., Малин Д.И., Рывкин П.В., Сычев Д.А. Лекарственные взаимодействия препаратов, применяемых в психиатрической практике // Современная терапия психических расстройств. – 2019. – № S1 (дополнительный тематический выпуск). – С. 1–35.
10. Незнанов Н.Г., Мосолов С.Н., Иванов М.В. Психофармакотерапия // Психиатрия. Национальное руководство. – М.: ГЭОТАРМЕДиа, 2018. – С. 1627–1736.

УДК 159.922

**доктор психологических наук, профессор Соловьёва Ольга Владимировна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
**аспирант Георгиевская Яна Сергеевна**  
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлено эмпирическое обоснование влияния социального интеллекта на готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности. Показаны результаты диагностики четырёх параметров социального интеллекта на выборке студентов-психологов – познание результатов, классов, систем поведения и способности преобразования поведения. Описаны результаты диагностики когнитивного (самореализация в профессии), аффективного (отношение к мотивации обучения) и конативного (направленность в профессии) компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов. В результате корреляционного анализа установлено, что у студентов-психологов существуют разноуровневые связи между параметрами социального интеллекта («понимание последствий», «обобщение», «преобразование», «логика») и параметрами психологической готовности к профессиональной деятельности (самореализация, направленность на себя, на дело, на общение, мотивация на знания, на получение диплома, на профессию).

*Ключевые слова:* студент-психолог, социальный интеллект, готовность к профессиональной деятельности, параметры психологической готовности, параметры социального интеллекта.

*Annotation.* The article presents an empirical substantiation of the influence of social intelligence on the readiness to professional activity in psychology students. The results of diagnostics of four parameters of social intelligence on a sample of psychology students are shown – cognition of results, classes, and behavior systems and the ability to transform behavior. The results of diagnostics of cognitive (self-realization in the profession), affective (position to the motivation of learning) and conative (orientation in the profession) components of psychological readiness for professional activity in psychology students are described. As a result of the correlation analysis, it was established that between the parameters of social intelligence («understanding of consequences», «generalization», «transformation», «logic») there are multi-level connections with the parameters of psychological readiness for professional activity in psychology students (self-realization, focus on oneself, on activity, on communication, motivation for knowledge, for obtaining a diploma, for a profession).

*Key words:* student-psychologist, social intelligence, readiness for professional activity, parameters of psychological readiness, parameters of social intelligence.

**Введение.** Проблема формирования готовности специалиста в области психологии к профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе обусловлена тем, что часто выпускники не готовы к выполнению профессиональной деятельности из-за доминирования нерелевантной по отношению к функциям будущего профессионала внешней атрибутивной мотивации обучения в вузе, искажения ролей теоретического и практического обучения для формирования практико-ориентированных компетенций будущего психолога, недостаточной развитостью социального интеллекта как особой метакомпетенции, отражающей специфичное содержание профессиональной деятельности психолога и необходимой для её успешности (О.А. Андрусевич, А.С. Лукьянов, И.М. Пучкова, Е.В. Шипилова и др. [1; 2; 6-9; 12]).

В своей предыдущей работе мы показали на теоретическом уровне, основываясь на результатах имеющихся исследований [3-5; 11], что развитый социальный интеллект выступает решающим фактором в формировании психологической готовности студента-психолога к профессиональной деятельности, обеспечивая понимание людей, способность продуктивного установления контактов, социальную приспособляемость и принятие социальных правил, социальную проницательность и интуицию, успешный поиск выхода из критических ситуаций, способствуя надёжности прогнозирования поведения людей и адекватному приспособлению в межличностных взаимодействиях, что является базой успешной профессиональной деятельности психолога [10].

Целью данной работы выступает эмпирическое обоснование справедливости данного положения.

**Изложение основного материала статьи.** Гипотезу исследования на эмпирическом уровне можно сформулировать следующим образом: существуют значимые связи между параметрами социального интеллекта и психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов.

В качестве выборки нашего исследования выступили студенты 2-3-х курсов ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». Общее количество обследованных студентов 2-3-х курсов – 84 человека (возраст – 19-21 год, среднее – 20,3 л.), обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 – Психология и специальности 37.05.02 – Психология служебной деятельности.

Методиками исследования выступили: для социального интеллекта – тест Гилфорда «Социальный интеллект» (адаптация Е.С. Михайловой), для психологической готовности (когнитивного, аффективного и конативного компонентов соответственно) – методики «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (Н.П. Фетискин и соавт.), «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина) и «Определение направленности личности» (Б. Басс). Основную задачу выяснения силы и направления связи между параметрами социального интеллекта и готовности мы решали с использованием корреляционного анализа (программа IBM SPSS Statistics 22.0).

Таким образом, представленные методические основания позволили нам провести основное эмпирическое исследование, результаты которого представлены ниже.

Результаты использования теста Гилфорда на выборке испытуемых показали, что в целом по группе студентов-психологов доминирующий уровень – уровень средних значений признака, который «объединяет» вокруг себя относительно равномерно остальные значения в сторону выше среднего уровня. В методике представлены четыре параметра (шкалы).

По параметру познания результатов поведения – 3.6% испытуемых имеют высокий уровень сформированности компонента, 15.5% – выше среднего, 52.4% – средний, 20.2% – ниже среднего, 8.3% – низкий. Данный параметр отражает способность предвидеть последствия поведения людей в определённой ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Полученные результаты говорят о недостаточной дифференцированности я-концепции, насыщенности образа Я пониманием интеллектуальных и волевых характеристик у обследованных студентов-психологов.

По второму параметру – познание классов поведения – высокий уровень представлен у 4.8% студентов, выше среднего – у 20.2%, средний – у 40.5%, ниже среднего – у 22.6% и низкий – у 11.9%. Этот параметр характеризует способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. На нашей группе будущих психологов полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты в целом на среднем уровне могут правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам, могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника ввиду слабой ориентировки в невербальных реакциях, сопровождающих вербалику.

По третьему параметру – способности преобразования поведения – высокий уровень выявлен у 11.9% студентов, выше среднего – у 22.6%, среднего – у 45.2%, ниже среднего – у 15.5%, низкого – у 4.8%. Этот параметр через диагностику вербальной экспрессии измеряет способность понимать изменение значения исходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. На нашей группе будущих психологов полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты в целом обладают средней чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, правильному пониманию ситуативной речевой экспрессии, обладают широким спектром ролевого поведения, но недостаточно развитой способностью проявления ролевой пластичности, не в полной мере адекватно ситуации распознают смыслы вербальных сообщений в зависимости от характера взаимоотношений людей.

Для последнего параметра социального интеллекта – познания систем поведения – высокий уровень сформированности параметра выявлен у 16.7% студентов, выше среднего – 26.2%, средний – 41.6%, ниже среднего – 13.1%, низкий – у 2.4%. Этот параметр отвечает за способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты в достаточной мере умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников, способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, умеют ориентироваться в невербальных реакциях человека, а также нормах и правилах, регулирующих поведение в обществе.

Диагностика психологической готовности предполагала измерение трёх компонентов – когнитивного, аффективного и конативного.

Результаты диагностики когнитивного компонента показала, что в группе студентов-психологов получено 28.6% – высокого уровня самореализации, т.е. студент активно реализует свои потребности в саморазвитии 50.0% – среднего, т.е. у студента отсутствует сложившаяся система саморазвития и 21.4% – низкого. В нашей выборке, как видно, большая доля приходится на отсутствие полностью сложившейся системы самореализации, что содержательно отражает этап становления при формировании представлений о будущей профессии ввиду того, что студенты 2-3-го курсов (наши обследуемые) либо только получают первичные конкретные знания о специальности, либо находятся в стадии корректировки имеющихся знаний о ней из-за вновь поступающей информации на стадии актуального обучения в вузе.

Диагностика аффективного компонента показала, что большинство студентов ориентированы на получение знаний (51.2%); оставшиеся примерно равные части – ориентированы на получение профессии (21.4%) и получение диплома (27.4%). Такое распределение вполне объяснимо основной целью высшего образования – передачей знаний для будущей профессии, при этом, однако, видно из результатов исследования, что студенты также ориентированы на получение диплома и на приобретение профессии. Можно говорить о том, что студенты оценивают эти типы мотивации обучения как неравнозначные альтернативы понимания себя в будущей профессии.

Диагностика конативного компонента показала, что в группе распределение по типам направленности личности условно равномерное. Направленность на дело характеризует студента с высоким уровнем сформированности данного компонента (36.9%), на общение – со средним (32.2%) и на себя – с низким (30.9%). Как видно, на этапе обследования студенты-психологи неравнозначными считают данные альтернативы направленности.

Для цели подтверждения гипотезы нашего эмпирического исследования мы провели корреляционный анализ (критерий г-Спирмена, программа IBM SPSS Statistics 22.0). Результаты – в таблице 1.

Как видно в табл. 1, по строкам представлены параметры социального интеллекта, по столбцам – показатели психологической готовности. Для каждого случая приведены две строки – собственно значение критерия корреляции (г) и уровень его значимости (р). Отметим, что представлены только значимые связи.

**Связь параметров социального интеллекта и готовности к профессиональной деятельности для студентов-психологов**

Параметры		Самореализация	Профессия	Знания	Диплом	На себя	На общение	На дело
Последствия	r	.548				-.476		.
	p	.001				.002		
Обобщение	r			.321				.523
	p			.049				.000
Преобразование	r	.387			-.360		.390	
	p	.038			.042		.038	
Логика	r		.420					.411
	p		.007					.006

Результаты свидетельствуют о том, что существуют значимые связи между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности у студентов-психологов. Причём эти связи представлены как прямые, так и обратные.

Так, параметр «понимание последствий» прямо коррелирует с самореализацией ( $r=0.548$ ,  $p=0.001$ ) и обратно – с направленностью на себя ( $r=-0.476$ ,  $p=0.002$ ). То есть чем больше развито у студента понимание последствий своих действий и видится связь между делом и его обратной связью, тем ярче выражено адекватное представление о себе в будущей профессии и тем ниже меньше выражена направленность на себя (нежели на дело или общение) при представлении о себе как субъекте профессиональной деятельности.

Для параметра социального интеллекта «обобщение» существуют прямые связи с направленностью мотивации на знания ( $r=0.321$ ,  $p=0.049$ ), а поведения – на дело ( $r=0.523$ ,  $p=0.000$ ). То есть при высоких значениях способности к распознаванию социальных ситуаций и умений управлять процессом межличностного взаимодействия ярко выражена знаниевая мотивация обучения в вузе и получения высшего образования и деловая стратегия поведения как ориентации на способ осуществления профессиональной деятельности в качестве её субъекта.

Для параметра «преобразование» выявлены прямые связи с показателями самореализации ( $r=0.387$ ,  $p=0.038$ ) и ориентацией на общение ( $r=0.390$ ,  $p=0.038$ ), а также обратная связь с показателем «мотивация на получение диплома» ( $r=-0.360$ ,  $p=0.042$ ). То есть при высокой личностной чувствительности студента к особенностям межличностных отношений и большим арсеналом ролевого поведения у него ярко выражена осмысленность самореализации в профессии, понимание своего места в ней и её значение для своего личностного роста, а также очевидная в данном случае ориентированность стратегии поведения в профессии на общение (не на дело или на себя) и такая же очевидная, на наш взгляд, яркая отрицательная выраженность направленности мотивации на получение диплома.

По последнему параметру социального интеллекта «логика» выявлены прямые связи с показателями направленности мотивации на профессию ( $r=0.420$ ,  $p=0.007$ ) и ориентации профессиональной стратегии на дело ( $r=0.411$ ,  $p=0.006$ ). То есть хорошее умение анализировать сложные социальные ситуации взаимодействия людей, способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, принятие себя ярко характеризуют мотивацию студента на профессию и его ориентацию на реализацию профессиональной стратегии на получение значимых результатов, обуславливающую успешность профессиональной деятельности в целом.

**Выводы.** В целом по выборке студентов-психологов доминирующий уровень параметров социального интеллекта находится на средних значениях признака. У них ещё не в полной мере выражена способность к дифференциации невербальных сообщений, они недостаточно осознают связь поведения с последствиями, обладают средней чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, правильно понимаю ситуативной речевой экспрессии, умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, умеют ориентироваться в невербальных реакциях человека.

По психологической готовности у обследованных студентов-психологов большая доля приходится на отсутствие полностью сложившейся системы самореализации, большинство студентов ориентированы на получение знаний, распределение же по типам направленности личности на дело, на общение и на себя условно равномерное, т.е. студенты оценивают эти типы направленности как равноценные альтернативы своего поведения в будущей профессии.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о следующем.

Чем больше развито у студента понимание последствий своих действий и видится связь между делом и его обратной связью, тем ярче выражено адекватное представление о себе в будущей профессии и тем ниже меньше выражена направленность на себя (нежели на дело или общение) при представлении о себе как субъекте профессиональной деятельности.

При высоких значениях способности к распознаванию социальных ситуаций и умений управлять процессом межличностного взаимодействия ярко выражена знаниевая мотивация обучения в вузе и получения высшего образования и деловая стратегия поведения как ориентации на способ осуществления профессиональной деятельности в качестве её субъекта.

При высокой личностной чувствительности студента к особенностям межличностных отношений и большим арсеналом ролевого поведения у него ярко выражена осмысленность самореализации в профессии, понимание своего места в ней и её значение для своего личностного роста, а также ориентированность стратегии поведения в профессии на общение (не на дело или на себя) и яркая отрицательная выраженность направленности мотивации на получение диплома.

Хорошее умение анализировать сложные социальные ситуации взаимодействия людей, способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, принятие себя ярко характеризуют мотивацию студента на профессию и его ориентацию на реализацию профессиональной стратегии на получение значимых результатов, обуславливающую успешность профессиональной деятельности в целом.

Таким образом, можно говорить о том, что между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности у студентов-психологов существуют значимые разноуровневые связи их параметров. Это может свидетельствовать в пользу того, что развитый социальный интеллект выступает решающим фактором в формировании психологической готовности студента-психолога к профессиональной деятельности.

#### **Литература.**

1. Андрусевич О.А. Формирование компетентности студентов-психологов в разрешении конфликтов с использованием средств психотерапии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Андрусевич. – Курск, 2009. – 28 с.
2. Буянов А.А. Развитие профессионального самопонимания студентов-психологов в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Буянов. – М., 2012. – 26 с.
3. Дробышевская И.В. Психолого-педагогические детерминанты развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Дробышевская. – Брянск, 2012. – 24 с.
4. Егоренко Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе / Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 3. – С. 109-114.
5. Ключкова А.Е. Характеристика социального интеллекта студентов-психологов [Электронный ресурс] / А.Е. Ключкова // Человеческий капитал. – 2015. – № 8 (80). – С. 58-062. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=25346185> (дата обращения: 19.06.2021).
6. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Лежнина. – М., 2009. – 40 с.
7. Лукьянов А.С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов / А.С. Лукьянов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 1. – 389 с. – С. 325-329.
8. Пучкова И.М. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / И.М. Пучкова, В.В. Петрик // Учёные записки Казанского университета. – 2015. – Том 157, кн. 4. – С. 245-252.
9. Росина Н.Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Росина. – Нижний Новгород, 2012. – 49 с.
10. Соловьёва О.В. Социальный интеллект как фактор готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: к теоретическому анализу проблемы / О.В. Соловьёва, Я.С. Георгиевская // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. Ч. 3. – 400 с. – С. 372-375.
11. Филатова Л.Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Э. Филатова. – М., 2012. – 21 с.
12. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Шипилова. – М., 2007. – 212 с.

## **Психология**

### **УДК 159.922**

**доктор психологических наук, профессор Соловьёва Ольга Владимировна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
**аспирант Георгиевская Яна Сергеевна**  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ**

*Аннотация.* В статье раскрывается теоретическое обоснование связи социального интеллекта и готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов. Показаны предпосылки формирования социального интеллекта у студентов-психологов, связанные с психологическими особенностями их профессиональной деятельности. Представлены теоретические подходы к пониманию предметной специфики профессиональной деятельности психолога, выделены параметры этой деятельности, связанные с социально-эмоциональной её сферой (эмоциональная устойчивость, компетентность в профессиональном общении, развитое самосознание, способность к познанию себя и другого, профессионально-важные качества и ценности). Описано обоснование связи между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности у студентов-психологов. Показана сущность психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности с учётом фактора социального интеллекта для ценностно-мотивационного, когнитивно-гностического, эмоционально-волевого, креативного и функционально-деятельностного компонентов готовности.

*Ключевые слова:* студент-психолог, социальный интеллект, профессиональная деятельность, готовность к профессиональной деятельности, компоненты психологической готовности.

*Annotation.* The article reveals the theoretical basis of the relationship between social intelligence and readiness for professional activity in psychology students. The prerequisites for the formation of social intelligence in psychology students, related to the psychological characteristics of their professional activities, are shown. The article presents theoretical approaches to understanding the subject specifics of the professional activity of a psychologist, highlights the parameters of this activity related to its socio-emotional sphere (emotional stability, competence in professional communication, developed self-awareness, the ability to know oneself and others, professionally important qualities and values). The article describes the rationale for the relationship between social intelligence and



readiness for professional activity in psychology students. The essence of psychological readiness of psychology students for professional activity is shown, taking into account the factor of social intelligence for the value-motivational, cognitive-gnostic, emotional-volitional, creative and functional-activity components of readiness.

*Keywords:* psychology students, social intelligence, professional activity, readiness for professional activity, components of psychological readiness.

**Введение.** Проблема формирования готовности специалиста в области психологии к профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе связана с тем, что специфика современного рынка труда определяется нехваткой квалифицированных психологов в производственной и социальной сфере, несмотря на то, что каждый год высшие учебные заведения выпускают значительное число специалистов-психологов.

Неготовность к профессиональной деятельности часто связывается с искажённой мотивацией обучения (не приобретение знаний, а получение диплома), слабой представленностью практического обучения как системы (преимущественность и взаимное предметное пересечение практик, семинаров, лабораторных занятий, самостоятельной подготовки), недостаточностью акцентов на формирование и развитие метакомпетенций, отражающих содержание будущей профессиональной деятельности, что для психолога связано с познанием других людей, предвидение последствий поведения, понимание переживаний другого, управление ситуациями межличностного взаимодействия (А.А. Буянов, О.А. Куприна, Л.В. Лежнина и др. [2; 6; 7]).

В этом смысле социальный интеллект приобретает особое значение как профессионально-важное качество и специфическая особенность для деятельности будущего психолога, обуславливая его готовность к этой деятельности, поскольку представляет собой в общем случае способность, основанную на социально-психологическом знании и опыте в области межличностного взаимодействия, в правильном распознавании социального контекста ситуации, в ориентировании в ней, в правильной интерпретации особенностей поведения и личности людей и др. (А.Е. Клочкова, А.С. Лукьянов, Л.Э. Филатова и др. [4; 8; 10]).

**Изложение основного материала статьи.** Предпосылки формирования социального интеллекта у студентов-психологов. Психологическая профессия накладывает особые требования к будущему специалисту. В самом общем смысле особенности деятельности таких специалистов предполагают не только когнитивное, но и выраженное эмоционально-личностное индивидуальное развитие.

В исследовании О.А. Ашихминой, посвященном проблеме изучения развития эмоциональной устойчивости как профессионально-важного качества психолога, автор исходил из понимания значимости изучения эмоциональной устойчивости и её динамики на разных этапах профессиогенеза в силу эмоциогенности профессии психолога. Автор связывает эмоциональную устойчивость с умением успешно преодолевать трудности профессиональной деятельности и относит этот феномен к профессионально-важным качествам для профессии психолога. Интересно, что О.А. Ашихминой подчёркивается роль рефлексии в реализации функциональности эмоциональной устойчивости, представленной тем самым в контексте изучения феномена социального и эмоционального интеллекта [1].

Л.А. Филатова ставит главной характеристикой для формирования в процессе обучения будущих психологов компетентность в профессиональном общении и подчёркивает, что она является базисной компетентностью, позволяющей решать профессиональные задачи, возникающие в реальной практической деятельности психолога, и состоит из взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного и операционального [10].

Анализ исследований, направленных на выявление актуальных и потенциальных возможностей студентов-психологов к овладению учебно-профессиональной деятельностью, проведённый Н.Л. Росиной, показал, что общая тенденция изменений сводится к качественному и количественному усложнению мотивационных, когнитивных, регулятивных и рефлексивных подструктур, к развитию отдельных профессиональных качеств [9].

О.А. Куприной отмечается, что специфика получаемых психологических знаний способствует осмыслению, рефлексии и усложнению внутреннего мира студентов-психологов. Их представления о личности богаче и сложнее, чем у студентов, обучающихся по другим специальностям. У них отмечается особая наблюдательность по отношению к людям. Студентам-психологам чаще свойственны такие индивидуально-личностные особенности, как непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие [6].

И.П. Краснощёченко в своей работе [5] анализирует профессиональную субъектность будущего психолога. Она обосновывает структурные компоненты профессиональной субъектности будущего психолога, выделяя профессиональную идентичность / профессиональную Я-концепцию; профессиональную направленность; профессиональное мышление; профессиональные компетенции; профессионально важные качества. В рамках разработанной акмеологической концепции автор особое внимание уделил профессионально-важным качествам, являющимся атрибутивными для психолога как субъекта профессиональной деятельности – целенаправленности, активности, рефлексивности, общительности (коммуникативности), ответственности, саморегуляции, интернальному локусу контроля.

Обзор и анализ работ позволяют обобщить и выделить отдельные параметры профессиональной деятельности психолога, связанной с социально-эмоциональной её сферой:

- эмоциональная устойчивость и компетентность в профессиональном общении;
- особая наблюдательность по отношению к людям, внимательное к ним отношение, доброта и мягкосердечие;
- открытость собственному опыту, обладание развитым самосознанием;
- стремление познать и понять себя, других, помогать себе, помогать и быть полезным другим;
- профессионально-важные качества – целенаправленность, активность, рефлексивность, общительность, ответственность, саморегуляция, интернальный локус контроля;
- специфические профессиональные ценности – роль и назначение профессии психолога, ответственность.

Таким образом, разные аспекты функциональности профессиональной деятельности психолога, решаемых задач и достигаемых целей, содержания и особенностей профессиональной деятельности психолога позволяют увидеть, «вынести за скобки» представленных особенностей именно социальный интеллект, который можно представить как способность, обеспечивающую субъекту самопознание и познание других людей, предвидение последствий поведения в складывающихся отношениях, понимание

переживаний другого человека по его экспрессивным проявлениям, быстрое включение в оптимальные социальные взаимодействия, понимание логики и последствий развития сложных ситуаций межличностных и профессиональных взаимодействий, и в этом смысле могущий быть условием формирования успешности профессиональной деятельности психолога.

Связь психологической готовности и социального интеллекта у студентов-психологов. Рядом современных авторов признаётся одна из ведущих ролей в успешности учебной деятельности студентов-психологов и готовности к ней социального и эмоционального интеллекта.

По мнению Л.В. Лежниковой, одной из основных причин недостаточной готовности психологов к успешной профессиональной деятельности считается несоответствие традиционной парадигмы вузовской подготовки современным требованиям. Прежде всего это преобладание репродуктивных методов обучения, которые обеспечивают «наполнение» студента знаниями, а не формируют в нём релевантные замыслу профессии психолога качества. Это приводит к недостаточной практико-ориентированной подготовке к самостоятельной предметной профессиональной деятельности, связанной с особой ролью социальной и эмоциональной компетентностей [7].

Т.А. Егоренко отмечает, что одной из профессионально важных характеристик профессионального становления личности на этапе обучения в вузе является уровень социального интеллекта, позволяющий эффективно решать возникающие вопросы в процессе межличностного взаимодействия. При этом, по мнению автора, сама по себе проблема социального интеллекта, как правило, рассматривается в рамках общих вопросов теории интеллекта [3].

В исследовании Дж. Пинто, Л. Фарри, М. Тавейрак [12] представлены результаты исследования особенностей развития социального интеллекта среди португальских студентов. Показатели по компонентам социального интеллекта (когнитивный аспект, мотивация в решении социальных проблем, индекс самоуверенности, индекс осведомлённости о разрешении социальных ситуаций) указывают на средние значения. Авторами отмечается, что исследуемые студенты отмечают у себя низкий уровень произвольности в ситуациях, касающихся способности понимать, принимать и решать возникающие ситуации в межличностном взаимодействии. Студенты-первокурсники обладают большей способностью использовать когнитивные процедурные и структурные аспекты решения проблем, а также у них более выражен энтузиазм в решении проблем, связанных с социальными ситуациями взаимодействия, по сравнению со старшекурсниками. Неуверенность в своих силах, а также непонимание того, что они обладают знаниями и опытом для эффективного решения ситуаций социального характера, является общей проблемой в ситуации межличностного взаимодействия для студентов разных курсов. Очевидной становится связь (и даже зависимость) развития социального интеллекта (его компонентов) и готовности к будущей профессиональной деятельности для студентов. Согласно полученным в этом исследовании результатам, для студентов-психологов необходимо введение в образовательный процесс мероприятий, направленных на развитие социального интеллекта. При этом несформированность необходимого уровня социального интеллекта у обучающихся приводит в дальнейшем к сложностям на этапе их непосредственного вхождения в профессию.

В анализируемом Т.А. Егоренко исследовании М. Томаса, Т. Сковольта, Х. Майкла, М. Ронстада описываются сложности, которые возникают в деятельности начинающих психологов-консультантов с низким уровнем социального интеллекта [3]. Так, содержанием сложностей молодых специалистов, по мнению авторов, является: острая тревога, несоблюдение эмоциональных границ, переживание собственной несостоятельности как профессионала. Затруднения у новичков могут быть вызваны неясностью профессиональной деятельности. Опыт в психологическом консультировании является важной частью профессионализма, поскольку в ней нет стандартных способов мышления и ведения диалогов. Авторы отмечают важность развития в рамках практических занятий для студентов эмоционального и поведенческого компонента социального интеллекта. Другая сложность, по мнению авторов, заключается в эмоциональной неопытности молодых специалистов. Умение соблюдать дистанционные межличностные рамки – необходимое качество психолога-консультанта. Новички, либо слишком эмоционально реагируя на поведение клиентов, не всегда верно интерпретируют ситуацию, либо, стараясь сдерживать свои эмоции, упускают из виду важную для работы с клиентом информацию. Также осложняет профессиональную деятельность вероятность разочарования в своей специальности, своих профессиональных знаниях при столкновении с практикой. Для молодых специалистов становится очевидным, что академические схемы и теории не описывают все многообразие жизненных ситуаций и не способны дать ответы, применимые для конкретного случая. Профессиональные компетенции требуют способностей понимания чувств и поведения другого человека.

Е.В. Шпилова, проводя исследование на студентах-психологах, отмечает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов имеет сложную структуру, включающую в себя ряд компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивно-гностический, эмоционально-волевой, функционально-деятельностный и креативный, и последовательно достигает в своём развитии уровни – ориентировочный, операциональный, функциональный и рефлексивно-творческий [11].

Наполнение компонентов структуры психологической готовности студентов-психологов с учётом фактора социального интеллекта предполагает следующее:

- для ценностно-мотивационного – устойчивые позитивных профессиональных мотивов, ведущих профессиональных ценностей и интересов и выраженных гуманистических профессиональных установок;
- для когнитивно-гностического – характер профессиональной «картины мира», направленность на овладение спецификой деятельности психолога, связанной с её социально-эмоциональной сферой;
- для эмоционально-волевого – стремление следовать нормам и правилам работы психолога, волевая саморегуляция, учёт требований профессиональной деятельности психолога;
- для креативного – направленность на реализацию творческой активности, стремление к самостоятельности и самоопределению в профессии, направленность на преобразование;
- для функционально-деятельностного – степень сформированности коммуникативных, организационных, диагностических и других навыков и умений, сформированность профессионально-важных качеств и профессионального стиля межличностного взаимодействия.

Как видно, содержание компонентов структуры психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности отражает необходимость развития социального интеллекта как наиболее чувствительного и релевантного этому содержанию феномена.

**Выводы.** Ведущая роль социального интеллекта в формировании готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности обусловлена принципиальной социогенностью и эмоциональной потенциальностью профессии психолога, сущностной опорой результатов и самого процесса профессиональной деятельности на эффективность межличностных контактов и успешность межличностной коммуникации в целом, на прогнозирование её параметров в условиях социальных трансформаций.

Социальный интеллект выступает решающим фактором в формировании психологической готовности студента-психолога к профессиональной деятельности, обеспечивая понимание людей, способность продуктивного установления контактов, социальную приспособляемость и принятие социальных правил, социальную проницательность и интуицию, успешный поиск выхода из критических ситуаций, способствуя надёжности прогнозирования поведения людей и адекватному приспособлению в межличностных взаимодействиях, что является базой успешной профессиональной деятельности психолога.

#### **Литература:**

1. Ашихмина О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Ашихмина. – М., 2010. – 23 с.
2. Буянов А.А. Развитие профессионального самопонимания студентов-психологов в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Буянов. – М., 2012. – 26 с.
3. Егоренко Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе / Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 3. – С. 109-114.
4. Клочкова А.Е. Характеристика социального интеллекта студентов-психологов / А.Е. Клочкова // Человеческий капитал. – 2015. – № 8 (80). – С. 58-62.
5. Краснощёченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.П. Краснощёченко. – М., 2012. – 47 с.
6. Куприна О.А. Психологические детерминанты осмысленности жизни студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Куприна. – М., 2010. – 29 с.
7. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Лежнина. – М., 2009. – 40 с.
8. Лукьянов А.С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов / А.С. Лукьянов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 1. – С. 325-329.
9. Росина Н.Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Росина. – Нижний Новгород, 2012. – 49 с.
10. Филатова Л.Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Э. Филатова. – М., 2012. – 21 с.
11. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Шипилова. – М., 2007. – 212 с.
12. Pinto J.C. Social Intelligence in Portuguese Students: Differences According to the School Grade / J.C. Pinto, L. Faria, M. do Céu Taveira // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 56-62.

**Психология**

**УДК 59**

**доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна**

Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

**аспирант Юнгман Ирина Вячеславовна**

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье проанализированы критерии готовности студента педагогического вуза к инновационной деятельности, раскрыты особенности развития инновационного потенциала будущих педагогов, мотивационных установок к восприятию новшеств. Автором проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента, которые позволили наметить комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие инновационного потенциала и творческого мышления у студентов педагогических вузов.

*Ключевые слова:* инновационный потенциал, инновационная педагогическая деятельность, мотивационные установки, установки к новшествам, педагогический вуз.

*Annotation.* The article analyzes the criteria of the readiness of the student of the pedagogical university for innovation, revealed the features of the development of the innovative potential of future teachers, motivational attitudes to the perception of innovations. The author analyzed the results of the final stage of the experiment, which allowed to outline a set of measures aimed at the formation and development of innovative potential and creative thinking among students of pedagogical universities.

*Keywords:* innovative potential, innovative pedagogical activity, motivational settings, innovation settings, pedagogical university.

**Введение.** Постоянно меняющиеся потребности общества требуют модернизации современного российского образования, направленного на изменение целей, содержания и технологий обучения

подрастающего поколения. Задачей педагогических вузов является разработка новых технологий, обеспечивающих формирование готовности студентов к работе в изменяющихся условиях образовательной среды. В настоящее время проблема формирования готовности студентов педагогических вузов к инновационной деятельности приобрела достаточную актуальность, проведен ряд интересных исследований. Авторы концептуальных подходов к педагогическим инновациям Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.К. Дьяченко, М.В. Кларин, Л.С. Подымова, Л.И. Пригожин, В.А. Сластенин обозначили теоретические основы инновационной деятельности. В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев теоретически и экспериментально обосновали значимость творческого потенциала в инновационной деятельности педагога.

**Изложение основного материала статьи.** Современной школе нужен творческий учитель, готовый к инновациям в педагогической деятельности, готовый к постоянному самосовершенствованию, самообразованию, готовый меняться в соответствии с обновляющимися требованиями общества, использовать достижения педагогической и психологической наук.

Педагогические вузы должны готовить выпускников в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами, требованием которых является подготовка компетентного педагога, у которого необходимо сформировать способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития, а также компетенции, необходимые для инновационной деятельности: готовность к непрерывному образованию и постоянному совершенствованию, обучению, переобучению и самообучению; способность к критическому мышлению, креативности; готовность работать в высококонкурентной среде. Таким образом, нами отмечен возрастающий интерес к проблеме поиска потенциальной возможности формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности, обеспечивающей успешность их будущей профессиональной деятельности.

Анализ диссертационных исследований по проблеме показал, что формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности направлено на выявление критериев и уровней готовности будущих учителей к инновационной деятельности и на основе этого разворачивает процесс подготовки (И.Е. Пискарёв). Исследование О.Ф. Хараман направлено на изучение средств формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности. Автором разработан курс по выбору «Инновационная педагогика». В ряде исследований выявлены и обоснованы педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к инновационной деятельности (Ю.Г. Максимов, Г.Д. Кошелева). Нами отмечено, что современное образование нуждается в комплексном изучении процесса формирования готовности выпускников педагогических вузов к инновациям в педагогической деятельности, что требует разработки новых средств, условий и путей формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности. Теоретический анализ проблемы позволил нам выявить, что формирование готовности студентов к инновационной деятельности проходит в рамках вариативного компонента, при этом недостаточно обеспечена ценностная и операционально-деятельностная готовность.

Таким образом, выявлено противоречие между объективной потребностью современной системы общего образования в творческом, инновационно-ориентированном учителе, способном реализовать инновации в педагогическом процессе и реальной подготовкой студентов педагогического вуза к инновациям в профессиональной деятельности.

Названное противоречие свидетельствует об актуальном интересе к проблеме поиска потенциальной возможности формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности, чтобы обеспечить успешность выпускника, способного критически мыслить, креативно работать в высококонкурентной среде. Нами обозначена проблема: каким образом организовать подготовку педагогических кадров в системе высшего профессионального образования, способствующей не только усвоению знаний и умений, но и направленной на формирование готовности выпускников к инновациям в профессиональной деятельности: готовность воспринимать, осваивать, осуществлять инновации в образовательном процессе в школе, уметь применить эффективные инновационные образовательные технологии, сформировать способность освоить, реализовать педагогические новшества, потребность в развитии собственного творческого потенциала.

В теоретических подходах к критериям определения готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности, мы опирались на представление о единстве ведущего личностного и профессионального. Нами определены этапы формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности.

На каждом этапе обучения в вузе необходимо развивать инновационный потенциал и творческую активность студента, что является значимыми личностными качествами и базовыми для формирования жизненной установки и модели поведения в будущей профессиональной деятельности.

Нам представилось достаточно важным экспериментально исследовать и проанализировать мотивационно-ценностную, содержательно-операциональную готовность студентов к инновационной деятельности, что является определяющими в развитии инновационного потенциала и творческой активности студента. Данный анализ помог нам в дальнейшем в процессе профессиональной подготовки студенческой молодежи к инновационной деятельности в условиях вуза. Выполняя социальный заказ подготовки конкурентоспособного специалиста в нашем регионе, мы особое внимание обратили на формирование ценностно-смыслового потенциала личности студента и его профессиональную компетентность. Студент, начинающий свое профессиональное обучение, в скором будущем станет специалистом в сфере образования, реализует свои профессиональные и личностные возможности. Особо востребованным станет на рынке труда специалист, обладающий не только профессиональными знаниями, но и имеющий высокий личностный потенциал, в том числе ценностно-смысловой и инновационный.

На этапе констатирующего эксперимента нами проведено обследование студентов старших курсов педагогического вуза. Предположив, что в основе инновационной деятельности лежат мотивы самосовершенствования инновационной деятельности; мотивы преодоления затруднений; восприимчивость к педагогическим инновациям, нами выявлено, что 85% студентов имеют низкий инновационный потенциал.

56% обследуемых не готовы к самореализации, у 45% студентов на низком уровне находится сформированность умений по реализации инновационных действий, 65% студентов не готовы к введению новшества в педагогический процесс, 45% к трансформации чужого инновационного опыта. Результаты,

полученные на этапе констатирующего эксперимента помогли наметить стратегические линии дальнейшей профессиональной подготовки в вузе.

Для развития инновационного потенциала и формирования инновационной активности студентов необходимо создание инновационной образовательной среды вуза, разработка психолого-педагогического обеспечения процесса формирования компетенций инновационной деятельности, направленной на становление личности и развитие инновационного мышления студентов. Именно образовательная среда вуза как совокупность устанавливаемых в педагогическом процессе организационно-дидактических условий и факторов, а также межличностных отношений, оказывает существенное влияние на инновационный творческий потенциал будущего педагога, формирование личности с заданными качествами.

Формирование инновационной активности студентов осуществляется процедурой поэтапно развивающейся учебной деятельности: начиная с формирования устойчиво положительной мотивации, ценностной ориентации на применение инновации в будущей профессиональной деятельности; освоения знаний о цели, содержании и структуре инновационной педагогической деятельности; формирования исследовательских и рефлексивных умений и навыков студентов. Формирование структуры готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности должно быть непрерывным, целостным и последовательным, с мониторингом на каждом этапе формирования.

Для достижения поставленных целей следует решить ряд задач: создание механизмов и систем, направленных на стимулирование инновационного поведения студентов; вовлечение студентов в сферу педагогических инноваций; предоставление возможностей для реализации своих инновационных идей и проектов. Для решения данных задач мы предлагаем внедрить комплекс мероприятий, создающих дидактические условия, целью которых является обогащение содержания дисциплин педагогического цикла знаниями из области педагогической инноватики.

Согласно требованиям стандарта внедрение цикла специальных дисциплин, посвященных инновационным процессам в образовании, меняет вектор подготовки современного учителя. Сегодня перед вузами стоит задача по формированию у студентов осознания значимости использования инноваций в профессионально-педагогической деятельности [4, с. 239].

В структуре этих дисциплин должны быть разработаны круглые столы, тренинги, деловые игры, теоретические дискуссии, кейс-методы, дебаты, проблемные дискуссии с разработкой и защитой проектов, способствующие развитию субъектной позиции студентов, их рефлексии, мотивации к инновациям в педагогической деятельности. Создание дидактических условий должно обеспечить целостную готовность выпускников к инновациям в педагогической деятельности.

Система современного педагогического образования предполагает многоуровневую подготовку специалистов, модель подготовки включает уровни бакалавриата, магистратуры, подготовку кадров высшей квалификации. В рамках многоуровневой подготовки значимыми являются интеграция содержания федеральных государственных стандартов и системы применения инновационных технологий в виде авторских спецкурсов педагогов-практиков, магистерских программ ведущих профессоров, усовершенствования программ практики и теоретических курсов в аспирантуре. Инновационный подход важен при разработке и создании концепций, обеспечивающих деятельность экспериментальных площадок, а также в условиях совершенствования базы для практической деятельности студентов.

Инновационная деятельность предполагает создание, освоение, использование и распространение фундаментально-прикладных исследований, опытных разработок с использованием различных нововведений для создания или усовершенствования образовательного продукта. На каждом уровне подготовки педагога в условиях вуза следует выделить два основных направления изучения готовности студентов к инновационной деятельности:

- проектирование развивающей среды для управления интеллектуальным и инновационным потенциалом студентов;
- актуализация его творческих возможностей.

Инновационный потенциал студентов педагогических вузов является значимым критерием и маркером готовности к инновационной педагогической деятельности. Он является важным ориентиром для проектирования системы профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. В основе понятия «инновационный потенциал студентов» мы положили представление о потенциале будущего специалиста, выбирающего совокупность постоянно исполняемых ресурсов, которые может использовать и приводить в действие человек для достижения намеченной цели или результата. Инновационный потенциал отражает единство достигнутого и возможного, наличие скрытых, не проявившихся возможностей или способностей в педагогической деятельности.

В нашем представлении инновационный потенциал студентов педагогических вузов представляет интегральную личностную характеристику, в которой отражена совокупность полученных в образовательной деятельности инновационных знаний, умений и отношений, резервных возможностей применения в будущей профессиональной деятельности. Инновационный потенциал студентов педагогических вузов включает способности, качества и характеристики, которые необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности в условиях инновационной деятельности. Инновационный потенциал студентов можно охарактеризовать как явный и скрытый. Явный потенциал составляют знания и умения студентов в области инновационной деятельности, инновационный опыт, которым овладевает студент в вузе в учебно-профессиональной деятельности. В скрытом потенциале можно выделить инновационное мышление; мотивацию студентов к освоению инновационных знаний и умений, способности к инновационной деятельности, личностные качества, способствующие приобретению интеллектуальных, психологических и социальных новообразований, необходимых для осуществления учебной и дальнейшей профессиональной деятельности.

Инновационные процессы в системе образования – управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств, но для того, чтобы активно подключаться к инновационной деятельности, обучающиеся должны иметь четкое представление о её особенностях, путях формирования, целях инновационного поведения и способах их достижения [1, с. 289].

**Выводы.** Формирование готовности студентов к инновационной деятельности является непрерывным, целенаправленным процессом внедрения в образовательную среду вуза комплексных мероприятий, личностной заинтересованности в саморазвитии и осознании адекватности выбора профессиональной

деятельности [3-5]. Психолого-педагогическими условиями успешной реализации формирования инновационного потенциала студентов педагогического вуза является создание инновационно насыщенной среды; обеспечение инновационной направленности мышления студентов; применение в образовательном процессе инновационных технологий, способствующих интеллектуальному, психическому и социальному развитию студентов; проектирование индивидуальных траекторий развития инновационного потенциала каждого обучающегося с учетом его интеллектуальных особенностей.

#### **Литература:**

1. Быкова Е.А. Инновационная деятельность в представлении студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №2. – С. 288-291.
2. Каримулаева Э.М., Курбанова А.М., Алиева У.Г. Сущность и особенности дистанционного обучения в современной образовательной среде // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 79-81.
3. Клушина Н.П., Рошупкина В.В. Социальное предпринимательство как фактор формирования инновационного мышления у студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 66-68.
4. Медведева Н.И., Юнгман И.В. К проблеме формирования психологической готовности будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях образовательной среды вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №3. – С. 387-389.
5. Никульников А.Н. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования: от условий к эффективному результату // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 120-122.

### **Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Сперанская Александра Владимировна**  
Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

#### **ОСОБЕННОСТИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ, ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЕ УСЛОВИЯ ПРОЖИВАНИЯ**

*Аннотация.* Время обучения в ведомственном ВУЗе выступает сензитивным для развития навыков самоменеджмента у курсантов. Для успешного освоения ими служебной и учебной деятельности необходимо иметь развитое чувство времени. В ходе исследования было выявлено, что основная масса испытуемых не имеет хорошо развитой компетенции управления собственным временем. Условия проживания курсантов способствуют развитию данной компетенции. Проживание в казарме дает очень маленькие возможности для обучающихся самостоятельно планировать свое время для выполнения ими различных видов деятельности. Курсанты, арендующие городские квартиры, имеют больше возможностей для формирования самоменеджмента. Была установлена связь между различными условиями проживания, особенностями самоменеджмента и успеваемостью курсантов. Проживающие в казарме обучающиеся демонстрируют худшую успеваемость по сравнению с курсантами, проживающими вне расположения института.

*Ключевые слова:* тайм-менеджмент, самоменеджмент, курсант, условия проживания, казарма, успеваемость.

*Annotation.* The time of study at a departmental university is sensitive for the development of self-management skills among cadets. For the successful development of their official and educational activities, it is necessary to have a developed sense of time. In the course of the study, it was revealed that the majority of the subjects do not have a well-developed competence in managing their own time. The living conditions of the cadets contribute to the development of this competence. Living in a barracks provides very little opportunity for cadets to plan their own time for various activities. Cadets who rent city apartments have more opportunities to form self-management. A connection was made between the different conditions, characteristics of self-management and academic performance of students. Cadets who live in the barracks show worse academic performance compared to cadets who live outside the institute's location.

*Keywords:* time management, self-management, cadet, accommodation conditions, barracks, academic performance.

**Введение.** Для успешного выполнения любой деятельности требуется ее грамотное планирование и организация. У некоторых людей самостоятельно складывается достаточно эффективный индивидуальный стиль деятельности, который позволяет им в установленные сроки представлять продукты труда высокого качества. У некоторых людей их индивидуальный стиль деятельности можно признать как неэффективный. Такие люди постоянно нарушают сроки выполнения заданий, хотя они прикладывают немало усилий, чтобы выполнить требуемую работу. На помощь подобному типу людей может прийти обучение основам тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент позволяет эффективно организовать свое время, чтобы использовать его с максимальной результативностью [3]. С помощью тайм-менеджмента происходит формирование умения сознательно и рационально контролировать количество времени, затрачиваемое на ту или иную деятельность, ведущее к значительному повышению общей производительности [7]. Многие исследователи указывают на наличие устойчивой связи между умением эффективно управлять собственным временем и успехом личности в различных сферах, ее самореализацией, удовлетворенностью достижениями и жизнью в целом [6]. В научной литературе указан значимый эффект от применения техники правильного использования времени – лучшая организация труда, выполнение работы с минимальными расходами времени и ресурсов, уменьшение загруженностью работой, снижение спешки и стрессов, что ведет к повышению качественных продуктов труда [5].

ВУЗ предъявляет серьезные требования к умению обучающихся правильно планировать и организовывать свою учебную деятельность, особенно это касается самостоятельной подготовки к занятиям. Только развитое чувство времени, умение эффективно управлять им может помочь справиться с огромной учебной нагрузкой и достичь успеха в учебе. Специфика ведомственного ВУЗа заключается в том, что курсанты занимаются не только учебной деятельностью, но и служебной подготовкой. Кроме этого, в ВУЗе

имеется строго установленный распорядок дня, который предполагает очень незначительное количество времени на свободное времяпрепровождение, поэтому курсантам очень важно уметь грамотно распорядиться этим временем, чтобы успеть подготовиться к учебным занятиям. Кроме этого, первокурсники пребывают в институте круглые сутки, так как они находятся на казарменном положении. Курсанты старших курсов в зависимости от учебных успехов имеют возможность проживать вне расположения института.

Жизнь курсантов, живущих на территории института и за его пределами, имеет значительные отличия. Такие отличия можно проследить и в организации времени. На первый взгляд, у курсантов, проживающих в расположении института, нет необходимости планировать свою деятельность, распределять время на различные дела. Проживающие в казарме курсанты являются, своего рода, заложниками распорядка дня. Так, зная, что день распланирован заранее, многие курсанты не используют неожиданно появляющиеся окна в расписании, а просто тратят время впустую. У ребят, которые проживают за пределами ВУЗа, имеется больше свободного времени. Собственный практический опыт показывает, что многие курсанты не умеют рационально использовать время, что выступает проблемой для успешного осуществления ими учебной деятельности.

Было решено провести исследование с целью установления причин неэффективного использования свободного времени и особенностей его проведения курсантами. Данная работа была проведена в рамках научно-исследовательской работы Дворецкой Ю.П. под моим непосредственным руководством.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование было проведено в Вологодском институте права и экономики ФСИН России Дворецкой Ю.П. под моим непосредственным руководством [4]. В качестве испытуемых выступили курсанты 1-3 курса психологического факультета. Общее количество участников составило 40 человек, которые были разделены на 2 равные группы по критерию проживания: казарма (ЭГ-1) и арендованные квартиры (ЭГ-2). Было проведено тестирование с помощью «Теста персональной компетентности во времени» [2] и полустандартизированное интервью, направленное на выявление особенностей проведения свободного времени курсантами. Кроме этого, были соотнесены результаты успеваемости курсантов с разными условиями их проживания. Были учтены результаты успеваемости курсантов за текущий месяц и результаты экзаменационных сессий.

Тестирование выявило отсутствие у испытуемых высокого уровня компетентности во времени. Основная масса курсантов имеют средний уровень развития указанной компетентности (80% – ЭГ-1, 70% – ЭГ-2). Низкий уровень компетентности во времени продемонстрировали 20% ребят, живущих в казарме, и 30% – в квартирах. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности представлений о самоменеджменте у всех участников исследования. Низкие баллы указывают на наличие сложностей в организации деятельности и распределении времени. Имеет место прокрастинация, которая не позволяет обучающимся достичь поставленных целей. Однако к полученным результатам необходимо отнестись осторожно, не стоит утверждать о несформированном умении ребят управлять собственном временем. На ответы испытуемых могла повлиять их ориентация на установленный в институте распорядок дня, которого они вынуждены придерживаться. В связи с этим и возникла потребность в проведении опроса испытуемых для выяснения особенностей использования и управления ими своего свободного времени.

В результате проведенного опроса было установлено следующее. При ответе на вопрос «Используете ли вы органайзер или записную книжку?» по 40% испытуемых обеих групп отметили, что «используют», 35% курсантов, проживающих в казарме, держат планы в голове, 20% - хотели бы начать использовать. При этом курсанты, живущие в квартирах, держат планы в голове – 40%, 15% хотели бы использовать.

На вопрос «Сколько свободного времени у вас каждый день?» 100% испытуемых, проживающих в казарме, отмечают, что в их распоряжении 2-3 часа свободного времени. 30% городских курсантов, отмечают такой же период времени, однако большинство курсантов указывают, что имеют 5-6 часов свободного времени в день.

Для испытуемых ЭГ-2 был задан отдельный вопрос, направленный на изучение организации свободного времени курсантов. 100% испытуемых на вопрос «Как вы проводите свободное от занятий время?» отмечают, что сначала занимаются домашними делами, после чего выполняют задания по самостоятельной работе. Такие результаты можно объяснить тем, что у испытуемых есть дела, связанные с решением бытовых проблем – уборка квартиры, стирка вещей, приготовление еды и т.д. Выполнив домашние дела, они готовятся к учебным занятиям. Смена деятельности может выступать своеобразным ресурсом для восстановления сил.

Отвечая на вопрос «Распорядок дня в институте мешает или помогает эффективно организовывать деятельность?» курсанты из обеих экспериментальных групп дали 3 категории ответов. «Распорядок дня помогает» ответили 25% респондентов ЭГ-1 и 15% – ЭГ-2. «Помогает, но нет времени на личные дела» отмечают 50% курсантов, проживающих в казарме и 35% курсантов, проживающих в городе. «Помогает, но на учебу времени не хватает» отмечают 25% курсантов, проживающих в казарме и 50% проживающих в городе курсантов.

На вопрос «Как вы распределяете время, готовясь к учебным занятиям?» 25% курсантов, проживающих в квартирах, отметили категорию ответа «бывает, делаю на неделю вперед, бывает – за день», 25% – всегда готовятся наперед, 15% – готовятся по мере поступления, оставшиеся 35% испытуемых отметили, что их подготовка зависит от настроения. В свою очередь, 25% испытуемых ЭГ-1 ответили «бывает, делаю на неделю вперед, бывает – за день». 40% опрошенных отмечают, что всегда готовят учебные задания наперед. У четверти респондентов подготовка зависит от настроения, 10% курсантов готовятся по мере поступления заданий.

Ответы на вопрос «Как вы распределяете время при подготовке к экзамену?» распределились следующим образом: половина курсантов, проживающих в расположении института, отмечают «готовлюсь в последний день», 10% курсантов стараются готовиться каждый день, 40% готовятся не каждый день. Курсанты, проживающие в квартирах, ответили иначе: 15% готовятся в последний день, 60% стараются готовиться каждый день и 35% используют для подготовки не все дни.

Среди ответов на вопрос «Что вы делаете, когда есть свободное время?» встречаются следующие варианты: 10% курсантов, проживающих в казарме, занимаются делами по мере их поступления, 40% – стараются готовиться к учебным занятиям, 50% – отдыхают. Курсанты, проживающие в квартирах, в количестве 40% занимаются делами, если это необходимо, 30% стараются делать уроки, остальные 30% отдыхают.

Опрос позволяет констатировать, что городские условия проживания способствуют лучшему формированию компетентности в управлении своим временем. Это можно объяснить тем, что ребята имеют больше свободного времени и вынуждены планировать его сами. Следовательно, условия проживания являются решающим фактором в эффективном распределении времени по подготовке учебных заданий. В свою очередь стоит отметить, что проживающие на территории института обучающиеся очень часто привлекаются внепланово к различным видам работ в ВУЗе, и то, что они заранее не планируют свое свободное время, рационально его не используют, осложняет им качественную подготовку к занятиям.

Интервьюирование также позволило выявить различные стратегии в подготовке к занятиям. С опережением чаще выполняют учебные задания курсанты, проживающие в казарме. Это можно объяснить тем, что времени на самостоятельную подготовку в распорядке дня выделено мало, поэтому они стараются выполнять учебные задания каждый день, чтобы не копились долги и большое количество невыполненных заданий. Испытуемые ЭГ-2 могут варьировать подготовку к учебным занятиям – выполняют ее или с опережением или непосредственно перед занятием. Можно сказать, что испытуемые относительно свободны в определении количества времени к подготовке занятий.

Вполне закономерно, что время на подготовку к экзаменам лучше распределяют курсанты, проживающие в городе, используя для подготовки каждый день. Можно объяснить это тем, что во время сессии курсанты, живущие в квартирах, меньше привлекаются к мероприятиям по служебной подготовке и в домашней обстановке могут посвящать время только подготовке к экзаменам, тогда как проживающие в казарме курсанты вынуждены придерживаться распорядка дня, чаще внепланово привлекаются к выполнению различных служебных дел и в связи с этим, возможно, чаще предпочитают отдых учебе.

Свои выходные дни испытуемые также организуют по-разному. Половина испытуемых, проживающих в городе, в выходные дни занимается домашними делами. Почти половина испытуемых, проживающих в казарме, в выходные дни отдыхает, но по необходимости готовится к учебным занятиям. Наиболее эффективным можно считать времяпрепровождение курсантов, проживающих в городе.

Сопоставление условий проживания курсантов с их учебной успеваемостью выявило более слабую успеваемость у курсантов, проживающих в казарме, по сравнению с курсантами, живущих в городских квартирах (распределение оценок: у ребят, арендующих квартиры, «отлично» – 45% и «хорошо» – 55%, у тех, кто проживает в казарме, «хорошо» – 15% и «удовлетворительно» – 85%).

Объективная оценка использования тайм-менеджмента к выполнению учебных заданий в свободное время с помощью анализа успеваемости подтвердила большую эффективность использования тайм-менеджмента курсантами, живущих в квартирах. Это можно объяснить тем, что у курсантов, проживающих за пределами территории института, больше свободного времени на подготовку к учебным занятиям, и они эффективнее это время используют.

**Выводы.** При изучении тайм-менеджмента у курсантов важно учитывать то, что при поступлении в ведомственный вуз все курсанты сначала проживают в казарме. По мере обучения начинает учитываться их успеваемость, которая позволяет получить право обучающимся проживать за пределами института. Обучающиеся, имеющие разный опыт проживания (в казарме и в арендуемых городских квартирах), могут сравнить разные условия проживания и возможность рационального использования свободного времени. Собственный длительный опыт работы с курсантами показывает, что большинство из них относится к проживанию за пределами института как к ценности, они не хотели бы снова вернуться в казарму, так как в этих условиях они видят вероятность того, что не смогут справиться с освоением учебной программы.

Условия проживания выступают важным моментом в формировании умения эффективного управления собственным временем. Чем меньше курсанты зависимы от внешних условий, тем быстрее и лучше у них начинает складываться самоменеджмент своей деятельности. Это важный момент в формировании будущего успешного сотрудника ФСИН, поскольку дефицит времени, многозадачность и наличие внеплановых срочных дел выступают спецификой деятельности в пенитенциарной системе.

В процессе обучения в ВУЗе важно организовать деятельность курсантов таким образом, чтобы они смогли самостоятельно определять приоритеты, ставить цели и задачи, были способны грамотно планировать и распоряжаться своим временем. Педагоги должны способствовать овладению обучающимися приемами повышения собственной эффективности в образовательной среде ВУЗа. Можно рекомендовать ввести дополнительную тему по самоменеджменту в курс «Введение в профессию» или в другие учебные курсы. Подобные темы по самоменеджменту могут способствовать развитию компетенций карьерного самоменеджмента [1].

#### **Литература:**

1. Богдан Н.Н. Развитие компетенций карьерного самоменеджмента у студентов // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: Материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2018. – С. 13-18.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб: Питер, 2009. – С. 189.
3. Данияров С.Б., Дегтярев Б.Н. Самоорганизация и навыки умственного труда студентов. – Фрунзе: Мектеп, 2015. – С. 63.
4. Дворецкая Ю.П. Представления курсантов о самоменеджменте // Пермский период: сборник материалов VI Международного научно-спортивного фестиваля курсантов и студентов (Пермь, 13-18 мая 2019 г.). – Пермь: ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России, 2019. – С. 65-67.
5. Зайцева Н.А. Научно-практические аспекты применения тайм-менеджмента для повышения профессиональной конкурентоспособности выпускников вузов // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2016. – № 3. – С. 4.
6. Косинская Е.А. Формирование у студентов навыков самоменеджмента // Научный вестник Крыма. – 2017. – № 2. – С. 8.
7. Самоменеджмент и тайм-менеджмент: Электронный ресурс. – URL: <https://pandia.ru/text/80/078/29601.php> (дата обращения: 20.01.2021).



УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Торикова Елена Федоровна  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

*Аннотация.* Статья посвящена анализу результатов экспериментального исследования профессионального стресса учителей и воспитателей специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната и обоснованию эффективности организационно-психологических условий его профилактики.

*Ключевые слова:* профессиональный стресс педагога, специальная общеобразовательная (коррекционная) школа-интернат, профилактика, организационно-психологические условия.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of the results of an experimental study of professional stress of teachers and educators of a special general education (correctional) boarding school and substantiation of the effectiveness of organizational and psychological conditions for its prevention.

*Keywords:* professional stress of a teacher, special general education (correctional) boarding school, prevention, organizational and psychological conditions.

**Введение.** Развитие стресса в процессе профессиональной деятельности определяется как важный аспект научных исследований в связи с его влиянием на работоспособность, производительность и общее состояние здоровья специалистов. В качестве последствий профессиональных стрессов, в том числе краткосрочных, но перешедших в разряд хронических, выделяют соматические и психические заболевания, нарушение эффективности и надежности работы, профессиональные и социальные конфликты.

Профессиональный стресс как разновидность стресса – это стресс, связанный с выполнением человеком как субъектом труда своей профессиональной деятельности. Профессиональные стрессоры – это стрессоры (объективные и субъективные), связанные с профессиональной деятельностью, в том числе – и с ее субъектом, т.е. субъектом труда. В профессиональном стрессе выделяют психофизиологическую и психологическую составляющие, а также такие компоненты как информационный, эмоциональный и коммуникативный.

К настоящему времени реализовано большое количество исследований профессионального стресса в различных видах профессиональной деятельности: операторской, медицинской, спортивной, педагогической и других. В тоже время, профессиональный стресс педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната фактически еще не стал предметом систематического изучения в области психологии. Особенности профессионального стресса педагогов, работающих с умственно-отсталыми детьми в коррекционной школе-интернате, экспериментально изучались Е.В. Шеметковой [3].

**Изложение основного материала статьи.** Специфика труда педагога специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната делает приоритетными следующие стресс-факторы: 1) сам по себе контингент образовательной организации детей – в силу специфических особенностей предмета данного труда; 2) школьный класс коррекционной школы-интерната – по причине системной организации и интеграции стрессогенных особенностей каждого отдельного ребенка [2]. В качестве основных направлений деятельности по профилактике профессиональных стрессов у представителей любых профессий как правило определяют следующие: устранение причин и источников стресса, а также повышение индивидуальной стресс-устойчивости работников. Полное устранение причин и источников стресса в работе воспитателей и учителей коррекционной школы-интерната в силу их связи со спецификой контингента воспитанников не возможен. В этой связи важным является полноценная реализация направления профилактической работы, повышающего психологическую устойчивость к воздействию стресс-факторов.

Реализованное нами исследование было направлено на разработку и внедрение организационно-психологических условий профилактики профессиональных стрессов у педагогов одной из специальных общеобразовательных (коррекционных) школ-интернатов в Ставропольском крае.

Выборку составили 24 человека, которая включила в себя 14 учителей и 10 воспитателей.

На момент исследования учителя обладали следующей квалификационной категорией:

- высшей – 6 человек (43%),
- 1 категорией – 3 человека (21%),
- соответствие занимаемой должности - 5 человек (36%).

В составе воспитателей – 2 человека (20 %) имели первую категорию; 8 человек (80%) – соответствие занимаемой должности.

Для выявления наличия состояний профессионального стресса применялся следующий диагностический инструментарий:

- «Шкала профессионального стресса» (автор Д. Фонтана);
- «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности» (авторы Леонова А.Б., Величковская С.Б.);
- «Опросник трудового стресса» (Job stress survey, Spielberg – русскоязычная версия А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской).

Изложим результаты диагностики, полученные на констатирующем этапе эксперимента.

В соответствии со схемой анализа и интерпретации результатов диагностики по методике «Шкала профессионального стресса» (автор Д. Фонтана) было получено следующее распределение педагогических работников выборки исследования:

- «стресс не является проблемой» – 33%;
- «умеренный уровень стресса» – 54%;
- «стресс представляет безусловную проблему» – 13%.

Следует отметить, что в результате диагностики с помощью шкалы Д. Фонтаны не было выявлено педагогов, у которых профессиональный стресс представлял собой главную проблему и требовал немедленной помощи. В тоже время 67% респондентов в той или иной степени испытывали профессиональный стресс, что вне сомнения потребовало внимания со стороны руководящего состава и психолога образовательной организации.

Применение методики «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности» (авторы А.Б. Леонова, С.Б. Величковская) на констатирующем этапе эксперимента выявил следующее распределение педагогических работников в выборке исследования (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты дифференциальной оценки состояний сниженной работоспособности педагогов на констатирующем этапе эксперимента**

Степень выраженности состояния	Распределение педагогов по степени выраженности состояния			
	утомления	монотонии	пресыщения	стресса
низкая	25 %	84 %	100 %	33 %
умеренная	62 %	16 %	-	54 %
выраженная	13 %	-	-	13 %
высокая	-	-	-	-

Сопоставление результатов применения вышеуказанных методик показывает, что больше половины педагогических работников выборки исследования (54%) испытывали профессиональный стресс в умеренной степени. При этом треть педагогов (33%) констатировали отсутствие у себя состояния профессионального стресса и незначительная часть (13%) – выраженную степень стресса. При этом распределение педагогов по степени выраженности профессионального стресса оказалось идентичным выявленному распределению по степени утомления. Это указывало на актуальность сбалансирования режима труда и отдыха учителей и воспитателей школы-интерната, а также учета энергозатратности реализуемой профессиональной деятельности.

Применение методики «Опросник трудового стресса» (Job stress survey, Spielberger, в русскоязычная версии А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской) позволило выявить источники стресса, затрудняющие работу педагогов, а также частоту их возникновения в профессиональной деятельности. Так для выборки исследования наиболее сильными и часто возникающими источниками профессионального стресса стали следующие:

- повышенная ответственность за выполняемую работу (92%),
- чрезмерная нагрузка по работе с документацией (75%),
- отсутствие или недостаток времени для удовлетворения личных нужд и отдыха (для обеденного перерыва, чашки кофе и пр.) (67%);
- жесткие сроки исполнения работы (50%).

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента был разработан комплекс мероприятий по обеспечению организационно-психологических условий профилактики профессиональных стрессов у педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната, которая явилась базой исследования.

Администрация и педагогический коллектив были ознакомлены с методикой урегулирования конфликтов в организации, разработанной О.Ю. Калмыковой, Н.В. Солововой [1].

Также были организованы и проведены следующие мероприятия:

- практико-ориентированный семинар «Профилактика профессионального стресса педагогов», в рамках которого педагоги ознакомились с причинами, проявлением профессионального стресса в педагогической деятельности и рекомендациями по его профилактике и преодолению;
- тренинг «Стрессоустойчивость в работе педагога» был направлен на снятие эмоционального напряжения, ознакомление и отработку приемов и техник саморегуляции;
- деловая игра «Зона комфорта», в условиях которой осуществлялось обучение управлению стрессом в процессе имитации профессиональных ситуаций;
- коллективный анализ и решение проблемных ситуаций «Адаптация молодого сотрудника», «Новое программное обеспечение в школе», формирующие психологическую готовность к предстоящим событиям расширения штатного состава педагогического коллектива и использования новых для образовательной организации информационных технологий;
- обучающий семинар «Тайм-менеджмент в работе педагога», направленный на освоение принципов и приемов управления собственным рабочим временем;
- руководителю и психологу организации внесено предложение рассмотреть возможность оборудования помещения релаксации и отдыха для учителей и воспитателей.

Для оценки эффективности реализованных организационно-психологических условий профилактики профессиональных стрессов у педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната был проведен контрольный этап эксперимента и осуществлена оценка значимости выявленного сдвига показателей в уровне профессионального стресса.

На контрольном этапе эксперимента с помощью методики «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтаны было установлено уменьшение на 25% доли педагогов, испытывающих умеренный профессиональный стресс, увеличение на 38% доли педагогов с низким проявлением профессионального стресса. Педагогов с уровнем проявления профессионального стресса «выше среднего» на контрольном этапе эксперимента выявлено не было.

Применение методики «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности» (авторы А.Б. Леонова, С.Б. Величковская) на контрольном этапе эксперимента выявил следующее распределение педагогических работников в выборке исследования (таблица 2).

Таблица 2

**Результаты дифференциальной оценки состояний сниженной работоспособности педагогов на контрольном этапе эксперимента**

Степень выраженности состояния	Распределение педагогов по степени выраженности состояния			
	утомления	монотонии	пресыщения	стресса
низкая	67 %	92 %	100 %	71 %
умеренная	33 %	8 %	-	29 %
выраженная	-	-	-	-
высокая	-	-	-	-

Сравнение данных таблиц 1 и 2 показывает следующую динамику результатов:

- снижение степени выраженности утомления у 42% педагогов;
- снижение степени выраженности состояния монотонии у 8% педагогов;
- снижение степени выраженности стресса у 38% педагогов.

Повторное использование методики «Опросник трудового стресса» (Job stress survey, Spielberger – русскоязычная версия А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской) позволило выявить пролонгированные источники стресса, затрудняющие работу педагогов выборки исследования и сохранившие свою стрессогенность на протяжении всего эксперимента:

- повышенная ответственность за исполняемую работу (92%),
- отсутствие или недостаток времени для удовлетворения личных нужд и отдыха (для обеденного перерыва, чашки кофе и пр.) (50%).

Следует отметить, что педагоги субъективно стали выделять меньше стрессоров в профессиональной деятельности. По каждой из трех методик получены результаты, отражающие динамику снижения субъективных оценок профессионального стресса у воспитателей и учителей.

Для подтверждения достоверности выявленного сдвига значений в уровне профессионального стресса у педагогов выборки исследования нами был использован статистический критерий знаков G. В нашем случае нетипичных положительных сдвигов, отражающих повышение уровня профессионального стресса выявлено не было, значит  $G_{эмп}=0$ . Типичных отрицательных сдвигов (снижение уровня профессионального стресса) – 12, соответственно при  $n=12$ ,  $G_{крит.}=2$  для  $p \leq 0,05$ ;  $G_{крит.}=1$  для  $p \leq 0,01$ . Поскольку  $G_{эмп} < G_{крит.}$ , сдвиг в типичную сторону, то есть в направлении снижения профессионального стресса у выборки исследования, может считаться достоверным для уровня статистической значимости  $p \leq 0,01$ .

Следовательно, апробированные организационно-психологические условия профилактики профессиональных стрессов у педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната эффективны.

**Выводы.** Профессиональные стрессы у педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната обусловлены с одной стороны полифункциональностью и ответственностью педагогической деятельности как таковой, а с другой стороны патофизиологическими, личностными и социально-психологическими особенностями контингента обучающихся.

Комплексная и прогностическая диагностика для последующего обеспечения и оценки эффективности профилактики профессиональных стрессов у педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната предполагает выявление:

- наличия профессионального стресса;
- источников профессионального стресса;
- субъективной представленности состояний сниженной работоспособности - утомления, монотонии, пресыщения, стресса.

Эффективность профилактики профессиональных стрессов у педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната определяется следующими организационно-психологическими условиями:

- организацией обучения педагогов методам и приемам саморегуляции для повышения стрессоустойчивости;
- принятием к использованию методики урегулирования конфликтов в организации;
- организацией обучения педагогов использованию принципов тайм-менеджмента;
- обеспечением комфортных условий труда и отдыха учителей и воспитателей в образовательной организации.

**Литература:**

1. Калмыкова О.Ю., Соловова Н.В. Взаимосвязь конфликтных ситуаций в организации и стрессовых состояний работников: учеб. пособие. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2015. – 86 с.
2. Торикова Е.Ф., Скалацкая Е. А. Факторы профилактики и преодоления профессионального стресса // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11-2. – С. 343-346.
3. Шеметкова Е.В. Профессиональный стресс в деятельности педагогов, работающих с умственно-отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03. – Ярославль, 2009. – 24 с.

УДК 159.92(045)

магистрант направления подготовки 44.04.02

**Психолого-педагогическое образование Шабаева Динара Няильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

**РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНО-ДОСУГОВОГО ЦЕНТРА**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию и развитию межличностных отношений подростков. Авторы рассматривают решение данной проблемы в условиях семейно-досугового центра. В статье проанализированы различные подходы к проблеме межличностных отношений; представлены технологии развития межличностных отношений подростков (информационно-коммуникативные, игровые, технологии проблемного обучения, арт-технологии, технологии проектного обучения, групповые дискуссии, мозговой штурм, создание интеллект-карт); описан диагностический инструментарий, с помощью которого изучены межличностные отношения подростков; раскрыто содержание и особенности реализации программы развития межличностных отношений подростков в условиях семейно-досугового центра; доказана ее эффективность.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, развитие межличностных отношений, групповая сплоченность, подростки, семейно-досуговый центр.

*Annotation.* The article is devoted to the study and development of interpersonal relationships in adolescents. The authors consider the solution to this problem in a family and leisure center. The article analyzes various approaches to the problem of interpersonal relations; presents technologies for the development of interpersonal relations among adolescents (information and communication, game, problem learning technologies, art technologies, project learning technologies, group discussions, brainstorming, the creation of mind maps); describes the diagnostic tools, with the help of which the interpersonal relations of adolescents were studied; the content and features of the implementation of the program for the development of interpersonal relations of adolescents in the conditions of a family and leisure center were revealed; and its effectiveness was proved.

*Keywords:* interpersonal relationships, development of interpersonal relationships, group cohesion, adolescents, family and leisure center.

**Введение.** Межличностные отношения имеют огромное значение в подростковом возрасте. При этом на первый план выходят отношения со сверстниками и друзьями, основанные на тесном, доверительном взаимодействии, в ходе которого подросток познает себя, делится значимой личной информацией. Отношения с родителями становятся второстепенными и зачастую приобретают специфичный характер. Стремление подростка быстрее стать взрослым и самостоятельно принимать решения приводит к непониманию и конфликтам с родителями. Именно поэтому основной задачей педагогов-психологов в работе с детьми подросткового возраста является выявление особенностей их отношения к себе и другим людям, а также развитие межличностных отношений со сверстниками, друзьями и родителями, которое можно осуществить только при использовании эффективных и актуальных практических технологий и методов работы. Решение данной задачи возможно в условиях семейно-досугового центра.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование проблемы межличностных отношений, их видов, особенностей, возможностей развития всегда привлекало внимание отечественных и зарубежных ученых.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует большое количество работ, посвященных проблеме межличностных отношений. Среди них следует отметить исследования Г.М. Андреевой [1], Е.П. Ильина [3], В.Н. Мясищева [4], Н.Н. Обозова [5] и других.

Г.М. Андреева рассматривает межличностные отношения как один из основных компонентов развития общественного сознания. Межличностные отношения – особый вид взаимодействия, возникающий внутри каждого вида общественных отношений и вне их [1].

По мнению В.Н. Мясищева межличностные отношения – единая система осознанных связей человека, основанная на жизненном опыте, проявляющаяся в аффективных реакциях, поступках и действиях. Объектом межличностных отношений автор считает личность, способную определенным образом воздействовать на другую в процессе совместной деятельности. В.Н. Мяищев подчеркивает взаимную направленность межличностных отношений, под которой понимает зависимость человека от сложившейся у него системы ценностей, сквозь которые люди воспринимают друг друга. В своих работах автор также уделяет внимание направленности отношений и выделяет три основных вида: отношения к другим людям, отношение к себе и отношения к предметам и явлениям окружающей действительности, подчеркивая при этом роль внутреннего мира человека и его сознательность [4].

Н.Н. Обозов говорит о межличностных отношениях как о переживаемых и осознаваемых взаимосвязях между людьми, формирование которых происходит на основе чувств, возникающих между людьми в процессе общения [5].

Е.П. Ильин отмечает, что межличностные отношения – это отношения, образованные между людьми и выражающие их аффективные реакции и внутренний мир. Также автор выделяет четыре категории межличностных отношений:

- формальные (основаны на должностной основе) и неформальные;
- деловые (основаны на совместной деятельности между людьми) и личные (основаны на эмоциональных отношениях между людьми без учета совместной деятельности);
- рациональные (основаны на получении выгоды) и эмоциональные (основаны на перцепции);
- субординационные (отношения между руководством и подчиненными) и паритетные (отношения между равными по статусу людьми) [3].

Из исследований зарубежных ученых, посвященных проблеме межличностных отношений, следует выделить работы К. Р. Роджерса и Э.Л. Берна.

К.Р. Роджерс выделил условия гуманизации межличностных отношений, способствующие объективному (безоценочному) восприятию, эмпатии и самовыражению в общении [7].

Э.Л. Берном разработана модель транзакционного (транзактного) анализа, которая позволяет человеку понять самого себя и свои отношения с другими людьми. Введенное им понятие «транзакция» представляет собой единицу взаимодействия людей в зависимости от принятой на себя роли. Межличностные отношения, по его мнению, зависят от того какое эго-состояние (родитель, ребенок, взрослый) переживает человек в процессе общения [2].

Анализ основных подходов к проблеме межличностных отношений в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе позволяет сформулировать следующие обобщения:

1) объектом межличностных отношений всегда выступает личность, способная определенным образом воздействовать на другую в процессе совместной деятельности;

2) межличностные отношения строятся на переживаемых и осознаваемых взаимосвязях между людьми, формирование которых происходит на основе чувств;

3) межличностные отношения основываются на обмене мыслями, чувствами и информацией;

4) межличностные отношения охватывают все существование человека;

5) межличностные отношения проявляются в различных сферах деятельности человека: в науке, политике, культуре, различных областях производства и управления, а также в отношениях с семьей, друзьями и другими окружающими людьми.

Особенно большое значение проблема межличностных отношений приобретает в период подросткового возраста – сложного и противоречивого. Изменения, происходящие в развитии подростка, в первую очередь сказываются на его отношениях со сверстниками, друзьями, родителями и другими людьми. Начиная воспринимать себя как взрослого человека, подросток стремится быть самостоятельным, отвергая советы и мнения родителей. На первый план для него выходит общение со сверстниками, через которое он узнает необходимую для него информацию. В этом возрасте также большое значение имеют образующиеся подростковые компании, непринятие сверстниками очень тяжело сказывается на подростках и приводит к серьезным проблемам.

С целью изучения и развития межличностных отношений подростков нами было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе ЧУ «Исламский культурный центр» г.о. Саранск. В данном исследовании приняли участие участники подросткового клуба, в количестве 16 человек.

В ходе исследования использовались следующие методики: «Опросник межличностных отношений» А.А. Рукавишников; «Определение индекса групповой сплоченности» К.Э. Сисора; «Социометрия» Дж. Морено [9].

По данным констатирующего этапа выявлено, что для большинства подростков характерен низкий уровень развития межличностных отношений по таким шкалам, как «Включение», «Контроль» и «Аффект», у них недостаточно сформированы представления о конфликтных ситуациях и путях их решения. Уровень групповой сплоченности оценивается большинством подростков как средний и ниже среднего. Это объясняется незначительным периодом существования группы и свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию межличностных отношений подростков.

На основе данных констатирующего этапа исследования нами была разработана программа развития межличностных отношений подростков – «Я в мире людей».

Данная программа рассчитана на детей подросткового возраста и включает в себя четыре раздела:

1 раздел – «Я-подросток» (темы: «Подростковый возраст – какой он?», «Путешествие к своему Я», «Какой я в межличностных отношениях?»).

2 раздел – «Мир чувств и эмоций» (темы: «Наши эмоции и чувства», «Краски настроения», «Я тебя понимаю»).

3 раздел – «Позитивные отношения» (темы: «Я, моя группа и дружба», «Отношения с родителями», «Конфликты»).

4 раздел – «Я среди людей» (темы: «Школа общения», «Уважение», «Итоги»).

Общее количество занятий – 12. Продолжительность одного занятия – 45 минут.

Основной целью программы является развитие межличностных отношений подростков.

В соответствии с целью выделены следующие задачи программы:

- актуализация знаний подростков о межличностных отношениях;
- формирование представлений подростков о себе, развитие самопознания и самовосприятия;
- развитие коммуникативных навыков;
- формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия;
- формирование знаний о роли чувств и эмоций в межличностных отношениях;
- выявление сущности конфликтов, причин их возникновения и путей разрешения.

При реализации данной программы используются следующие технологии:

- информационно-коммуникативные (ИКТ);
- игровые (ролевые игры);
- технологии проблемного обучения (кейс-метод);
- арт-технологии (рисование, создание синквейна, даймонда, хокку);
- технологии проектного обучения (творческий проект);
- беседы, групповые дискуссии;
- мозговой штурм;
- создание интеллект-карт.

По окончании апробации программы развития межличностных отношений подростков в условиях семейно-досугового центра нами была повторно проведена диагностика по первоначальным методикам. Для подтверждения опытно-экспериментальных данных о наличии различий между показателями участников экспериментальной группы до и после апробации развивающей программы был произведен автоматизированный расчет с помощью критерия  $F^*$  – угловое преобразование Фишера [8].

Данные по методике «Опросник межличностных отношений» А. А. Рукавишников на контрольном этапе свидетельствуют о развитии межличностных отношений подростков в условиях семейно-досугового

центра. В экспериментальной группе увеличилось количество подростков по критерию «Включение Ie – высокое» и составило 69 %, выявлены статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,01$  (2,571\*\*). Также увеличилось количество участников формирующего этапа эксперимента по критериям «Включение Iw – высокое» и составило 62 %, «Контроль Ce – высокое» и достигло 50 %, «Аффект Ae – высокое» и составило 62 %. По данным критериям выявлены статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ .

Согласно данным сравнительного анализа развития межличностных отношений подростков до и после эксперимента по методике «Определение индекса групповой сплоченности» К. Э. Сишора, увеличилось количество подростков, проявляющих средний уровень сплоченности с 38 % до 69 %. По данному критерию выявлены статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$  (1,805\*). Одновременно снизилось количество испытуемых, у которых выявлен низкий уровень групповой сплоченности. По данному критерию статистически значимые различия выявлены на уровне  $p \leq 0,05$  (1,91\*).

Данные по методике «Социометрия» Дж. Морено подтверждают положительное влияние реализованной программы на развитие межличностных отношений подростков в условиях семейно-досугового центра. Увеличилось количество подростков, проявляющих тип поведения «предпочитаемые» и достигло 50 %. По данному критерию выявлены статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$  (1,906\*). Таким образом, результаты математической обработки данных на контрольном этапе являются статистически значимыми и свидетельствуют о развитии межличностных отношений участников экспериментальной группы.

**Выводы.** Межличностные отношения – это прямое взаимодействие людей, основанное на обмене мыслями и чувствами, на сопереживании и поддержке, на симпатии и принятии. Изучение межличностных отношений подростков позволяет определить основные особенности их развития, проанализировать проблемы, связанные с построением взаимоотношений со сверстниками, друзьями и родителями, а также выстроить приоритетные пути работы с ними.

Для большинства подростков характерен низкий уровень межличностных отношений и групповой сплоченности, у них в малой степени сформированы представления о конфликтных ситуациях и путях их решения.

Развитие межличностных отношений подростков возможно в условиях семейно-досугового центра, если спроектировать и реализовать программу, направленную на формирование представлений подростков о себе; развитие самопознания и самовосприятия, коммуникативных навыков, навыков взаимодействия со сверстниками, родителями и другими взрослыми; формирование знаний о роли чувств и эмоций в межличностных отношениях; выявление сущности конфликтов, причин их возникновения и путей разрешения.

#### **Литература:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2017. – 363 с.
2. Берн, Э.Л. Трансакционный анализ в психотерапии / Э.Л. Берн. – М.: Эксмо, 2015. – 274 с.
3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 576 с.
4. Мясичев, В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В.Н. Мясичев. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2011. – 398 с.
5. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения : монография / Н.Н. Обозов. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
6. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009 – 192 с.
7. Роджерс, К.Р. Гуманистическая психология. теория и практика / К.Р. Роджерс. – М.: МОДЭК, МПСУ, 2013. – 456 с.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии: учеб. пособие / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 488 с.

## **Психология**

### **УДК 159.99**

**магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования Артюхова Татьяна Юрьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования Бенькова Оксана Анатольевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

### **ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье авторы предприняли попытку изучить проблему влияния интернета на развитие личности. Проанализированы положительные и отрицательные стороны современных интернет-технологий в жизни человека с позиции качественного изменения психологической реальности личности.

*Ключевые слова:* интернет, интернет-технологии, личность, психологическая реальность, виртуальное пространство личности.

*Annotation.* In the article, the authors made an attempt to study the problem of the influence of the Internet on personal development. The positive and negative aspects of modern Internet technologies in a person's life are analyzed from the perspective of a qualitative change in the psychological reality of the individual.

*Keywords:* internet, internet technologies, personality, psychological reality, virtual space of personality.

**Введение.** «Интернету надо бы поклоняться точно так же, как вину и огню. Потому что это гениальное изобретение. Какая еще почта бывает открыта в два часа ночи?» - пишет известный польский писатель нашего времени Я.Л. Вишневицкий в своей книге «Одиночество в сети», тем самым обращая внимание на то, что проблема влияния интернета распространена повсеместно и затрагивает различные социальные классы людей, а также различные возрастные категории населения всего мира [1].

Сегодня интернет открывает перед человечеством огромные возможности. Кто-то смотрит фильмы и слушает музыку, кто-то читает новости и изучает новые языки, кто-то работает и учится с помощью интернет-пространства. Цифровизация образования давно стала неотъемлемой частью учебного процесса, подтверждение тому есть создание различных учебных платформ (например, электронный дневник и журнал, платформа «Открытое образование», система электронного обучения СФУ – eКурсы в системе MOODLE и др.). Интернет дает человеку возможность развиваться и расти, изучая что-то новое. Осуществляет моментальную коммуникацию с людьми, находящимися не рядом. Помогает экономить время и средства, реализуя возможность онлайн приобретения различных товаров.

Вместе с тем, современные интернет-технологии меняют психологическую реальность личности, причем не всегда в положительную сторону.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим положительное влияние интернет-технологий на личность более подробно. С помощью интернет-пространства человек может развиваться и самореализоваться в творческой деятельности. Например, вести блог и делиться там своим творчеством с другими участниками. Тематика блога может быть разнообразной: фотография, рисование, пение, музыка и др. Главное – продвижение себя в сети. Вместе с возможностью самореализоваться у любого человека появляется возможность заработка в сети. Пример тому, различные каналы видеохостинга «YouTube». Одни пользователи сети интернет создают каналы и аккаунты в различных социальных сетях, другие, занимаются грамотным и эстетическим оформлением этих каналов – так, с появлением интернета появилось достаточно большое количество вакантных мест новых профессий (например: администратор групп «ВКонтакте» или «Facebook», администратор Instagram-аккаунта, SMMщик, копирайтер, Веб-дизайнер и др.), которые легко осваиваются людьми разного возраста и также приносят доход.

Наибольшее положительное влияние интернет оказывает на образовательную сферу человека. С появлением интернета кардинально изменились возможности образования. Недаром в современном обществе наблюдается тенденция к компьютеризации образования. Интернет – это огромный информационный ресурс, который выступает главным помощником в обучении человека. Т.е., с появлением интернета у современного человека открывается масса возможностей: возможность дополнительного образования, удаленного образования, опосредованного домашнего обучения, возможность полностью перейти на дистанционное обучение. Теперь, выполнение домашнего задания, подготовка реферата, прочтение дополнительной литературы, критики, просмотр спектакля или онлайн-экскурсия по знаменитым местам не составляет никакого труда. Человек больше не задается вопросами «Где же мне найти информацию по теме», «К какому источнику мне обратиться». Ответ всегда один: всё есть в интернете.

Действительно, в интернете есть всё. Однако, к сожалению, не всегда эта все доступность хороша для современного человека. Доказательством тому может служить статистика среди молодого поколения: современные школьники показывает гораздо более низкие результаты интеллектуального развития в сравнении с предыдущими поколениями обучающихся. Современные школьники, зачастую по причине своей прокрастинации и лени, не всегда умеют грамотно отбирать и классифицировать информацию интернет-пространства (подготавливаясь к уроку, часто поддерживаются принципа «И так сойдёт»). Часто, школьники предпочитают социальные сети и интернет-игры вместо возможности самообразования и саморазвития – это и выступает одной из главных проблем в вопросе о месте интернет-пространства в жизни современного школьника.

Среди пользователей сети Интернет можно выделить две группы: реальные и виртуальные личности. Представители обеих групп могут преследовать разные цели пользования интернет-технологиями, однако подход у них различен.

Реальные личности не скрываются под маской вымышленного героя, они обозначают себя в сети, как и в обычной жизни, более того, их интересы в сети совпадают с жизненными, повседневными делами и заботами. Причиной выхода в Интернет в качестве реальной личности может быть социальная ригидность, самодостаточность.

Биография виртуальных личностей как правило в интернете является вымышленной. Такие личности имеют ряд проблем, которые становятся причинами создания маски в сети: неудовлетворенность реальной жизнью, потеря чувства насыщения реальными событиями, жажда новых ощущений, потребность в творческом самовыражении и др.

Говоря об отрицательном влиянии интернета на человека, можно выделить четыре главных направления:

1. Доступ к нежелательной (нецензурной) информации в сети. Сегодня интернет настолько стал доступен любому человеку, что даже маленький ребенок сможет осуществить доступ к любой информации. Вместе с полезной и обучающей информацией просторы глобальной сети перенасыщены пугающими видео, детской порнографией, технологии «зомбирования» пользователей, внушение чужой точки зрения. Все это несет разрушающее воздействие на личность человека. Психологи отмечают, придерживаясь учения З. Фрейда, что зрелище смерти сильнее всего возбуждает внимание и интерес телезрителей и читателей, так как удовлетворяет подсознательный комплекс Танатоса – влечения к смерти. Данный комплекс вызывает агрессивное поведение человека в реальной жизни.

2. Отрицательное влияние на физическое здоровье. Длительное времяпровождение за компьютером приводит к снижению зрения, появлению протрузий, ослаблению мышц – нарушению гармоничного образа жизни.

3. Отсутствие необходимости в «живом» общении. С активным развитием различных мессенджеров для человека исчезла необходимость в общении, достаточно лишь отправить сообщение. Чего же лишается при

этом человек? На самом деле очень многих важных вещей: потери своего «я», отсутствие одобрения, сочувствия и поддержки, как подтверждение, что наши чувства правильные и оправданные. Человек лишает себя удовольствия разделять свои чувства с другими членами общества.

4. Развитие интернет-зависимости, что является очень частой проблемой в современном обществе. Интернет-зависимость зачастую включает в себя всю систему отрицательного влияния: доступ к запрещенной информации, отрицательное влияние на физическое и психическое здоровье человека.

Есть достаточно зыбкая грань между интернет-увлеченностью и интернет-зависимостью. Под увлеченностью принято рассматривать эмоционально-мотивированное состояние, при котором человек испытывает сильный интерес к проведению времени в интернет-пространстве. Под зависимостью – патологическое пристрастие к проведению времени в виртуальном мире.

Сегодня многие люди, сталкиваясь с проблемами межличностного общения в семье, на работе, среди друзей, уходят в «сеть», где создают свой виртуальный мир: самый простой способ уйти из тяготящей реальности – интернет и компьютерные игры.

Как любое действие имеет две стороны медали, так и компьютерная увлеченность оказывает разное влияние. Положительное и отрицательное влияние компьютерной увлеченностью на разные стороны личности мы предлагаем рассмотреть в таблице 1.

Таблица 1

### Влияние компьютерной увлеченности

Виды проявлений	Положительные	Отрицательные
Психологические проявления	1. Развитие внимания, логики, скорости реакции, памяти, воображения, пространственного мышления. 2. Мотивация к изучению нового, достижению поставленной цели. 3. Временное чувство удовлетворения и эйфория.	1. Синдром зависимости. 2. Синдром низменного сознания. 3. Депрессивный синдром. 4. Астенический синдром.
Физиологические проявления	-	1. Нарушение режима дня и сна. 2. Перепады артериального давления. Головные боли. Тошнота. 3. Мышечное напряжение.
Социальные проявления	1. Онлайн-знакомства и виртуальное общение.	1. Пренебрежение семьей, друзьями, собственной гигиеной. 2. Увеличение количества времени, проведенного в сети.

Термин «зависимое поведение» изначально употреблялся относительно к алкоголизму и наркомании. В 80-х гг. XX века заговорили об интернет-аддикции.

В. В. Нуркова говорит: «зависимость (аддикция) – это внутреннее состояние человека, проявляющееся в навязчивом стремлении выполнять определенные действия, которые ведут к болезни и разрушают личность индивида» [3].

Проблема зависимости довольно обширна, так как включает в себя множество видов. Но все они объединены тем, что негативно влияют на личность человека, нарушают его коммуникативные связи, подменяют собой полноценную жизнь. Интернет- зависимость не исключение [4].

Факторы, способствующие развитию киберзависимости можно разделить на внешние: сверхдоступность виртуального мира, избыток свободного времени, проблемы в межличностных отношениях, и внутренние: получение «игрового кайфа», чувства эйфории и трансового состояния, достигаемого в процессе игры.

Несмотря на то, что киберзависимость проявляется только на эмоциональном и личностном уровнях, не имея под собой органической основы, эмоциональная реакция на лишение предмета зависимости может быть такой же сильной, как при невозможности получить дозу наркотического вещества.

Компьютерная аддикция способна самостоятельно коррелировать свой уровень, постепенно угасая и оставаясь на уровне увлечения. Компьютерная зависимость представляет большую опасность для физического здоровья человека, в так же оказывает отрицательное воздействие на социальные аспекты жизнедеятельности личности [2].

Согласно современным медицинским представлениям, игромания – патология с регулярным участием пациента в играх. По МКБ-10 ей присвоен код F63.0. Болезнь несет за собой психические изменения: личностная деградация, асоциальное поведение и аскетичный образ жизни. Основной способ лечения киберзависимости – работа психолога и употребление медикаментов.

В 2005 году в Китае была открыта первая клиника для лечения людей с интернет-аддикцией. Принимались туда не только взрослые, но и подростки. Лечение длилось 15 дней, где все пациенты жили по строгому расписанию дня. Утро начиналось в 6 утра, затем следовали занятия физкультурой, принятие антидепрессантов и другие мероприятия. Таким образом, пациенты весь день были заняты каким-либо делом и отвлечены от источника своей болезни.

В России клиники по лечению онлайн-зависимости находятся в Москве и Санкт-Петербурге. Методы лечения во много схожи с методами лечения алкоголизма и наркомании: работа с психологом, психотерапевтом, прием медикаментов, физические упражнения и строгий распорядок дня без права «употребления» раздражителя (интернета).

**Выводы.** Благодаря своеобразному симбиозу интернет-технологий и человека, большинство людей начинают свое утро с интернета: просмотр новостей, ленты мессенджера. Благодаря достижениям интернет-технологий день современного человека также заканчивается погружением в мир глобальных сетей. Данная ситуация не была бы такой уж опасной, если бы мы обращали внимание лишь на ту информацию, которая не



отрывает нас от реального мира, не заставляет постоянно находиться в страхе и тревожности от происходящего вокруг. Такой образ жизни не может не влиять на наше сознание.

Слова Поля Карвеля – «Интернет: абсолютная коммуникация, абсолютная изоляция» – позволяет нам сделать вывод о том, что современные интернет-технологии давно поменяли психологическую реальность человека, насытив ее иллюзорным ощущением насыщенности. Человек в XXI веке уже не может самостоятельно справиться с внутренними конфликтами, агрессивностью и тревожностью, он не может разграничить реальный и виртуальный мир, он приходит к выводу, что, если в реальном мире все не так хорошо, как хочется, значит есть «эффективная» альтернатива – вымышленный мир, где не нужно говорить о своих недостатках, где можно принять любую маску, любой образ.

Таким образом, становится актуальным вопрос о превентивных мерах в сфере интернет-технологий, которые необходимо применять уже в период дошкольного детства: полное исключение электронных гаджетов в этот период снизит желание нахождения в интернет-пространстве в будущем. В этом возрасте ребенок испытывает огромную потребность в живом общении с родителем, которое нельзя заменить просмотром мультфильма или играми в телефоне, компьютере.

Родители подрастающего поколения должны помнить о том, что частое взаимодействие ребенка за гаджетами способно заменить социальные, материальные, семейные ценности, которые закладываются посредством воспитания.

#### **Литература:**

1. Вишневский Я.Л. Одиночество в сети : пер. с пол. Л. Цывьяна. – М.: Издательство АСТ, 2019. – 448 с.
2. Лечение интернет-зависимости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://security.mosmethod.ru/internet-zavisimosti/70-lechenie-kompyuternoj-zavisimosti>
3. Нуркова В.В. Психология / В.В. Нуркова, Н.Б. Брезанская. – М.: Высшее образование, 2014. – 575 с.
4. Трухан Е.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и увлеченности компьютерными играми у подростков / Е.А. Трухан, Н.С. Рыжковский // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2019. – № 1. – С. 4-11.

**Психология**

**УДК 159.9.072**

**кандидат психологических наук, доцент Шеховцова Елена Алексеевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);

**кандидат психологических наук Гостунская Яна Игоревна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования социально-психологических особенностей восприятия подростками лиц с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыты особенности организации и проведения целенаправленной работы по формированию адекватного образа личности с ограниченными возможностями здоровья. Описаны технологии формирования позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья у подростков в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* психологическая безопасность, инклюзивная образовательная среда, социальная перцепция, социально-психологические особенности восприятия подростками людей с ограниченными возможностями здоровья, позитивное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, технологии формирования позитивного отношения к людям с особенностями здоровья.

*Annotation.* The article presents the results of the study of socio-psychological features of adolescents' perception of persons with disabilities. Peculiarities of organization and carrying out of purposeful work on formation of adequate image of person with limited possibilities of health are revealed. The technologies of formation of positive attitude towards persons with disabilities in adolescents in conditions of inclusive education are described.

*Keywords:* psychological safety, inclusive educational environment, social perceptions, socio-psychological features of adolescents' perception of people with disabilities, positive attitude towards people with disabilities, technologies for forming a positive attitude towards people with disabilities.

**Введение.** В настоящее время, несмотря на прогрессивные изменения в области инклюзивной образовательной практики и произошедшие в последние годы положительные сдвиги в отношении к лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья, вопрос о психологической безопасности образовательной среды и профилактики негативных явлений в коллективе учащихся остается весьма актуальным.

Педагогическая практика показывает, что в инклюзивных образовательных организациях нередко возникают напряженные и конфликтные ситуации между детьми. В связи с этим, требуется исследование особенностей отношения здоровых детей к лицам с ограниченными возможностями здоровья и обеспечение возможности планирования, организации и проведения целенаправленной работы по формированию адекватного образа личности с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном социуме. Особую актуальность приобретает данная проблема применительно к подросткам, так как с одной стороны, в подростковом возрасте общение со сверстниками особенно значимо, оно является ведущей деятельностью, с другой – поменять укоренившиеся стереотипы в отношении людей с ОВЗ в сознании взрослых людей сложнее, чем своевременно привить у подрастающего поколения.

**Изложение основного материала статьи.** Позитивное отношение к личности с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективного взаимодействия школьника с ОВЗ со сверстниками и педагогами в условиях психологической защищенности и поддержки – важное условие для гармоничного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способного к саморазвитию [2]. Это является одним из важных показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

По мнению И.А. Баевой, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга. Психологическая безопасность – это состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее защищенность и психическое здоровье включенных в неё участников [4].

В качестве показателей психологической безопасности образовательной среды М.Ф. Секач и Э.Э. Сыманюк также выделяют:

- низкий уровень психологического насилия;
- преобладание диалогической направленности субъектов общения;
- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;
- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- высокий уровень удовлетворенности школьной средой [5, с. 41].

Одним из ключевых звеньев создания безопасной образовательной среды является формирование в образовательном учреждении качественных и гармоничных межличностных взаимодействий между всеми субъектами образовательного учреждения.

Рассматривая проблему безопасности межличностных взаимодействий субъектов образовательной среды, нельзя обойти вниманием феномен социальной перцепции, который в значительной степени определяет восприятие и понимание других людей, определяют эффективность процесса коммуникации, взаимоотношений и способов осуществления совместной деятельности [1].

В этой связи нами было проведено исследование целью которого являлось изучение социально-психологических особенностей восприятия подростками лиц с ограниченными возможностями здоровья и разработка рекомендаций по формированию у них позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

В ходе диагностики мы учитывали особенности влияния степени выраженности определенных черт личности подростков на тип отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Для исследования социально-психологических особенностей восприятия подростками лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья и изучения выраженности черт личности подростков, были использованы личностный тест Кеттелла (16PF) и разработанная нами анкета, позволяющая выявить особенности отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании принимали участие 70 подростков (14-16 лет).

Результаты анкетирования позволили выделить четыре группы подростков в зависимости от их отношения к лицам с ОВЗ (рис.).

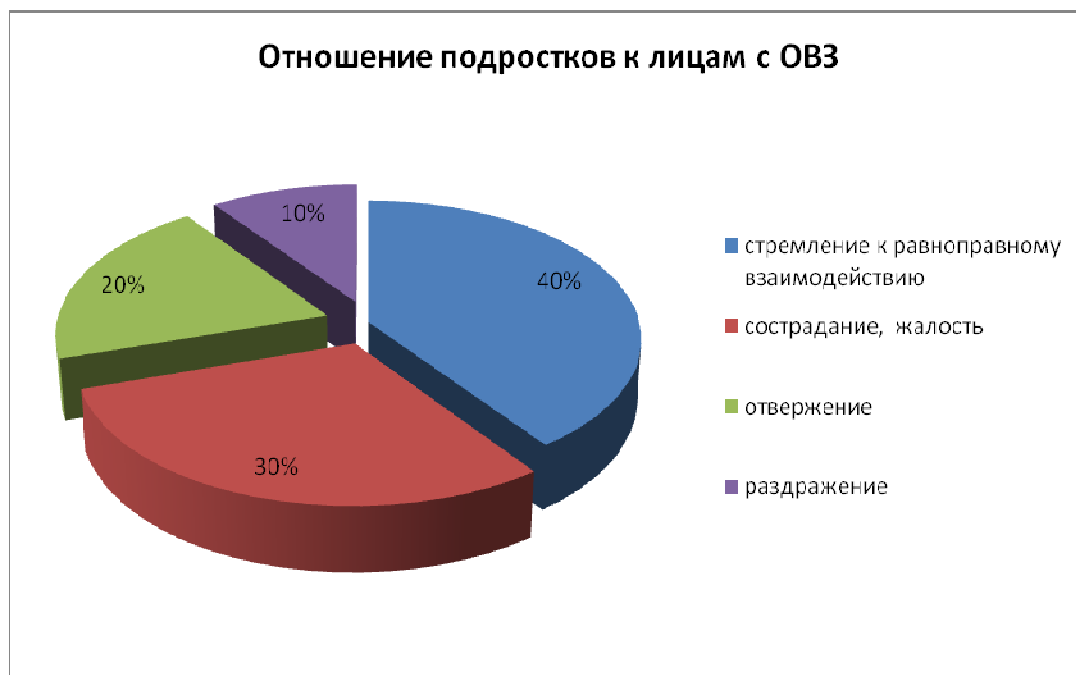


Рисунок. Отношение подростков к лицам с ОВЗ

40% испытуемых относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья с желанием партнерских отношений, стремятся к равноправным взаимодействиям с ними.

Для 30% испытуемых свойственно сострадание, жалость, соболезнования по отношению к людям с ограниченными возможностями, которые зачастую ничем не обоснованы.

20% испытуемых относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья с чувством отвержения, не интересуются их проблемами, трудностями, связанными с проживанием в обществе здоровых людей. Многие из них считают, что эти люди должны жить отдельно от всего остального общества, так как своим видом они могут каким-либо образом смутить окружающих. Для испытуемых данной группы характерна тактика избегающего поведения по отношению к лицам с ОВЗ, они стараются не замечать их и обходить стороной.

10% испытуемых испытывают по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья чувство раздражения. Для них характерны следующие эмоции: гнев, раздражительность при одном только виде людей с ограниченными возможностями.

Обработав и получив данные, полученные с помощью методики Кеттелла (16PF), нами был проведен корреляционный анализ с целью выявления связи между личностными чертами и типом отношения к лицам с ОВЗ у подростков. В результате корреляционного анализа были выделены группы испытуемых, по преобладающим личностным чертам:

1. Испытуемые, относящиеся к лицам с ограниченными возможностями здоровья с раздражением, имеют следующие особенности личности: невысокий интеллект, властность, стремление к независимости, игнорирование социальных норм и правил и т.п.

2. Для подростков в личности, которых преобладают богатство и яркость эмоциональных проявлений, чувства ответственности, добросовестности и т.д., свойственно при общении с людьми с ОВЗ стремление к сотрудничеству.

3. Испытуемые, обладающие образным, художественным восприятием мира, беспечным отношением к жизни, ориентацией на собственные желания, самобытным мировоззрением, склонны относиться к лицам с ОВЗ с отвержением.

4. Для испытуемых склонных к напряженности, возбужденности, узкой информированности по поводу происходящего вокруг характерно отношение жалости к лицам с ОВЗ.

Проведенное нами исследование социально-психологических особенностей восприятия подростками лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, позволяет сделать вывод о недостаточной готовности здоровых подростков к принятию лиц с ОВЗ. Во многом такое отношение обусловлено личностными особенностями подростков. Это говорит о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию позитивного отношения к лицам с ОВЗ подростков.

В ходе работы по формированию позитивного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо придерживаться следующих принципов:

1. Принцип целенаправленности. Формирование позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья должно основываться на понимании целесообразности психолого-педагогических воздействий. При этом необходимо учитывать тот факт, что формирование данного качества, основой которого является психологическая готовность, возможно только при наличии осознания подростком того, зачем именно ему необходимо это качество. Единство целей педагога и подростка является одним из факторов успешности формирования позитивного отношения подростка к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

2. Учет индивидуальных и половозрастных особенностей. Формирование любого нравственно-психологического качества личности во многом зависит от имеющихся у подростка морально-этических качеств, уровня развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, личностно-характерологических черт, имеющегося опыта взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. В ходе работы по формированию позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья необходимо помнить и о возрастной динамике развития нравственно-психологических качеств. Для подростков характерны негативизм по отношению к окружающим, эгоцентризм, конфликтность, отрицание морали, поэтому следует помочь им понять и принять свой внутренний мир, развить толерантность как средство предотвращения противопоставленности социальному миру.

3. Принцип уважительного отношения к личности. Уважая и принимая позицию и мнение подростка, при необходимости корректируя их, мы демонстрируем пример толерантного отношения к человеку с иным взглядом на мир.

4. Принцип опоры на положительное в личности. В ходе работы по формированию позитивного отношения к лицам с ОВЗ важно видеть в подростке саморазвивающуюся личность, готовую к изменениям и самореализации. При этом основой успешности процесса воспитания толерантности у подростков является актуализация положительных черт, позитивного социального опыта, развитых конструктивных умений взаимодействия с людьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья [3].

Работа по формированию у подростков позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья должна быть направлена на решение проблем и трудностей психологического характера:

1. Повышение коммуникативной культуры – формирование у подростков эффективных средств коммуникации и социальных установок, необходимых для продуктивного общения вообще и с детьми с ОВЗ в частности.

2. Формирование конфликтологической компетентности подростков – умение управлять своими эмоциями, формирование установки на сотрудничество, рефлексивной культуры, конфликтоустойчивости, культуры саморегуляции, сензитивности, открытости и др..

3. Работа с барьерами и стереотипами – предполагает анализ имеющихся стереотипов по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья и подходов к пониманию их проблем; выработку основных направлений по разрушению барьеров.

4. Развитие эмпатии, толерантности – уважения и признания равенства, признание многообразия человеческой культуры, норм, готовности принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

5. Снижение враждебности, агрессивности – уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение; формирование навыков адекватного и безопасного выражения негативных эмоций.

6. Формирование позиции позитивного принятия другого (ребенка с ОВЗ) – отношение уважения, понимания и безоценочности при межличностном взаимодействии вне зависимости от личностных качеств и проявлении другого, сохраняющее за человеком право оставаться автономным [6].

Для того чтобы сформировать у подростков позитивное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, целесообразно использовать технологии деятельностного и интерактивного обучения и воспитания. К ним относятся тренинги толерантности и моделирование ситуаций, в которых подростки смогли бы идентифицироваться со сверстниками с ОВЗ. Идентификация связана с сознательной постановкой себя на место другого человека, пониманием другого человека, уподобление себя ему. Кроме этого проведение ролевых игр, просмотр фильмов с последующим обсуждением, досугово-развлекательные акции также могут быть направлены на воспитание положительного отношения к людям с ОВЗ.

Для достижения данных целей особое значение имеет взаимодействие обучающихся в просоциальной среде на уровне класса, образовательного учреждения, где дети с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать свои способности в кругу сверстников и завоевать их симпатии и уважение. Огромную роль играет внеурочная деятельность, в которой между подростками возникают личные отношения, налаживаются дружеские контакты. Совместная интеграция нормально развивающихся подростков со сверстниками с ОВЗ способствует осознанию того, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны.

**Выводы.** Проблема формирования у подростков позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья является сложной социальной реальностью современного общества. Как показало исследование, только 40% подростков относятся к лицам с ОВЗ как к равным и стремятся к партнерским, дружеским отношениям с ними. У большинства же не сформирован позитивный образ человека с ограниченными возможностями здоровья. При этом отмечается взаимосвязь типа отношения к лицам с ОВЗ и личностных черт подростков.

Нужно также отметить, что значимым аспектом рассматриваемой нами проблемы является подбор и реализация эффективных методов и технологий формирования позитивного отношения к лицам с ОВЗ у подростков, так как качественные и гармоничные межличностные взаимодействия между субъектами образовательной среды – важный показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

#### **Литература:**

1. Адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие / под ред. Р.Р. Магомедова, Е.С. Слюсаревой – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. – 136 с.
2. Дунаевская Э.Б. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-faktor-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
3. Зак Г.Г., Зак Д.Я. Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья (теоретико-практический аспект) // Педагогическое образование в России. – 2012. №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tolerantnogo-otnosheniya-k-litsam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-teoretiko-prakticheskiiy-aspekt>
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
5. Секач М.Ф. Психология здоровья: Учебное пособие для высшей школы. – М: Академический Проект, 2003. – 192 с.
6. Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Черкасова С.А. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию: теоретический и прикладной аспект / Под общей редакцией К.С. Шалагиновой: Монография. – Тула, 2013, 173 с.

**Психология**

**УДК 159.95**

**кандидат психологических наук, доцент Штерц Ольга Михайловна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

### **КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ У ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме специфики функционирования когнитивных процессов у детей с нарушением письменной речи и чтения. В работе рассмотрены и обобщены исследования ученых относительно причин и факторов, влияющих на возникновение нарушений чтения и письма, специфики проявления нарушений чтения и письма в младшем школьном возрасте, обозначено влияние нарушений чтения и письма на развитие когнитивных процессов у детей с дислексией и дисграфией. В статье приводится сравнительный анализ развития когнитивных процессов у детей с нормой развития и у детей с нарушением письма и чтения. Подчеркивается важность проведения коррекции не только речевых расстройств у детей с дисграфией и дислексией, но и высших психических функций.

*Ключевые слова:* когнитивные процессы, память, внимание, дислексия, дисграфия, психическая устойчивость личности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the specifics of cognitive processes functioning in children with violations of written speech and reading. The paper covers and summarizes the researches of scientists regarding the causes and factors affecting the occurrence of violations of reading and writing, the specifics of the manifestation of violations of reading and writing in primary school age, the influence of violations of reading and writing on the development of cognitive processes in children with dyslexia and dysgraphia is indicated. The article provides a comparative analysis of the development of cognitive processes in children with normal development and in children with violations of writing and reading. The importance of correcting not only speech disorders in children with dysgraphia and dyslexia, but also higher mental functions is emphasized.

*Keywords:* cognitive processes, memory, attention, dyslexia, dysgraphia, mental stability of the personality.

**Введение.** Проблема улучшения качества образования подрастающего поколения остается одной из самых актуальных проблем в психолого-педагогической науке. Однако, как показывает статистика, возрастает количество детей, имеющих те или иные нарушения, в том числе и нарушения письменной речи.

Рост числа детей с нарушением письменной речи в начальной школе, обуславливает актуальность проблемы организации коррекционной работы с данной категорией детей в образовательной школе. Становится важным и значимым, для проведения эффективной коррекционной работы, вопрос о наличии сопутствующих нарушений у детей с дисграфией, в частности в области развития когнитивных процессов.

Выявление специфики функционирования когнитивных процессов у детей с дисграфией и дислексией позволит определить влияние когнитивных процессов на эффективность деятельности детей в процессе обучения и более грамотно и эффективно построить коррекционную деятельность.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема дисграфии и дислексии, впервые привлекла внимание специалистов в е в XX века. Данная проблема разрабатывалась в трудах таких знаменитых ученых как Г.М. Сумченко, Л.Г. Милостивенко, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова Л.Г., Парамонова, А.Н. Корнева, а позднее и в работах, О.И. Азовой, О.В. Елецкой [1, 8, 9, 10].

В рамках российской логопедической науки принято разделять дислексию и дисграфию, в зарубежной логопедии отдельно нарушения письменной речи не выделяются, они рассматриваются совместной с нарушениями чтения и обозначаются одним термином – дислексия.

Нарушения чтения и письма могут быть связаны с задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие неблагоприятных факторов, действовавших в различные периоды развития ребенка.

Кроме того дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев) [12, 15]. Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хальгрэн, М. Рудинеско) [17], когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.

Temple, Elise и Poldrack Russell A. в процессе своих исследования пришли к выводу о том, что при нарушениях письменной речи и чтении (дислексии) могут наблюдаться нарушения в нейронных основах как фонологических, так и орфографических процессов, важных для чтения [20].

Lucianne Fragel-Madeira, Juliana S.C. de Castro, Cristina M.C. Waisenhowerk V. Melo в совместном исследовании пришли к выводу, что дислексия связана с нарушением функционирования нейронных процессов. Поэтому очень важно вовремя распознать и проводить своевременную коррекцию нарушений чтения и письма у детей [19].

Опираясь на данные нейропсихологического исследования Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитриевой, следует отметить, что у детей, страдающих дисграфией и дислексией существует неблагоприятный анамнез органического характера, а в частности:

- остаточные явления органического поражения головного мозга;
- незавершенная латерализация речевых процессов;
- специфические нарушения, указывающие на вовлеченность в патологический процесс определенных зон левого полушария [3].

В российской логопедической науке распространена концепция Р.Е. Левиной, интерпретирующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, а также как весьма яркое отражение последствий недоразвития устной речи во всех ее звеньях [11].

Известный научный деятель А.Н. Корнев считает, что одну из важнейших ролей в возникновении орфографических ошибок играет дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения сукцессивной слухо-речевой памяти [9].

Следовательно, можно заключить, что истоками нарушений письменной речи и чтения являются ранние нарушения психомоторного и речевого развития, которые возникли под воздействием неблагоприятных тератогенных факторов в процессе эмбрионального периода развития плода и в период раннего онтогенеза. нарушения нейробиологических и функциональных закономерностей развития мозговой организации психической деятельности.

В зарубежной, так и отечественной науке также активно изучается вопрос о взаимоотношении речи и такого когнитивного процесса как мышление в структуре речевого дефекта. Исследователи в своих теоретических позициях разделились на три группы. Первая группа (А. Куссмауль, 1879; П. Мари, 1906; М.В. Богданов-Березовский, 1909) [18] ставила речевые расстройства в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы. Вторая группа (К. Голдштейн, 1927, 1960; Х. Хэд, 1963) полагала неправомерным введение причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления. Третья группа (А. Пик, 1931; Ф. Лотмар, 1919; Г.Я. Трошин, 1917, 1927) [13] считала, что расстройства мышления непосредственно обусловлены речевыми дефектами.

Под влиянием идей Л.С. Выготского в 1930-е годы в психологии и дефектологии кардинально меняются теоретические представления о происхождении и строении высших психической функций человека [5]. Экспериментально доказывалось, что в развитии психических процессов ведущая роль принадлежит речи.

В эмпирической диагностике когнитивных процессов приняли участие 223 ученика 2-4 классов общеобразовательных школ г. Елабуги с нарушением письменной речи и чтения. Для проведения сравнительного анализа и выявления специфики развития когнитивных процессов у детей с дисграфией и дислексией в нашем исследовании в качестве контрольной выборки принимали участие обучающиеся 2-4 классов (230 обучающихся) с нормой развития. В качестве эмпирического инструментария нами были использованы следующие методики диагностики: методики: корректурная проба, запоминание 10 слов по А.Р. Лурии [12], таблицы Шульце [2], методика «Запоминание 10 картинок», тест фонематического слуха Ю. Гильбуха [4]. Также в качестве диагностического инструментария нами применялся пакет методик, разработанный И.Н. Садовниковой [14] по выявлению признаков нарушения чтения и письма у детей младшего школьного возраста. Для выявления различий в результатах исследования между контрольной выборкой и экспериментальной выборкой нами использовался t-критерий Стьюдента.

Следует заметить, что к когнитивным процессам относится и речь. С помощью речи личность пытается рационально познать окружающий мир и как мы ранее говорили, речь тесным образом связана с мышлением. Поэтому мы считаем необходимым и важным для создания комплексного представления о специфике развития когнитивных процессов у детей с дислексией и дисграфией дать характеристику специфики развития письменной речи и чтения.

По результатам эмпирического исследования у 73% детей из экспериментальной выборки была выявлена смешанная дисграфия и признаки дислексии, у 11% обследованных детей имеются признаки акустической дисграфии и признаки фонематической дислексии, 8% – дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза, у 8% – аграмматическая дисграфия и дислексия.

Иншакова О.Б. в своих трудах также акцентирует наше внимание на то, что в младшем школьном возрасте чаще всего не встречаются изолированные формы дисграфии [6]. Следовательно, как показали и

наши исследования, смешанная форма дисграфии является доминирующей формой дисграфии в младшем школьном возрасте.

При чтении у большинства испытуемых с признаками дислексии встречались нарушения связанные с искажением звуко-буквенного состава и слоگو-ритмической структуры слова, побуквенного чтения, то есть у детей возникали трудности звуко-слогового синтеза слова, а также необоснованные догадки. Когда дети по первым буквам слова пытались додумать содержание всего слова, а не прочитать его. Реже встречались трудности при чтении связанные с глобальным целостным восприятием слова.

Если рассматривать содержание специфических ошибок письма, то чаще всего встречались у обследованных детей из экспериментальной выборки ошибки связанные с фонематическим восприятием слова, а в частности смешение звонких и глухих парных согласных, шипящих и свистящих согласных. Также достаточно распространенными были такие ошибки как пропуски букв и слов, вставки лишних букв, несоблюдение границ предложения, написание приставок раздельно, а предлогов слитно со словом.

Исследование фонематического восприятия показало, что в экспериментальной выборке у 48% обследованных детей уровень фонематического слуха (восприятия) развит на высоком уровне, у 46% обследованных детей уровень фонематического слуха на среднем уровне, 2% обследованных детей имеют низкий уровень развития фонематического слуха. Диагностика фонематического восприятия в контрольной выборке (дети с нормой возрастного развития) показала, что 89% детей имеют высокий уровень развития фонематического слуха, 11% детей – средний уровень фонематического слуха. Детей с низким уровнем развития фонематического слуха в контрольной выборке не было выявлено. Фонематический слух непосредственно влияет на звукобуквенный анализ слова. Соответственно дети с нормой развития при письме хорошо различают звучание звонких и глухих согласных, шипящих и свистящих согласных.

Дети, страдающие дислексией и дисграфией, тяжело включаются в работу. Темп выполнения работы неустойчив и в конце работы, как показывают результаты нашего исследования, темп работы очень сильно снижается. Поэтому они очень быстро устают и переутомляются. У 63% детей с дислексией и дисграфией устойчивость внимания находится на уровне развития ниже среднего, а 37% детей обладает средним уровнем развития внимания. В тоже время следует отметить, что у 84% детей с нарушением письма и чтения точность выполнения заданий находится на высоком уровне и лишь у 19% на среднем уровне. Что касается контрольной выборки нашего исследования, то у 34% детей устойчивость внимания развита на высоком уровне, 39% детей обладает устойчивостью внимания выше среднего, а 27% детей со средним уровнем устойчивости внимания. У 90% детей с нормой развития высокий уровень выполнения точности заданий, а у 10% детей средний уровень точности выполнения заданий. Как мы видим из результатов исследования, точность выполнения заданий у детей с дислексией и дисграфией не отличается от детей с нормой развития. Статистический анализ показал, что различия в точности выполнения заданий не существенны ( $t=1,67$ ).

Полученные нами результаты, помогают нам сделать вывод о том, что если детям с нарушением письменной речи и чтения предоставить чуть больше времени для выполнения заданий, то это может способствовать снижению количества ошибок, допускаемых ребенком при письме и чтении и как следствие повышению качества выполняемого задания.

В процессе исследования внимания по методике Шульте было выявлен высокий уровень неустойчивости эффективности работы. Так дети с нарушением письменной речи начинают эффективно и активно работать, но затем наблюдается резкий спад, за которым следует постепенный подъем в работе. Но в конце деятельности результативность работы однозначно падает. Данная нестабильность в работе приводит к снижению достигнутых результатов. Следовательно, для закрепления обучения и успехов ребенка с нарушением письма и чтения необходимо многократное повторение ранее изученного материала. Если рассмотреть динамику эффективности работы, то в среднем у детей с нормой развития не наблюдаются резкие скачки в показателях эффективности работы. Дети с нормой развития быстрее усваивают изучаемый материал.

Также по методике Шульте у 26% обучающихся был выявлен низкий уровень психической устойчивости, 55% детей обладали средним уровнем психической устойчивости, а у 18% - высокий уровень психической устойчивости. При диагностике детей из контрольной выборки исследования нами были получены следующие результаты: 7% – низкий уровень психической устойчивости, 45% - детей со средним уровнем психической устойчивости и 48% детей с высоким уровнем психической устойчивости. Соответственно, значительная часть обследованных нами детей с нарушением письма и чтения в зависимости от ситуации (например, она не является эмоционально значимой) могут демонстрировать уверенность в своих действиях и твердость в достижении цели. В других ситуациях, особенно если эти ситуации являются эмоционально значимыми, например, выполнение заданий по письму или чтению, которые ранее не удавались ребенку, демонстрируют неуверенность в собственных действиях и не проявляют твердости в достижении цели. Дети с нормой развития в большинстве случаев проявляют высокий уровень психической устойчивости, могут справляться со сложными заданиями без потери эффективности работы. Статистический анализ показал, что различия в уровне психической устойчивости в контрольной и экспериментальной выборке существенны,  $t=2,74$  при  $p \leq 0,01$ . Следовательно, дети с нарушением письма и чтения, чаще, чем дети с нормой развития демонстрируют тревожность, неуверенность в собственных действиях, низкий уровень самооценки. Низкий уровень психической устойчивости и подверженность влиянию собственных эмоций. Детям с нарушением письменной речи бывает очень трудно совладать собственными эмоциями, особенно когда они терпят неудачу. И это способствует снижению эффективности работы детей с нарушением письменной речи и чтения. Поэтому, для повышения психической устойчивости детей с дисграфией и дислексией необходимо работать над самооценкой детей, создавать для детей с нарушением письменной речи ситуации успеха на уроке, чтобы они имели возможность поверить в собственные силы.

Исследование памяти по методике А.Р. Лурия позволило сделать вывод о том, что дети с дислексией и дисграфией с трудом запоминают информацию на слух, но истечению определенного периода времени очень быстро забывают ранее запомненную информацию на слух. У 8% обучающихся с нарушением чтения и письма звуко-речевая память на низком уровне, у 73% детей с дисграфией и дислексией - средний уровень развития, а 19% обучающихся с нарушением письменной речи имеют высокий уровень развития слухоречевой памяти. У детей из контрольной выборки исследования (дети с нормой развития) 37% владеет высоким уровнем развития слухоречевой памяти, у 63% детей – средний уровень развития памяти. Что

касается низкого уровня развития слухоречевой памяти, то у детей с нормой развития в процессе исследования не было выявлено. Статистический анализ результатов эмпирической диагностики показал, что различия в уровне развития слухоречевой памяти являются статистически значимыми ( $t=2,81$  при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, дети с нормой развития достаточно хорошо запоминают информацию, которая была ими запомнена на слух, а долговременная слухоречевая память более устойчива и продуктивна в отличие от детей с нарушением чтения и письма. Зрительная память у детей с нарушением письменной речи более сохранна. У 91% - высокий уровень, 9% обучающихся демонстрируют средний уровень развития зрительной памяти. У детей с нормой развития 95% имеют высокий уровень развития зрительной памяти, 5% детей со средним уровнем развития зрительной памяти. В процессе исследования нами не было обнаружено статистически достоверных различий в показателях развития зрительной памяти. Поэтому можно сделать вывод, что для повышения эффективности усвоения учебного материала детям с нарушением речи и чтения необходимо закреплять изучаемую тему через стимуляцию зрительных образов.

Таким образом, для повышения эффективности деятельности детей с нарушением письменной речи и чтения необходимо проводить коррекцию логопедических нарушений, связанных с дефектами звукопроизношения, а также развитие таких когнитивных процессов как внимание и память. Необходимо также проводить коррекционные работы по увеличению скорости темпа деятельности и психической устойчивости детей с дисграфией и дислексией для повышения эффективности деятельности в достижении образовательных целей.

#### **Выводы:**

1) У детей с нарушением письменной речи и чтения наблюдается снижение уровня развития фонематического слуха, что существенно оказывает влияние на звукобуквенный анализ состава слова и совершению ошибок связанных со смешением по акустико-артикуляционному сходству букв.

2) Для детей с дислексией и дисграфией характерен низкий уровень работоспособности, высокая утомляемость, сниженный уровень развития концентрации внимания, трудности в восприятии и усвоении информации при активизации слухового анализатора.

3) Детям с нарушением письменной речи характерна эмоциональная лабильность, которая выражается в неуверенности в собственных действиях, перепадах настроения, в трудностях сдерживания собственных эмоций. Психическая неустойчивость личности влияет на снижение концентрации внимания и на эффективность деятельности.

4) Коррекция нарушений чтения и письма должна проводиться на основе комплексного подхода и включать в себя не только коррекцию специфических ошибок, совершаемых ребенком при чтении и письме, но работу над развитием когнитивных процессов, психической устойчивости личности (например, навыков саморегуляции).

5) Проведение коррекционной работы таких познавательных процессов как внимание и памяти будет также способствовать снижению количества совершаемых специфических ошибок подпускаемых при письме связанных с пропусками и вставками букв и слов при чтении и письме у детей с дислексией и дисграфией.

#### **Литература:**

1. Азова О.И. Дизорфография: моногр. / О.И. Азова. – М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 368 с.
2. Андреев А. Таблицы Шульте. – Литрес: Самиздат. – 207 с.
3. Визель Т.Г., Дмитрова Е.Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Мат-лы I межд. конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.
4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М: Смысл, 2003. – 1130 с.
6. Иншакова О.Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы / О.Б. Иншакова // Специальное образование. – 2017. – № 3 (47).
7. Иншакова О.Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения // Специальное образование. – 2018. – № 1 (49). – С. 115-124.
8. Елецкая, О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / Елецкая О.В. – СПб., 2008. – 221 с.
9. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб: Речь, 2005. – 533 с.
10. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекции. Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
11. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
12. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2018. – 768 с.
13. Менделевич Д.М., Малышева С.Ю. Слово о профессоре Григории Яковлевиче Трошине // Неврологический вестник. – 2003. – Т. 35, вып. 1-2. – С. 70-75.
14. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: Парадигма, 2017. – 280 с.
15. Хватцев М. Логопедия. – М.: Просвещение, 2009. – 324 с.
16. Goldstein, Kurt. (1948). Language and Language Disturbances: Aphasic symptom complexes and their significance for medicine and theory of language. New York: Grune & Stratton.
17. Hallgren B. Specific dyslexia (congenital word-blindness); a clinical and genetic study. Acta Neurol Scand (Suppl) 1950651-287.
18. Loriaux D. Lynn MD, Adolf Kussmaul: 1822-1902. The Endocrinologist: May/June 2010 – Volume 20 – Issue 3 – p. 95
19. Lucianne Frangel-Madeira, Juliana S.C. de Castro, Cristina M. C. Delou, Waisenhowerk V. Melo, Gustavo Henrique V.S. Alves, Patricia P. Teixeira, Helena C. Castro Dyslexia: A Review about a Disorder That Still Needs New Approaches and a Creative Education. Creative Education. Vol.06. No.11(2015), Article ID:57459,14 pages
20. Temple Elise, Poldrack Russell A. Neural Deficits in Children with Dyslexia Ameliorated by Behavioral Remediation: Evidence from functional MRI. Proceedings of the National Academy of Sciences April 2003 100(5):2860-5

УДК 159.923.2

доцент, кандидат педагогических наук, декан факультета начального, дошкольного и специального образования Щербаков Сергей Владимирович  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);  
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Ожогова Елена Геннадьевна

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

### СИСТЕМА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению жизненных смыслов студентов первого курса педагогического вуза. В ходе исследования выявлены: ведущие, нейтральные и игнорируемые жизненные смыслы, изучена их иерархия, определены противоречия и особенности системы жизненных смыслов у студентов первого курса. Намечены дальнейшие перспективы научного поиска и возможности учета полученных данных при планировании психолого-педагогического сопровождения и профессионального воспитания студентов.

*Ключевые слова:* смысл жизни, система жизненных смыслов, смысло-жизненные ориентации, студент первокурсник, профессиональное воспитание.

*Annotation.* This article presents the results of an empirical study devoted to the study of the life meanings of first-year students of a pedagogical university. The study revealed: leading, neutral and ignored life meanings, studied their hierarchy, identified contradictions and features of the system of life meanings in first-year students. Further prospects of scientific research and the possibility of taking into account the obtained data in the planning of psychological and pedagogical support and professional education of the student are outlined.

*Keywords:* the meaning of life, the system of life meanings, meaning-life orientations, first-year student, professional education.

**Введение.** Для профессионального образования студентов педагогических вузов – проблема адекватного профессионального самоопределения и личностно-профессионального развития является чрезвычайно актуальной. В контексте данной проблемы стержневым, базовым личностным образованием является система жизненных смыслов.

Различными аспектами изучения аксиологических основ профессиональной деятельности личности занимались (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская Ф.Б. Бассин, Н.В. Зоткин, Д.А. Леонтьев, В.В. Сериков, Е.А. Александрова, А.В. Мудрик, Н.Н. Никитина, А.В. Хуторской В. Франкл и др) [1-11].

Остановимся на ключевых концептуальных позициях данной работы. Смысл жизни одно из сложных, многоаспектных междисциплинарных понятий, под которым понимают целостное представление человека о своем предназначении и главных жизненных ориентирах. Именно жизненные смыслы выполняют оценочную, регулятивную, мотивационно-ценностную, направляющую, стимулирующую мировоззренческую и другие важные функции духовной сферы человека. Жизненные смыслы определяют, ради чего и кого, человек живет, к чему стремиться, какими ценностями руководствуется и т.д. [1].

Несмотря на то, что многие частные аспекты проблемы смысла жизни отражены в трудах выдающихся философов и психологов, проблема остается актуальной и недостаточно изученной в психологии. Так, по мнению В. Франкла, смысл жизни связан с общественным существованием. Он задает трансцендентные границы личности, определяет ее меру свободы и ответственности. В. Франкл отмечает, что человеческая жизнь должна быть наполнена смыслом [10]. Э. Фромм, выражая свою позицию по данному вопросу говорил: Смысл жизни – быть, любить, чувствовать единение с миром [11]. Утверждение самой жизни и ее смысла происходит через страх смерти.

В работах А.Н. Леонтьева личностный смысл является главной характеристикой личности, которая формируется в системе социальных отношений и связей. С.Л. Рубинштейн, рассматривая идею развития субъектности личности указывает, что в ходе приобретения жизненного опыта происходит переосмысление субъектом своего жизненного пути [8]. Переосмысление является обязательным условием становления человека как субъекта. У Д.А. Леонтьева, жизненные смыслы выражаются через смысло-жизненные ориентации, как функциональные единицы сознания [6]. К.С. Абульханова-Славская обращается к проблеме личностных смыслов в контексте целостного жизненного пути и развития личности [8].

Таким образом, в настоящее время существует большое количество научных идей, объясняющих сущность проблемы жизненных смыслов, а также их ведущую роль, в процессе индивидуального личностного развития человека.

В связи с этим, важным является мнение В.С. Мухиной, которая подчеркивает: «...работ, предполагающих обращение к жизненному пути личности, бесчисленное множество – и все они отражают стремление осмыслить свой индивидуальный жизненный путь или стремление сформулировать свое видение смысла жизни и связанного с этим видение жизненного пути человек» [8, с. 32].

Несомненно, важным этапом развития человека как специалиста в трудовой деятельности, является начало профессионализации. Поступление в то или иное учебное заведение – это начало профессионального пути. Можно сказать, что вхождение в профессию студента-первокурсника, становится началом профессиональной адаптации. Именно в это период студент знакомится с основами своей будущей профессии, проводит первичную оценку адекватности профессионального выбора своим возможностям и способностям, осознает особенности своей профессиональной мотивации, устойчивости целеполагания и др [4]. Все эти элементы, которые подвергаются личностной рефлексии студента, определяются системой жизненных смыслов.

Как указывает А.В. Серый: «Адекватность уровня функционирования системы личностных смыслов характеру и направленности профессиональной деятельности, выраженная в осмысленном отношении к этим



элементам действительности и себе как субъекту этого отношения, обуславливает проявление личностных характеристик, необходимых для эффективной деятельности.» [2, с. 179-180; 9].

Поэтому, на наш взгляд, изучение системы жизненных смыслов студента-первокурсника педагогического вуза, актуальна не только как самостоятельная проблема, но и в рамках планирования и осуществления психолого-педагогического сопровождения и профессионального воспитания студента.

**Изложение основного материала статьи.** С целью изучения системы жизненных смыслов студентов-первокурсников педагогического вуза нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 46 студентов первого курса факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ. Исследование проводилось в 2019 году. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методы и методики:

- 1) методика «Система жизненных смыслов», автор В.Ю. Котляков [5];
- 2) анализ продуктов деятельности (мини-эссе «Что для меня главное в жизни?»);
- 3) беседа.

Кратко остановимся на полученных результатах. Данные по методике «Система жизненных смыслов» представлены в таблице.

Таблица

Результаты диагностики жизненных смыслов у студентов-первокурсников

№п/п	Жизненные смыслы	Степень значимости жизненных смыслов		
		<i>ведущие</i>	<i>нейтральные</i>	<i>игнорируемые</i>
1.	<i>Альтруистические</i>	10,9% (n=5)	43,5% (n=20)	45,6% (n=21)
2.	<i>Экзистенциальные</i>	23,9% (n=11)	63,0% (n=29)	13,1% (n=6)
3.	<i>Гедонистические</i>	21,7% (n=10)	65,2% (n=30)	13,1% (n=6)
4.	<i>Самореализации</i>	21,7% (n=10)	63,0% (n=29)	15,3% (n=7)
5.	<i>Статусные</i>	17,4% (n=8)	45,7% (n=21)	36,9% (n=17)
6.	<i>Коммуникативные</i>	30,4% (n=14)	60,9% (n=28)	8,7% (n=4)
7.	<i>Семейные</i>	56,6% (n=26)	36,9% (n=17)	6,5 (n=3)
8.	<i>Когнитивные</i>	4,3% (n=2)	45,7% (n=21)	50% (n=23)

Табличные данные наглядно отражают иерархию и степень значимости жизненных смыслов студентов-первокурсников.

*В первую очередь*, хотелось бы обратить внимание на ведущие жизненные смыслы. Среди ведущих жизненных смыслов первое место занимают семейные жизненные смыслы (56,6%). Приверженность к семейным жизненным смыслам проявляется в полной сопричастности со своими родными и близкими, желании принимать участие в их судьбе, помогать и заботиться о своих родных, жить, достигать и направлять все свои стремления во благо семьи. Психологически понятно, что для студента-первокурсника, вчерашнего школьника, семья остается опорой и главным ориентиром во многих смысловых вопросах, дает чувство защиты, в том числе и от одиночества, доверие, гармонии, опоры и наполненности жизни. Важно подчеркнуть, немаловажное значение в определении значимости жизненных смыслов играет гендерный фактор. Выборка представлена субъектами женского пола. Для женщины, счастливая семейная жизнь является ведущей смысловой ценностью. Именно семья позволяет выполнить главные женские социально-культурные роли: матери, супруги, хранительницы очага, хозяйки. Если в жизни женщины нет, хотя бы, частичной реализации этих семейных ролей, рано или поздно, наступают тяжелые эмоциональные переживания: нереализованности, тупика, одиночества, экзистенциального отчаяния. В кризисные периоды эти переживания достигают особой остроты. Также необходимо отметить, что безотносительно к гендерной принадлежности человека, семья остается уникальным и самым влиятельным социальным институтом, связь (в том числе и трансцендентная) с которым на протяжении всего жизненного пути остается устойчивой и достаточно сильной.

На второе место, по степени значимости, студенты поставили коммуникативные жизненные смыслы (30,4%). Данные смыслы осознаются как потребность в общении с другими людьми, взаимодействии, взаимопонимании, сопереживании, а также получения и передачи значимой для личности информации. На аффективном уровне именно благодаря коммуникативному смыслу формируются привязанности, переживания разнообразных чувств, которыми люди обмениваются в процессе общения. Общение становится для человека условием психосоциального развития и формирования системы социальных отношений. Именно поэтому, успешность человека в межличностной коммуникации становится синонимом жизненного успеха в целом.

Третье место занимают экзистенциальные жизненные смыслы. Ведущими они являются для 23,9% испытуемых. Данные жизненные смыслы пронизывают всю бытийность человека, определяют главные его ориентиры, и сопровождаются глубокими эмоциональными переживаниями. Нередко, когнитивной стороной смысловой рефлексии человека становится поиск ответов на главные вопросы: «В чем мой смысл жизни?», «Для чего я живу?», «Кто я?», «Какой я?», «Каким могу стать человеком?», «Что для меня главное в жизни?», «Без чего или кого моя жизнь теряет свое значение?», «В чем моя жизненная миссия?» и т.д. Экзистенциальные смыслы не всегда осознаваемы человеком. Нередко, попытки разобраться в себе приводят человека к тягостным, мучительным переживаниям. И если человек не находит равновесия основных граней своего бытия – свободы, выбор жизненного пути, любви, ответственности и долга и др наступает экзистенциальный кризис, выходом из которого является обретение важного на данном этапе смысла жизни, без которого человек не может жить настоящим и испытывать положительные эмоции от простых повседневных человеческих радостей (сходить в кино, прогуляться по улице, отдохнуть в кругу семьи). Возвращаясь, к полученным результатам, важно напомнить, что субъектами исследования выступили студенты первого курса (девушки 17-18 лет), которые согласно имеющимся в психологической теории постулатам, переживают кризис юности, который имеет ярко выраженную мировоззренческую и экзистенциальную направленность [Возраст. псих]. Поэтому, выбор экзистенциальных смыслов, как ведущих, на данном этапе возрастного-психологического развития, является нормативным и обоснованным, с

позиции конструктивного разрешения личностью кризисных переживаний и выходом на новый уровень личностного развития и социального взросления.

*Вторым моментом, на который следует обратить внимание* – это игнорируемые жизненные смыслы, то есть те смыслы, которые совершенно не значимы для испытуемых.

Первое место среди игнорируемых смыслов студенты отводят когнитивным жизненным смыслам (50%). В основе этих смыслов лежит познавательная потребность, которая проявляется в любознательности, заинтересованности, переживании чувства нового, сомнениях, анализе информации. Именно когнитивные смыслы, ориентируют человека на освоение новой информации и выступают важным условием успешности умственного труда. Учебно-профессиональная деятельность студента интеллектуальна по своей сути, и невозможна без напряженной умственной работы. Профессия педагога относится к профессиям умственного типа, отличающегося когнитивной сложностью. Следовательно, отсутствие когнитивных смыслов у студентов педагогического вуза указывает на недостаточно сформированное представление о профессии педагога, отсутствие профессиональной идентичности и недостаточной профессиональной готовности. Этот результат вполне объясним, потому, что студент-первокурсник приходит в вуз с размытыми и оторванными, от реальной жизни, представлениями о своей будущей профессии, отсутствием профессиональной позиции, недостаточно сформированной системой ценностей.

Второе место, незначимых жизненных смыслов, занимают – альтруистические жизненные смыслы (45,6%), которые основаны на потребности человека бескорыстно помогать другим людям, проявлять человеколюбие, терпение, отзывчивость, понимание, заботу о них, оказывать содействие, делать добрые дела, самоотверженно служить общему благу, пренебрегая собственными интересами. Противоположным по смыслу можно считать эгоизм, себялюбие, эгоцентризм. Вне всякого сомнения, культурные ориентиры последних десятилетий (во многом, связанные с этнокультурной ассимиляцией) формируют образ личности, ядром которой является центрированность на себе: своем собственном развитии, своем мнении, своем выборе, своем праве, конкурентоспособности и т.д. Это «Я-центрированность» противоречит глубокой национальной идеи соборности, коллективизма, сотрудничества, взаимной поддержке. Если провести интерпретацию данного количественного показателя, в более широком контексте (с позиции рационализма и прагматизма), то, в целом, смысловая ориентация на самого себя (собственный успех, развитие, достижение результата), безусловно, конструктивна и должна обеспечивать жизненную и профессиональную успешность. Но, если обратиться к теоретическим положениям психологии труда педагога [3], можно отметить следующее: профессия и личность тесным и неразрывным образом взаимосвязаны; профессия формирует и изменяет личность, а выбор профессии определяется личностной направленностью. Таким образом, полученные эмпирические результаты вызывают некоторую обеспокоенность. Профессия педагога, относится к помогающим типам профессий. Она глубоко гуманна и базируется на этических принципах: милосердия, оптимизма, энтузиазма, самоотверженности, альтруизма, чуткости, заботы, бережного отношения к ребенку. Игнорирование альтруистических жизненных смыслов указывают на глубокое несоответствие профессионального выбора и индивидуальных личностных смыслов испытуемых, что может стать серьезным препятствием в профессиональном становлении будущего педагога (от затрудненной профессиональной адаптации до профессиональной непригодности).

*Третий аспект, на который следует обратить внимание* – это доминирование индифферентности и диффузность в системе жизненных смыслов. Табличные данные (см. табл.) указывают, что испытуемые нейтрально, безучастно и отстраненно относятся к различным жизненным смыслам (альтруистические, гедонистические, статусные, самореализация др). В общем можно сказать, что система жизненных смыслов студентов-первокурсников отличается специфическими чертами: узкой направленностью, размытостью границ и недостаточной иерархичностью.

Беседа с испытуемыми и проведенный контент-анализ эссе «Что для меня главное в жизни?», в некоторой степени подтверждает выявленные особенности с помощью методики «Система жизненных смыслов». Важно отметить синтетическое, слитное и эмоционально насыщенное представление о своих смыслах. Отличие заключается в том, что в содержании эссе студентов более четко прослеживается иерархия жизненных смыслов. Так у 80, 4% (n=37) студентов главным жизненным смыслом является – семья. Все остальные жизненные смыслы являются второстепенными – счастье, любовь, успех в жизни и т.д. В качестве иллюстрации приведем некоторые фрагменты текстов: *«Семья – это главное для меня! Конечно, благополучие и здоровье близких мне людей, ведь родные люди и есть вся моя жизнь!», «Главное в моей жизни – быть счастливой. В этом есть много составляющих; быть счастливой значит иметь семью, в которой царит любовь. Это когда ты и твои близкие здоровы и занимаются любимым делом, когда ты любишь и тебя любят в ответ». «Итак, для меня главным в жизни является моя семья. Она моя поддержка и опора, без которой я не представляю своего существования». По мнению испытуемых обретение этого смысла определяет все остальные. Некоторые представления носили ярко выраженный восторженно-романтический характер (6,5%; n=3), например: «Все самое лучшее и главное в жизни можно получить бесплатно: воспоминание, улыбки, дружбу, любовь, семью». Любовь и счастье как самостоятельные смыслы указали (10,9%; n=5) испытуемых. Приведем примеры из текстов эссе: *«Главное в моей жизни любовь, во всех ее проявлениях. Взаимная любовь дарит людям счастье и радость. А что еще в жизни надо?», «А вообще, я считаю, что человек должен быть счастлив и быть самим собой! Это и есть главное». Для 8,7% (n=4) студентов первокурсников главный смысл – это самореализация. В качестве иллюстративного примера приведем следующие ответы: «Для меня главное – это получить высшее образование, стать хорошим педагогом, чтобы мною гордились мои родные. На мой взгляд, для этого нужно много учиться и заниматься своим развитием», «Я хочу максимально достичь своих целей: получить три высших образования, увидеть мир, написать книги, с каждым днем узнавать что-то новое и саморазвиваться». Также важно отметить, что 39,1% (n=18) испытуемых выразили предположения, что их представления о ведущих жизненных смыслах могут измениться *«Это сложный вопрос, на который в зависимости возраста и жизненных событий можно ответить по-разному. Раньше для меня было главным закончить школу и поступить учиться. Теперь, я думаю, важно стать хорошим специалистом и найти надежного человека, чтобы вместе с ним создать семью», «Для каждого человека будет свой ответ, и со временем понимание, что является главным в жизни может меняться. Для меня сейчас главное – быть счастливой, но, возможно через какое-то время я смогу конкретнее ответить на этот вопрос».***

**Выводы.** Таким образом, подводя итог анализу эмпирических данных по методике «Жизненные смыслы» затруднительно выразить однозначное оценочное обобщение. Так, с позиции личностного развития – у испытуемых выявлено гармоничное сочетание (семейных, коммуникативных и экзистенциальных) смыслов, что в целом, указывает на личностную зрелость и просоциальную направленность. С профессиональных позиций – у испытуемых отмечается индифферентность в системе смысло-жизненных ориентаций и недостаточная сформированность экзистенциально-аксиологических основ профессиональной направленности личности (игнорирование когнитивных и альтруистических жизненных смыслов) необходимых для профессии педагога.

Изучение системы жизненных смыслов, с помощью беседы и анализа продуктов деятельности, позволяет отметить, что главным жизненным смыслом остается семья. В иерархии всех смыслов она занимает – первое место. Наличие семьи определяет присутствие других смыслов (любовь, счастье, здоровье, дружба, достижения и др) Представление о смысле жизни, в основном, идеализированные, поверхностные, обобщенные, с ярко выраженной романтической направленностью, что, в целом, соответствует возрастным особенностям студентов-первокурсников.

Проведенное исследование позволило нам выявить существующие противоречия в системе жизненных смыслов, некоторые заблуждения, и признаки недостаточно сформированных смысло-жизненных ориентиров. Несомненно, исследование в данном направлении необходимо продолжать. Для образовательной практики полученные эмпирические данные позволили нам наметить пути психолого-педагогической работы по сопровождению и воспитанию студентов первого курса.

#### **Литература:**

1. Википедия [Электронный ресурс] // URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Смысл\\_жизни](https://ru.wikipedia.org/wiki/Смысл_жизни) (дата обращения: 16.06.2021).
2. Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия: коллективная монография / Под ред. О.И. Ключко. – М.: МГПУ, 2015. – 224 с.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд: учеб. пособие / Е.А. Климов; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 320 с.
4. Корючев К.А. Поиск смысла жизни и содержание смысло-жизненных ориентаций студентов / К.А. Корючева // VIA SCIENTIARUM. – Дорога знаний. – № 2. – 2015 г. – С. 128-137.
5. Котляков В.Ю. Методика "система жизненных смыслов" / В.Ю. Котляков // Вестник кемеровского государственного университета. – № 2-1 (54). – 2013 г. – С. 148-153.
6. Кубарев В.С., Тапехин С.А. Содержание понятий жизненного и личностного смыслов в отечественной психологии / В.С. Кубарев, С.А. Тапехин // Омские социально-гуманитарные чтения – 2018. Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета. Отв. ред. Л.А. Кудринская. – Омск, 2018. Издательство: Омский государственный технический университет. – С. 273-280.
7. Мальцева С.М., Грибанов С.В., Корольчук М.В. Человек: от жизненных целей к смыслу жизни. / С.М. Мальцева, С.В. Грибанов, М.В. Корольчук // Образование и наука в современном мире. – Инновации. – № 6 (25). – 2019 г. – С 99-105.
8. Мухина В.С. Глубинный смысл предопределенного "пора" в контексте жизненного пути / В.С. Мухина // Развитие личности. – №1. – 2010 г. – С. 16-48.
9. Серый А.В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально-значимых качеств психологов-практиков / А.В. Серый // URL: <http://hpsy.ru/authors/x290.htm> (дата обращения: 10.06.2021)
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. / В. Франкл; Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; Вступ. ст. Д.А. Леонтьева [с. 5-21]. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
11. Фромм Э. Иметь или быть?: Пер. с англ. / Э. Фромм; Общ. ред. и послесл. В.И. Добренкова. – 2-е изд., доп. – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<p>Абдулгалимова Гурият Нурахмедовна Абдулгалимов Рамазан Меджидович Касимов Ариф Камалудинович</p>	<p><b>ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ</b></p>	<p>4</p>
<p>Акимова Елена Анатольевна Левченко Наталия Валерьевна</p>	<p><b>ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b></p>	<p>7</p>
<p>Алексеева Елена Анатольевна Почанина Ульяна Геннадьевна</p>	<p><b>СОРЕВНОВАНИЯ WORLDSKILLS ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ</b></p>	<p>11</p>
<p>Алиева Рукият Резвановна Абдулазимова Тоита Хизировна Карчаева Камила Аварьевна</p>	<p><b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА</b></p>	<p>14</p>
<p>Анохина Ася Сергеевна Викторова Ольга Евгеньевна Образцова Ксения Михайловна</p>	<p><b>ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ</b></p>	<p>17</p>
<p>Антропова Гюзель Равильевна Матвеев Семен Николаевич Шакиров Рафис Гильмегайнович</p>	<p><b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ КАК ОСНОВЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ПО РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ</b></p>	<p>20</p>
<p>Аржанова Ольга Валерьевна Медведева Елена Юрьевна</p>	<p><b>НАРУШЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b></p>	<p>26</p>
<p>Ахметова Дания Загриевна Гордеева Светлана Юрьевна</p>	<p><b>СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b></p>	<p>29</p>
<p>Ахметшина Ирина Анатольевна Балакирева Нина Алексеевна Юсупова Хадрия Геннадьевна</p>	<p><b>ПРИОРИТЕТЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОЛЛЕДЖАХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ</b></p>	<p>32</p>
<p>Ахметшина Ирина Анатольевна Двараковская Татьяна Васильевна Лосева Алла Аскольдовна</p>	<p><b>ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ</b></p>	<p>35</p>
<p>Ахтариева Разия Файзиевна Рахманова Алсу Рамилевна Салимуллина Елена Викторовна</p>	<p><b>ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА</b></p>	<p>39</p>
<p>Багирова Загидат Курбанмагомедовна Федина Любовь Михайловна Сельмурзаева Хеди Рамзановна</p>	<p><b>СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b></p>	<p>42</p>
<p>Бажан Зинаида Ивановна Умерова Нияра Рустемовна</p>	<p><b>ВАРИАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОВЫМИ МАТЕМАТИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b></p>	<p>46</p>
<p>Байчорова Альбина Михайловна</p>	<p><b>КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ТьюТОРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ</b></p>	<p>48</p>
<p>Banartseva Arina Vladimirovna Vlasova Irina Vladimirovna Kaplina Ludmila Yurievna</p>	<p><b>THE NECESSITY OF BLENDED LEARNING IN THE MODERN CONDITIONS OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY)</b></p>	<p>51</p>

Батагова Людмила Хазретовна	ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	54
Бахор Тамара Андреевна Зырянова Ольга Николаевна Смагина Вероника Юрьевна	РАБОТА С ИЛЛЮСТРАЦИЯМИ - ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ РАССКАЗОВ В.П. АСТАФЬЕВА	57
Бейбалаева Джамиля Куберовна Ахмадова Зайнап Мухадиновна Тлупова Асият Владимировна	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	60
Бекиров Сервер Нариманович	ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	64
Бекирова Эльмира Шевкетовна	КРЫМСКИЙ ПОЛУОСТРОВ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КРЫМУ	66
Бесленеева Маргарита Хаджимуратовна	МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОПРОСОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ	69
Биттер Наталья Викторовна Огнев Иван Владимирович Лазуткина Юлия Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ТьюТОРОВ В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. И.И. ПОЛЗУНОВА	71
Быстрой Елена Борисовна Белова Лариса Александровна Слабышева Алевтина Васильевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО- РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	75
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Гордеев Кирилл Сергеевич	ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	78
Бузни Виктория Александровна	ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МУЛЬТИМЕДИА СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	81
Валиахметова Людмила Васильевна	ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА И КАК С НЕЙ БОРОТЬСЯ	83
Васильева Айталипа Николаевна Корякина Татьяна Григорьевна	ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА	86
Везетиу Екатерина Викторовна	ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО- КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	89
Вершинина Анна Юрьевна Горькова Галина Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	93
Винокурова Наталья Федоровна	ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА	96
Вовк Екатерина Владимировна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	99

Галкина Елена Николаевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА	102
Gasanenko Elena Aleksandrovna Zalavina Tatyana Yuryevna Yuzhakova Yulia Vladimirovna	DEVELOPMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY STUDENT'S SELF-PRESENTATION SKILLS AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL IMAGE MAKING	107
Горбунова Наталья Владимировна	РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ НООСФЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В.И. ВЕРНАДСКОГО В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	110
Горобец Даниил Валентинович	УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО РОСТА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА	113
Дмитриева Степанида Николаевна Евдокарова Туяра Валерьяновна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	116
Дронжек Наталья Валерьевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ БУМАГИ И КАРТОНА В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ	119
Евдокимова Вера Евгеньевна Устинова Наталья Николаевна	ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	122
Жамборов Анзор Анатольевич Алиева Умукусум Гаджиевна Абиева Малика Магомедовна	ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	124
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Бессольнова Алена Сергеевна	ЗНАЧЕНИЕ АУДИОСКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	128
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Клюкина Юлиана Юрьевна	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АКТИВИЗАЦИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	130
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Смирнова Дарья Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ	134
Задворная Марина Станиславовна Шерайзина Роза Моисеевна	РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА	137
Захарова-Саровская Мария Владимировна Проскура Яна Вадимовна Беднарская Галина Гиниятулловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО КАК МЕТОД КИНОФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	140
Золоткова Евгения Вячеславовна Паначева Анна Игоревна	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕФИЦИТА КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	144
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Федянцева Ольга Олеговна	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЛАНДШАФТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ	146
Ибрагимова Эвелина Энверовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	150

Игнатъева Татьяна Станиславовна Мясникова Ирина Алексеевна	КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	152
Канокова Ляна Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ	156
Капунова Маргарита Ивановна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	158
Карачевский Евгений Геннадьевич Вольгушев Антон Евгеньевич	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛЕПКЕ (НА ПРИМЕРЕ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)	161
Картавых Марина Анатольевна Губарева Марина Александровна Воронина Ирина Александровна	МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	164
Каштанова Светлана Николаевна Зуданова Анастасия Александровна	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	168
Кирдянова Елена Робертовна Семёнова Александра Сергеевна Савосина Арина Сергеевна	РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА СТУДЕНТАМИ-ПРОДЮСЕРАМИ В ХОДЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ (III КУРС)	171
Кирюхина Наталия Владимировна Жидких Алина Андреевна Винихина Александра Вячеславовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЧАСТИЦАХ В КОНТЕКСТЕ СТЕРЖНЕВЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ	175
Кисова Вероника Вячеславовна Семенов Алексей Валерьевич Семенова Елизавета Алексеевна	ДИСКРИМИНАНТНЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	178
Клеймёнова Татьяна Николаевна Смирнова Нина Николаевна Джаксбаева Ольга Владимировна	МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЕМЫХ К НАУЧНОЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРСКОЙ РАБОТЕ	183
Клеймёнова Татьяна Николаевна Волкова Елена Анатольевна Джаксбаева Ольга Владимировна	СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	188
Клеймёнова Татьяна Николаевна Воронина Марина Александровна Джаксбаева Ольга Владимировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОНСПЕКТОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	191
Клушина Надежда Павловна Клушина Екатерина Андреевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	195
Колесникова Татьяна Викторовна Москвитина Наталья Юрьевна Строй Галина Владимировна	ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	197
Колесова Оксана Вячеславовна Тивикова Светлана Константиновна Клюева Светлана Сергеевна	СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	200
Королева Елена Владимировна Коньшева Юлия Романовна	ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	203

Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Попенко Сергей Дмитриевич	ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ	206
Куваева Марина Михайловна Мусин ШагитРишатович Валеева Гузель Хусаиновна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	210
Кудрявцев Роман Анатольевич Светличный Евгений Григорьевич Яблонский Константин Николаевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ К РАБОТЕ НА МЕСТНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ НАВИГАЦИОННЫХ И ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ	213
Кузнецова Елена Владимировна	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОГАНИЗАЦИЙ	217
Кузьмина Ольга Сергеевна	К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЯХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	220
Лапшин Игорь Ефимович	КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ	223
Лахмоткина Валентина Ивановна Ястребова Лариса Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	226
Левичева Светлана Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	229
Лошилова Анна Александровна Кобалян Тамара Георгиевна	ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ	232
Мамалова Хоузу Эдилсултановна Кучмезов Расул Абдулмуталифович Омарова Эмилия Магомедсандовна	ПРОБЛЕМА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	235
Мамалова Хоузу Эдилсултановна Плиева Ася Ортелловна Журтов Астемир Билялович	ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	238
Махубрахманова Венера Радиковна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	241
Миннахметов Рустем Рафикович Фалеева Светлана Александровна Салахова Наталья Олеговна	ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	244
Мугаллимова Надежда Николаевна Шувалова Надежда Вячеславовна Абдрашитова Татьяна Викторовна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ	247
Мусаева Испаният Пахрутдиновна Расумов Ваха Шаманович Ордоков Мирзабек Хаутиевич	ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСОВ ПРАВА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	251
Невзорова Анна Витальевна	ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	254



Никитин Алексей Юрьевич	К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	257
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Адиева Алсу Табрисовна	МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ В ДОО	262
Нуриева Алеся Радиевна Газизова Фарида Самигулловна Юдина Алсу Мухтаралеевна	РОЛЬ ЗАВЕДУЮЩЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	265
Окунев Степан Андреевич Лапшова Ирина Александровна Дудаев Геназ Саид-Хусейнович	ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРАВА СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ	268
Ощепков Алексей Александрович Фриауф Владимир Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ	272
Панченко Наталья Николаевна Журавлев Валерий Евгеньевич	К ВОПРОСУ О СМЕЩЕНИИ СУЩНОСТНОЙ ДОМИНАНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЧЕЛОВЕК ВНУТРЕННИЙ VS МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕКА	275
Петрова Светлана Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	279
Петрова Лиллия Геннадиевна Балыков Вячеслав Витальевич	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НОВЫЙ ФРАГМЕНТ УРОКА ОНЛАЙН	282
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляр Владимир Петрович Паленый Андрей Владимирович	ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАМ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ПОЛИЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	286
Платонова Айше Вадимовна	«ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ	290
Погибельский Александр Прохорович Погибельская Наталья Борисовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	292
Польшина Мария Александровна	НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИЕЙ	294
Проглядова Галина Александровна Рябкова Ирина Евгеньевна Чимрова Яна Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	299
Проскура Яна Вадимовна Захарова-Саровская Мария Владимировна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	302
Расумов Ваха Шаманович Исаева Гачиханум Гаджимедовна Жамборов Анзор Анатольевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	306
Редькина Людмила Ивановна	УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОРГАНИЗУЮЩИЙ ИНСТРУМЕНТ ЕДИНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	309

Романов Владимир Алексеевич	ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	312
Русакова Светлана Сергеевна Шувалова Надежда Вячеславовна Гайнуллин Дмитрий Евгеньевич	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	315
Савченко Любовь Васильевна	КАЧЕСТВО УЧЕБНИКА ДЛЯ ВУЗА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ В РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	319
Сайгушев Николай Яковлевич Веденева Ольга Анатольевна Гарипов Марсель Айратович	К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	322
Сальникова Олеся Дмитриевна Бугаева Елена Андреевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ	325
Син-Хой Зинаида Николаевна Неустроева Екатерина Николаевна	ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	328
Слабышева Алевтина Васильевна	ПРАКТИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	331
Слинкина Ирина Николаевна Устинова Наталья Николаевна	ДЕФИНИЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	333
Слинкина Ирина Николаевна Устинова Наталья Николаевна	ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	335
Списивцев Степан Александрович	ОНЛАЙН-КУРСЫ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	337
Текеева Залина Назировна Тамбиева Зухра Юсуфовна	МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОГРАММ ДИСТАНЦИОННОГО ВЕБ-ОБРАЗОВАНИЯ	340
Токарева Валентина Борисовна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ У ХОККЕИСТОВ-ЮНИОРОВ	342
Трунтаева Татьяна Ивановна Никаноркина Наталия Владимировна	РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В ВУЗЕ	346
Тумасян Сусанна Васильевна Вакуленко Екатерина Гавриловна	НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	349
Умаров Марат Файзуллаевич	ВНЕДРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ	351
Умаров Марат Файзуллаевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	354

Усков Сергей Валерьевич Сидлецкий Андрей Валентинович Гринёв Валерий Валерьевич	МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАРАТЭ-ДО В ПРОЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД	357
Усков Сергей Валерьевич Бокий Александр Николаевич Веремьёв Алексей Сергеевич	ПРОБЛЕМАТИКА НЕОБХОДИМОСТИ СМЕНЫ ЦЕЛЕПОЛОГАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА В ВУЗАХ МВД РОССИИ	360
Филипова Наталья Алексеевна Каймашникова Луиза Александровна Силина Анна Владимировна	РАЗРАБОТКА ПОСОБИЯ ДЛЯ СИСТЕМНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ У СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	364
Фролова Светлана Владимировна Федорушкина Людмила Сергеевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX ВЕКА	367
Харабаджах Мелия Наримановна	КОРПОРАТИВНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА СЕТЕВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ — ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЫНКА	369
Харченко Анна Владимировна	ОБЛАЧНО-ФАСЕТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ: ЭКСПЕРИМЕНТ	373
Хижная Анна Владимировна Макарова Наталья Васильевна Сидоров Андрей Николаевич	МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗЕ	376
Хижная Анна Владимировна Макарова Наталья Васильевна Сидоров Андрей Николаевич	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	379
Чайкина Жанна Владимировна Балунова Светлана Альбертовна Шиганова Марина Викторовна	ТРЕХМЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В SKETCHUP СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	383
Черкасова Любовь Николаевна	АНАЛИЗ ИНВАРИАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПРОЕКТОВ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ (МООК)	387
Четверикова Татьяна Юрьевна	«РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКУМ» В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	390
Чомаева Зухра Манафовна Текеева Лейла Дагировна	СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ КЧР)	393
Шаров Сергей Сергеевич	ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РАБОТНИКА АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА	396
Ширпал Елена Николаевна Макаренко Юлия Владимировна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	399
Шкерина Татьяна Александровна Каблукова Инна Геннадьевна Петрова Татьяна Ивановна	МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	402

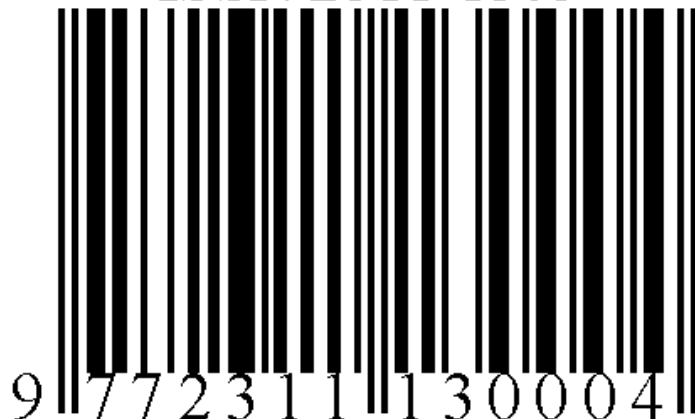
Шостак Марина Анатольевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА	405
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Алаева Мария Васильевна Сухарева Надежда Федоровна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	407
Алонцева Александра Ивановна Никифорова Ольга Алексеевна Тишкова Юлия Юрьевна	ЗАВИСИМОСТЬ НАДЕЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ ОТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ	410
Ахметшина Ирина Анатольевна Брекина Оксана Васильевна Озерова Светлана Анатольевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ	413
Белозерцева Наталья Васильевна Беленкова Лариса Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	417
Вадуринa Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна	ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО ЛЕКТОРИЯ	422
Волобуева Евгения Валерьевна Хилько (Швецова) Ольга Владимировна	АЛКОГОЛЬНАЯ ПСЕВДОТРАДИЦИЯ: ОТРАЖЕНИЕ В МАССОВОМ ИСКУССТВЕ	426
Изотова Елизавета Геннадьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И УСПЕВАЕМОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	428
Кагермазова Лаура Цраевна Абакумова Ирина Владимировна Масаева Зарема Вахаевна	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	431
Калашникова Ольга Владиславовна	РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	435
Кобзарева Инна Ивановна Гончаров Артем Сергеевич Трунина Анастасия Андреевна	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОЦЕНКИ ПРОДУКТОВ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ	438
Королева Юлия Александровна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)	441
Погребная Оксана Сергеевна Прилепских Оксана Сергеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	444
Пономарёва Елена Юрьевна	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ ПЕРИОДА КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19	449
Соловьёва Ольга Владимировна Георгиевская Яна Сергеевна	ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	453

Соловьёва Ольга Владимировна Георгиевская Яна Сергеевна	СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ	456
Соловьёва Ольга Владимировна Юнгман Ирина Вячеславовна	ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	459
Сперанская Александра Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ, ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЕ УСЛОВИЯ ПРОЖИВАНИЯ	462
Торикова Елена Федоровна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА	465
Шабаева Динара Няильевна Савинова Татьяна Викторовна	РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНО-ДОСУГОВОГО ЦЕНТРА	468
Шелкунова Татьяна Васильевна Артюхова Татьяна Юрьевна Бенькова Оксана Анатольевна	ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ	470
Шеховцова Елена Алексеевна Гостунская Яна Игоревна	ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	473
Штерц Ольга Михайловна	КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ У ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСТГРАФИЕЙ	476
Щербаков Сергей Владимирович Ожогова Елена Геннадьевна	СИСТЕМА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	480

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 71. 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 30.06.2021. Сдано в набор 07.07.2021. Дата выхода 16.07.2021  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,06.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.