

**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**

69 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 ноября 2020 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 3. – 315 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), 2020 г.

Все права защищены.

УДК 378.2

кандидат экономических наук, доцент Абазян Артак Горикович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Краснодарский государственный институт культуры" (г. Краснодар);

магистрант Макарец Виктория Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Краснодарский государственный институт культуры" (г. Краснодар)

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы внутреннего туризма, связанные с подготовкой кадров в сфере туризма, с помощью опроса студентов и выпускников высших учебных заведений выявлены причины отказа от работы по профессии. В содержании работы также содержатся предложения по улучшению качества образования в сфере туризма с помощью практического подхода при обучении.

Ключевые слова: туризм, сфера услуг, высшее образование, практический подход, проблемы, перспективы.

Annotation. This article examines the problems of domestic tourism associated with the training of personnel in the field of tourism, using a survey of students and graduates of higher educational institutions, the reasons for refusing to work in the profession are revealed. The work content also contains suggestions for improving the quality of tourism education through a hands-on learning approach.

Keywords: tourism, service sector, higher education, practical approach, problems, prospects.

Введение. В настоящее время туристская отрасль выступает как одна из самых перспективных, развивающихся отраслей во всем мире, в том числе и в России.

В 2020 году, в период тяжелой эпидемиологической обстановки, связанной с новой коронавирусной инфекцией COVID-19, закрытия границ страны, российский туристский рынок вышел на новый уровень спроса к отдыху в пределах нашей страны.

Внутренний туризм положительно влияет на экономику государства. Манильская декларация по мировому туризму отмечает это так: «В каждой стране внутренний туризм может способствовать более сбалансированному положению национальной экономики, во многом благодаря перераспределению национального дохода, глубокому осознанию общности интересов и развитию видов деятельности, благоприятных и положительных для экономики в целом страны».

Туристические возможности и ресурсы нашей страны почти неисчерпаемы. Многие исследователи говорят, что более 50%, тех, кто выезжает в заграничные туры, даже не догадываются, что есть возможность получить те же удовольствия в своей стране. В основном речь даже не о красоте и самобытности родной природы или лечебно-рекреационных факторов российских курортов. Но о возможности организации и развития необычных видов туризма экстремального, событийного, приключенческого и других. В большинстве случаев уровень осведомленности наших граждан ограничивается познаниями о Черноморском побережье, Золотом кольце по древним городам, о Кавказе, и рекреационных ресурсах в пределах края, где они проживают.

В результате рекреационно-ресурсная база для развития и формирования внутреннего туризма была задействована не на все 100%. В сфере туризма наблюдался простой и отсутствие товарно-денежных отношений, что могло бы послужить стимулом развития, и денежные средства граждан, которые могли бы стать своего рода инвестициями туристской отрасли, которые путем отдыха на заграничных курортах вывозятся из страны.

В 2020 году ситуация на туррынке России резко изменилась. Большой интерес к российским курортным регионам, в особой степени к Краснодарскому краю и Республике Крым, и немалый поток туристов спровоцировали активный спрос на качественный сервис, к которому привык потребитель.

Потребители (туристы) услуг индустрии сервиса, имея опыт отдыха в других странах (в которых, зачастую, туристская сфера является основой бюджета страны), начинают требовательно относиться к квалификации, знаниям обслуживающих кадров.

Отличительная особенность туристической сферы состоит в том, что не услуга доставляется потребителю, а наоборот, турист (потребитель) приходит к услуге. В связи с чем, образовательные организации, которые занимаются подготовкой специалистов в туристской сфере, как никогда должны обратить внимание на систему обучения в данной отрасли экономики для привлечения потенциальных потребителей на российский туристский рынок в будущем.

Для оценки перспектив развития кадрового потенциала туризма в нашей стране проведем анализ проблем при подготовке специалистов в данной сфере и предложим варианты их решения.

Изложение основного материала статьи. Активно развивающийся внутренний туризм, ситуация на туристском рынке, особенно в 2020 году, говорят о том, что систему подготовки квалифицированных кадров стоит усовершенствовать, внести изменения в учебные планы подготовки студентов СПО и бакалавров. Необходимо качественно улучшить и проработать вопросы, связанные с прохождением практики обучающихся, а также в практическом подходе в обучении студентов, постепенно развиваться в данном направлении.

Представим основные, на наш взгляд, проблемы внутреннего туризма, связанные с обучением специалистов:

- Маленькая база практик для студентов высших учебных заведений;
- Отсутствие опыт у молодых специалистов;
- Отсутствие у большинства сотрудников турсферы базового туристского образования;
- Стереотипы о работе в туризме;
- Уровень подготовки выпускников часто не соответствует ожиданиям и требованиям работодателей;
- Выбор работодателя часто делается не в пользу молодого специалиста, а в пользу претендента с опытом работы в турбизнесе;

- Ежегодное число выпускников туристских вузов превышает количество вакансий в данной сфере;
- Теоретический подход при обучении студентов.

1. Маленькая база практик для студентов высших учебных заведений.

База практики - это организация, учреждение или предприятие, в которую направляется студент или несколько студентов ВУЗа для прохождения производственной практики.

Кафедры выбирают базы практик для студентов, которые соответствуют профилю и направлению подготовки специалистов в высшем учебном заведении, несмотря на формы собственности предприятий. С организациями заключается договор о прохождении производственной практики студентами.

В настоящее время, у ВУЗов, которые работают по направлениям подготовки 43.03.01 – Сервис, 43.03.02 – Туризм, 43.03.03 – Гостиничное дело, недостаточное количество баз практик для студентов. Обычно существует несколько дружественных и проверенных организаций, которые готовы взять под свое крыло будущих специалистов, однако, зачастую, количество последних намного превышает возможности дружественных предприятий.

В связи с чем, студентам приходится самостоятельно искать себе базу практики, которая может и не соответствовать уровню тех организаций, с которыми сотрудничает ВУЗ.

2. Отсутствие опыта у молодых специалистов. Стереотипы о работе в туризме. Уровень подготовки выпускников часто не соответствует ожиданиям и требованиям работодателей.

Каждый год на рынке труда появляется большое количество выпускников-специалистов в сфере сервиса и туризма, которые, нередко, не соответствуют его потребностям и критериям.

Также не все молодые специалисты остаются работать в туристской сфере. Это связано, в первую очередь, с тем, что требования работодателей намного выше, чем практические умения выпускников, а также со стереотипами о профессии. Одним из главных стереотипов сферы туризма являются постоянные путешествия. Абитуриенты, поступающие в ВУЗ, думают, что их будущая профессиональная деятельность будет взаимосвязана в большей степени с поездками по всем направлениям земного шара. Однако, как показывает практика, большая часть работы работников сферы туризма сосредоточена в одном месте: офис компании, гостиница, ресторан и так далее.

Для выявления причин, почему молодые специалисты не остаются работать в профессии (не только в сфере туризма), мы провели опрос среди студентов и выпускников ВУЗов в социальной сети Вконтакте.

В опросе приняли участие 210 человек, среди которых 148 человек в возрасте от 15 до 18 лет, а также 62 человека – студенты и выпускники от 19 до 25 лет.

Результатом проведенного исследования стали такие показатели как: 30% участников опроса ответили, что причина отказа от работы по профессии «Маленькая заработная плата», 25% - «Неверное представление о профессии», 20 % - «Отсутствие опыта, высокие требования работодателя», 15 % - «Большая конкуренция», 7% - «Наличие работы в другой сфере», 3 % - другие причины.

На основе проведенного исследования можно прийти к выводу, что около 20% молодых специалистов боятся работать в сфере туризма из-за отсутствия опыта и высоких требований работодателей.

3. Отсутствие у большинства сотрудников турсферы базового туристского образования.

Результаты проведенного опроса показали, что выпускники ВУЗов не всегда выбирают род занятий, связанный с их образованием, сфера туризма не стала исключением.

Большая часть сотрудников сферы услуг и туризма не имеет высшего образования по данному направлению деятельности, что приводит к низкому уровню сервиса и, следовательно, к падению спроса на внутренний туризм.

4. Выбор работодателя часто делается не в пользу молодого специалиста, а в пользу претендента с опытом работы в турбизнесе. Ежегодное число выпускников туристских вузов превышает количество вакансий в данной сфере.

Крупнейшая онлайн-рекрутинг платформа в России HeadHunter провела исследование (1 квартал 2019 г.), что специалисты разместили на портале поиска работы HeadHunter 750 882 резюме, но компании предложили им всего 140 228 вакансий. На одно рабочее место претендовало 9,6 молодого человека – конкуренция за рабочие места среди молодежи была значительно выше, чем среди остальных соискателей (6,9 человека на место). Безработица среди молодежи до 25 лет, по данным Росстата, тоже превысила общие показатели по рынку: в мае в России было 18,6% безработных молодых людей против 5% среди работников постарше с опытом работы.

Работодатели туристической сферы по-прежнему неохотно нанимают молодых людей на работу – не хотят инвестировать в дополнительное обучение и опасаются, что молодой работник выучится и покинет компанию, так как молодежь чаще меняет место работы, чем сотрудники старшего возраста.

5. Теоретический подход при обучении студентов.

Изучая рабочие программы и учебные планы СПО и бакалавров по направлениям подготовки 43.03.01, 43.03.02, 43.03.03, можно сделать вывод, что большая часть дисциплин имеют больше научный и теоретический характер.

Приведем распространенный перечень дисциплин, изучаемых по направлению подготовки 43.03.02:

Примерный перечень дисциплин, изучаемых по направлению подготовки 43.03.02

Базовые дисциплины:	Общепрофессиональные дисциплины	Дисциплины специализации
Русский язык и культура речи	Модуль "Рекреация и туризм"	Профессиональный
Экономика	Основы туристской деятельности	Модуль "Туристско-рекреационное проектирование"
Иностранный язык	Рекреационная география	Туристско-рекреационное проектирование и экспертиза проектов
Философия	География туризма	Бизнес-планирование в туризме
Правоведение	Экономика туризма	Курсы по выбору
История	Статистика туризма	Модуль "Мировое развитие"
Всемирная история	Модуль "Экономика и управление предприятиями туристской индустрии"	Физическая география России и мира
Математика	Экономика и финансы предприятий туристской индустрии	Социально-экономическая география России и мира
Информатика	Менеджмент на предприятиях туристской индустрии	Курсы по выбору
Концепции современного естествознания	Правовое сопровождение деятельности предприятий туристской индустрии	Модуль "Технологии продвижения туристских услуг"
Общее землеведение	Маркетинг на предприятиях туристской индустрии	Второй иностранный язык
Глобальные экологические проблемы и международный туризм	Модуль "Информационные технологии в туризме"	Психология делового общения
	Цифровая трансформация индустрии туризма	Сервисная деятельность
	Автоматизация работы предприятий туристской индустрии и сервиса	Системы дистрибуции в туризме
	Геоинформационные технологии в туризме	Курс по выбору
	Модуль "Межкультурные коммуникации в туризме"	Модуль "Технология деятельности предприятий туристской индустрии и сервиса"
	Мировая культура и искусство	История туризма
	Психология	Организация деятельности туроператорских и турагентских предприятий
	Управление персоналом	Технология и территориальная организация туризма (по отдельным видам)
	Физическая культура	Организация деятельности гостиничных предприятий
	Безопасность жизнедеятельности	Сертификация и стандартизация туристских услуг
		Семинар по курсовой работе

Представленный выше примерный перечень дисциплин ВУЗов, несомненно, содержит и практические дисциплины, однако больше в теоретическом изложении. Изучение в стенах ВУЗа, например, работы турагентской и туроператорской работы не даст того эффекта, который могло бы дать взаимодействие практики и теории.

Выводы. Рассмотрев ряд проблем внутреннего туризма, связанных с подготовкой молодых специалистов в высших учебных заведениях России, предложим ряд мероприятий, способствующих решению данных проблем.

1. Для решения проблемы, связанной с маленькой базой практик для студентов, ВУЗам следует провести работу по поиску проверенных организаций. Руководящему составу учебных заведений необходимо обратить внимание на крупные компании в сфере туризма, которые могут принять большое количество студентов на практику, поделиться опытом успешной деятельности. Любое предприятие заинтересовано в профессиональных сотрудниках, взаимодействие с ВУЗами даст им возможность получать потенциальных сотрудников, закладывать базис практических знаний сразу, не теряя в дальнейшем время на дополнительное обучение молодых специалистов.

2. Проблема стереотипов профессии также может быть решена. ВУЗам необходимо грамотно подходить к описанию профессии при работе с абитуриентами. Если молодой человек начнет обучение с полным пониманием его будущей деятельности, без завышенных ожиданий, то и его отношение к учебной и практической деятельности будет ответственным. Молодой специалист с адекватным пониманием своей работы больше мотивирован на продолжение своей карьеры в данной сфере.

3. Проблема отсутствия у большинства сотрудников турсферы базового туристского образования имеет рас пространственный характер. Решить ее сложно, однако высшим учебным заведениям может быть интересно

обучение, по ускоренной программе, уже работающих специалистов сферы туризма. Таким образом, ВУЗ подучит студентов, изучающих базовые и специализированные дисциплины и имеющих практический опыт.

4. Ежегодное число выпускников туристских вузов превышает количество вакансий в данной сфере. Для решения данной проблемы ВУзам стоит пересмотреть количество бюджетных мест, выделяемых для направлений сферы туризма, и отдать приоритет специальностям, которые нуждаются в специалистах больше. Однако это не говорит о том, что туризм стоит поставить на последнее место в ВУЗе, а наоборот, сделать упор на качество образования, а не на количество выпускаемых молодых специалистов данной сферы.

5. Проблема теоретического подхода при обучении студентов существует уже давно и не только в сфере туризма. Тенденции в совершенствовании такой системы обучения есть. Многие ВУЗы приглашают преподавать специалистов, имеющих не только научный, но и практический опыт. Однако чтобы полностью решить данный вопрос, ВУзам необходимо, помимо производственной практики, выбирать предприятия сферы туризма как своего рода «аудитории» лекционных занятий, то есть сразу закреплять теорию на практике. Такие подходы к обучению активно применяются в других странах: Швейцария, США, Франция, Великобритания и др.

6. Решением проблемы с отсутствием опыта у молодых специалистов также может стать международный обмен знаниями. Выделение федеральных и региональных стипендий на обучение лучших студентов в зарубежных колледжах, университетах, бизнес-школах, имеющих мировое признание.

В заключении обратим еще раз внимание, что внутренний туризм как вид туризма не сильно приносит стране валюту, но зато положительно влияет на экономику, в частности на ее динамическое развитие, он в основном воздействует на перераспределение между регионами доходов и развитию различных видов деятельности, которые оказывают благоприятное воздействие на экономику страны. Немаловажным, условием для его развития является наличие необходимых средств для приема и обслуживания путешественников. Помимо проблем в образовании, подготовки первоклассных специалистов туристской сферы, значимым условием является должный уровень развития инфраструктуры, а именно дорог и транспорта.

Решение проблем в подготовке кадров турсферы должно идти параллельно с наращиванием качественной инфраструктуры, что приведет к большому потоку потребителей (туристов) на российский рынок.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 октября 2015 г. N 1169 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)" (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/71249774/> (дата обращения: 30.10.2020). — Текст: электронный.

2. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 516 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.06.2017 N 47223). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219253/7fd29ad785c2b7d25536d7bba564a8ce6a00ca07/ (дата обращения: 30.10.2020). — Текст: электронный.

3. Манильская декларация по мировому туризму. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901813698> (дата обращения: 29.10.2020). — Текст: электронный.

4. Асанова И.М. Система профессионального развития специалистов для сферы туризма в зарубежных странах (США и Швейцария) // ПСЭ. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-professionalnogo-razvitiya-spetsialistov-dlya-sfery-turizma-v-zarubezhnyh-stranah-ssha-i-shveysariya> (дата обращения: 31.10.2020). — Текст: электронный.

5. Официальный сайт деловой газеты «Ведомости». URL: <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2020/02/26/823896-cto-rinok-truda-predlagaet-molodim-spetsialistam> (дата обращения: 30.10.2020). — Текст: электронный.

6. Магомедова С.А., Мусаева С.Д., Эмирова Н.Н. Методические рекомендации по организации и проведению производственной практики // Международный журнал экспериментального образования. — 2011. — № 3 — С. 174-175. URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=1301 (дата обращения: 29.10.2020). — Текст: электронный.

УДК 37.013

магистрант кафедры изобразительного искусства Брень Мария Владимировна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья представляет результаты эмпирического исследования проблемы развития художественно-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях изобразительным искусством в условиях дополнительного образования. На основе психолого-педагогических теорий автором исследования определены ключевые педагогические условия и специализированные упражнения по развитию данных способностей в учебно-воспитательном процессе младших школьников, разработан инструментарий для повышения уровня развития художественно-творческих способностей, а также определена эффективность данных упражнений.

Ключевые слова: предпосылки для художественно-творческой деятельности, художественно-творческие способности, педагогические условия развития творческих способностей.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the problem of developing artistic and creative abilities in children of primary school age in the classroom of fine arts in the conditions of additional education. On the basis of psycho-pedagogical theories the author identified the key pedagogical conditions and specialized exercises to develop these abilities in the educational process of younger students, developed new tools to improve the level of development of artistic-creative abilities, as well as the effectiveness of these exercises.

Keywords: prerequisites for artistic and creative activity, artistic and creative abilities, pedagogical conditions for the development of creative abilities.

Введение. Задатки к творчеству, чувство вкуса, потребность в размышлении об увиденном формируются у ребёнка в младшем школьном возрасте, но без помощи взрослого он не может приобщиться к полноценному опыту художественной деятельности. Понимание детьми изобразительного искусства в полной мере зависит от общего культурного уровня и художественного мастерства педагога. Важно осознавать, что развитие творческих способностей у детей протекает более эффективно только в целенаправленном, поэтапном и непрерывном процессе решения педагогических задач. На современном этапе развития общества дополнительное художественное образование выступает специфическим процессом становления и социализации личности, овладения культурой, развития художественного вкуса и творческого потенциала. Основой обретения ребёнком данных качеств в учебном процессе художественного образования выступает наличие способностей тонко чувствовать прекрасное и целостное восприятие. В данном контексте вопросы педагогических условий и специализированных упражнений как средства развития художественно-творческих способностей у детей младшего школьного возраста обретают особую актуальность.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития художественно-творческих способностей находится в фокусе внимания психологии творчества, методики обучения, художественной педагогики и других областей гуманитарного знания. Ученые сходятся во мнении, что под термином художественно-творческие способности следует понимать умения, которые имеют универсальный характер, обеспечивающие успешность занятий различными видами творчества, а также формирующие эмоционально-ценностное отношение человека к действительности и способствующие его самореализации [3]. Различные аспекты проблемы развития творческих способностей рассматривались в работах отечественных психологов и педагогов: Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Вишняковой, В.И. Дружинина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, а так же зарубежных психологов: Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, Д. Векслера, Р. Стернберга и др. В психолого-педагогических исследованиях отмечаются большие потенциальные возможности детей младшего школьного возраста, являющиеся предпосылкой, основанием для развития детского творчества (Н.А. Ветлугина, Н.Н. Подьяков, В.Т. Кудрявцев, Р.Б. Стеркина, В.А. Петровский и др.). Понять природу творческих способностей без понимания сущности творчества невозможно, хотя именно по этому вопросу существует множество разноречивых теорий, суждений и мнений. Например, Н. Роджерс пишет: «Творчество есть процесс, который может привести к созданию некоторого продукта. Таким продуктом может явиться стихотворение, рисунок, музыкальное произведение или танец» [5, с. 25]. Е.Л. Яковлева понимает творчество как реализацию человеком собственной индивидуальности. Художественное творчество связано с изящным освоением действительности и удовлетворением эстетических потребностей людей. Особенности художественного творчества:

- опора в первую очередь на наглядно-образное мышление, меньшее значение имеют наглядно-действенное и абстрактно-логическое мышление;
- ведущий компонент - эмоциональный;
- реализуется в особой форме общественного сознания - искусстве, продуктом его выступает художественный образ, заключенный в каком-либо материальном объекте (скульптуре, картине, литературном или музыкальном произведении и т.п.).

Российский психолог Э.А. Голубева детское творчество рассматривает как результат потребности ребенка в выражении своего внутреннего мира и выделяет три уровня проявления художественной одаренности: 1) творческое воображение; 2) эстетическая позиция личности; 3) совокупность специальных знаний, умений и навыков [4]. Художественно-творческие способности – это совокупность индивидуальных особенностей личности, определяющих возможность успешного осуществления конкретного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности. Они проявляются в интересе, стремлении и эмоциональном отношении к творчеству, в качестве знаний, уровне развития логического и творческого мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости в творческом поиске и обеспечивают создание субъективно нового в той или иной области.

Особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста, определяются как самостоятельный фактор. Формирование умений является результатом обучения творческой деятельности школьников. Цель исследования – изучить теоретические аспекты феномена «художественно-

творческие способности», выявить ключевые педагогические условия и специализированные упражнения к решению проблемы развития художественно-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях изобразительным искусством в условиях дополнительного образования.

Младший школьный возраст психологи определяют как наиболее сензитивный период для развития художественно-творческих способностей. Именно в этом возрасте ребенок чрезвычайно любознателен, эмоционально отзывчив (Л.С. Выготский), проявляет желание познавать окружающий мир и самостоятельность в работе – необходимые предпосылки для будущей художественно-творческой деятельности. Не способность к абстрагированию позволяет ему свободно воспринимать мир в единстве с собственными переживаниями (А.А. Мелик-Пашаев), а недостаток развития логического мышления обуславливает свободу и нестандартность выстраивания ассоциативных связей. Наличие способностей осмысливать и обобщать свои переживания свидетельствует о готовности к осознанию и анализу источника своих переживаний, что, безусловно, выступает важным показателем к развитию художественно-творческих способностей. Вышеуказанные свойства психики с возрастом ослабевают.

Теоретики утверждают, что развитие полноценной творческой личности невозможно без изобразительной деятельности, она создает благоприятные условия для живописного и эмоционального восприятия искусства, которые способствуют формированию эстетического отношения к действительности. На этой основе развивается художественный вкус. В.А. Сухомлинский утверждал: «Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли» [10]. Одним из важнейших факторов развития творческих способностей детей – создание педагогических условий, которые способствуют развитию их художественно-творческих способностей, а именно создание атмосферы творчества, предоставление ребенку свободы в выборе созидательной деятельности, в разнообразии материалов, чередовании дел, в выборе способов исполнения замысла и т.д. [2]. Советский педагог, сторонник целостной системы художественно-эстетического воспитания дошкольников Т.С. Комарова подчеркивает: «Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее станут развиваться детские художественные способности» [8].

Систематическая комплексная работа, использование различных методик обучения рисованию являются наиболее удачным условием развития художественно-творческих способностей. Задача художника-педагога – научить детей работать с разнообразными изобразительными материалами, использовать доступные возрасту ребенка изобразительно-выразительные средства, а также развитие творческих способностей у детей в условиях изобразительной деятельности на основе интеграции методов обучения и различных изобразительных техник [7]. Одним из основных методов развития художественно-творческих способностей является использование различных техник изобразительного искусства, что способствует творческой активизации школьников. На занятиях активно применяется, к примеру, использование таких техник, в основе которых лежит создание образа на основе цветового пятна, геометрических фигур, а также техника монотипии, граттажа, ниткографии и др. Дидактические игры также способны создать положительную динамику в развитии творческих способностей у детей на уроках рисования. Применение на занятии игровых моментов значительно активизирует познавательный интерес у школьников и влияет на уровень их творческой активности. Например, постановка перед учащимися таких сказочных задач, как найти и нарисовать «То – не знаю что». На занятиях можно использовать игры «На что похоже?», «Дорисуй-ка» или «Волшебные кляксы», которые развивают у детей креативное мышление и творческое воображение [6].

Анализ теоретических аспектов проблемы развития художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста позволил автору исследования определить функциональные компоненты и ключевые педагогические условия практико-ориентированных заданий по развитию творческого воображения и созданию художественного образа в учебно-воспитательном процессе, а именно:

- практическое овладение выразительными средствами искусства и вовлеченность непосредственно в художественный процесс;
- восприимчивость к содержанию задумки произведения;
- понимание содержания художественной формы через восприятие общего эмоционального строя произведения;
- умение видеть, понимать, анализировать технические средства, используемые в произведениях, и приемы создания гармонии всех комбинированных частей произведения;
- использование личного опыта при эмоциональном восприятии произведений искусства с опорой на осмысленность;
- индивидуально-личностный подход в обучении с учетом «поступенного» художественного развития ребенка;
- использование игры как метода и диалогичности как формы обучения младших школьников.

Для повышения уровня развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста проведено эмпирическое исследование, в результате которого был разработан инструментарий и проведен эксперимент на выявление эффективности данных средств. Исследование проводилось на базе ДОУ «Маленький принц» г. Хабаровска. В исследовании приняли участие 42 ученика. Перед определением исходного уровня развития художественно-творческих способностей, учащиеся были поделены на контрольную и экспериментальную группы, после чего им предлагалось выполнить задания:

- «Неполные фигуры» (Э.П. Торенс) на основании каждой из 10 изображенных простых геометрических фигур (квадрат, треугольник, круг) изобразить с помощью дополнительных элементов рисунки- образы;
- «Свободный рисунок» (Г.А. Урунтаева, Л.Ю. Субботина, Ю.А. Афонькина) придумать что-либо необычное и изобразить это на листе бумаги;
- «Солнце в комнате» (В.Т. Синельников, В.Б. Кудрявцев) на изображении комнаты с человеком и солнцем найти специально допущенные художником ошибки и исправить их;
- «Скульптура» (Р.С. Немов [9]) из набора пластилина за 5 минут выполнить какую-либо поделку.

По результатам констатирующего этапа опытно-поисковой работы определены исходные уровни развития художественно-творческих способностей в контрольной группе: 17% – высокий, 66% – средний, 17% – низкий; в экспериментальной группе: 9% – высокий, 58% – средний, 33% – низкий. По совокупности

выявленных компонентов для экспериментальной группы разработаны специализированные задания для развития эстетического отношения, творческого воображения, умений и навыков создания художественного образа с применением различных художественных техник, музыкальных зарисовок и произведений детской художественной литературы [1] (стихи и рассказы эмоционального содержания, сюжеты которых являлись материалом для детских рисунков):

– «Три краски». На основании трех любых цветов составить композицию и сюжетно заполнить весь лист бумаги, используя лишь производные цвета от смешения этих красок.

– «Дорисуй». Необходимо дополнить предложенный силуэт, превратив его в понятный для всех предмет.

– «Придумай». Из одной геометрической фигуры составить как можно больше разных предметов и образов.

– «Что получилось?». Лист бумаги мнется, затем предлагается определить, на что похожи отбрасываемые им тени, а также, как падает свет на изгибы бумаги и строятся светотеневые отношения.

– «Цветные кляксы». Из цветной бумаги необходимо без карандаша вырезать симметричные фигуры, а затем составить из них композицию (дети нестандартно подходят к составлению композиции и ее решению, выбирают, например: узор, объемную аппликацию и др.).

– «Черепашки в пустыне». Применяя технику пуантилизма рисовать различными инструментами.

– «Цветные краски» (дидактическая игра). После прослушивания определенного музыкального материала дети выбирают краску, по их мнению, более соответствующую музыкальному образу.

– «Чего на свете не бывает?» (дидактическая игра). Нарисовать то, чего на свете не бывает, а затем вместе с ребенком обсудить рисунок: действительно ли изображение на нем не встречается в жизни [6].

С детьми контрольной группы занятия строились на изучении основ изобразительной грамоты без игровых включений и упражнений на развитие художественно-творческих способностей. В экспериментальной группе по завершению формирующего этапа эксперимента увеличилось количество учащихся с высоким (58%) уровнем развития художественно-творческих способностей. Работы учащихся экспериментальной группы отличались живописностью и яркостью, большей детализацией, в них появилось большее количество цветов и оттенков, полученных путем смешения. Дети экспериментальной группы стали свободнее чувствовать себя на занятиях, у них пропал страх перед «чистым листом», они стали больше фантазировать, быстрее придумывать сюжеты и разрабатывать композиции будущих работ. Они нестандартно подходили к решению поставленных задач, применяя различные техники изобразительного искусства, старались подобрать необычные тона для воплощения идеи. Их рисунки выделялись сюжетностью и необычными образами.

Выводы. Художественно-творческие способности – один из способов постижения и преобразования мира, форма социализации и культурного развития человека на ранних этапах становления его личности. В данном контексте развитие художественно-творческих способностей, как одного из важных качеств в структуре личности, в младшем школьном возрасте человека обретает стратегическую направленность. В целях развития данного качества учебно-воспитательный процесс дополнительного художественного образования должен быть организован с учетом индивидуально-личностного подхода и определенных педагогических условий, распространения вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося, внедрения личностно-ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, индивидуализированных подходов к особо одаренным обучающимся. В рамках данного исследования был разработан и применен на практике инструментарий к повышению уровня развития творческих способностей младших школьников. Эксперимент показал эффективность применяемых упражнений и техник на занятиях изобразительной деятельностью. Для активной творческой деятельности на занятиях по изобразительному искусству необходимо создать атмосферу творчества, взаимопомощи для ребенка, которая способствует удовлетворению внутренней потребности самовыражения в творчестве. Педагогу необходимо уметь находить неожиданную точку зрения на предмет, явление или произведение искусства, нестандартное применение уже известных предметов. Только тогда его занятия будут эффективны для развития творческого ребенка.

Литература:

1. Барышева Т.А. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей / Сост. Т.А. Барышева, В.А. Щекалов. – Д.: Феникс, 2004.
2. Ветлугина Н.А. Художественный образ и детское творчество / Художественное творчество и ребенок. – М.: Педагогика, 1972.
3. Воеводина А.И. Особенности развития старших дошкольников в условиях интегрированной деятельности / А.И. Воеводина, С.В. Горшунова, Г.А. Павлова // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 67-71.
4. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005.
5. Давыдова, Г.Н. Пластилинография. Цветочные мотивы / Г.Н. Давыдова. – М.: ПРОТОС, 2017. – 158 с.
6. Дьяченко О.М. Чего на свете не бывает? / О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаева. – М., 1991.
7. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М.: Владос, 2006.
8. Комарова Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015.
9. Немов Р.С. Общая психология. В 3 томах. Том 1. Введение в психологию: Юрайт, 2014.
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2018.

УДК 378.1

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);

магистрант Илюшина Елена Сергеевна

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

магистрант Гришина Виктория Алексеевна

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Самостоятельная работа студентов представляет собой качественно новый уровень взаимодействия субъектов образовательного процесса с доминированием обучения, а не преподавания. По мнению авторов, самостоятельная работа должна развивать индивидуальные способности студентов и способствовать самообучению, самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию. Эффективность и результативность организации самостоятельной работы напрямую зависит от внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий, активизирующих интеллектуальный и инновационный потенциал обучающихся. В статье были охарактеризованы понятия «самостоятельная работа», «образовательные технологии», рассмотрены последние исследования в данной области. Авторы проанализировали ключевые компоненты и составляющие самостоятельной работы студентов, которые отражают её сущность, выделили основные принципы организации самостоятельной деятельности студентов. Авторы статьи акцентируют внимание на образовательных технологиях, применение которых наиболее эффективно и результативно для успешной организации самостоятельной работы обучающихся: технология проблемного обучения, проектная технология, игровая технология и кейс-технология.

Ключевые слова: образовательная технология, самостоятельная работа студентов, образовательный процесс, профессиональное обучение, проектная технология, игровая технология, кейс-технология.

Annotation. Independent work of students represents a qualitatively new level of interaction of subjects of the educational process with the dominance of learning, not teaching. According to the authors, independent work should develop students' individual abilities and promote self-study, self-education, self-development and self-improvement. The effectiveness and efficiency of the organization of independent work directly depends on the introduction of modern educational technologies into the educational process, which activate the intellectual and innovative potential of students. The article describes the concepts of "independent work", "educational technologies", and considers the latest research in this field. The authors analyzed the key components and components of students' independent work, which reflect its essence, and identified the main principles of organizing students' independent activities. The authors of the article focus on educational technologies that are most effective and effective for the successful organization of independent work of students: project technology, game technology and case technology.

Keywords: educational technology, independent work of students, educational process, professional training, project technology, game technology, case technology.

Введение. В современных условиях образовательный процесс профессиональной образовательной организации направлен на выполнение социального заказа – формирование самостоятельной, активной, инициативной, творческой личности, личности, готовой к сотрудничеству, к самостоятельной организации пространства деятельности. Следовательно, система профессионального образования должна стать гибкой и открытой, способной к принятию новых технологий образовательного процесса. Введение ФГОС нового поколения, переход к организации образовательного процесса, основанного на компетенциях, потребовали значительных изменений в структуре, содержании и технологии подготовки обучающихся в учреждениях высшего профессионального образования. В соответствии с требованиями к условиям реализации программ подготовки специалистов профессиональное образовательное учреждение должно предусматривать при реализации компетентностного подхода использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с применением электронных образовательных ресурсов, деловых и ролевых игр, индивидуальных и групповых проектов, анализ производственных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся. Необходимо сделать процесс обучения более эффективным за счет использования современных образовательных технологий, способствующих более эффективному восприятию учебного материала. Благодаря образовательным технологиям раскрываются неограниченные возможности для повышения качества знания обучающихся, обеспечивающее интеллектуальное развитие каждого студента; обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности обучающихся.

Формируемая познавательная самостоятельность позволит выпускнику быстро адаптироваться к меняющемуся содержанию трудовой деятельности, даст возможность в самые короткие сроки освоить новые знания, квалификации и навыки. Ключевой задачей образовательной организации становится не просто передача учебной информации обучающимся, а формирование у студентов навыков самостоятельного овладения способами и методами обучения.

Изложение основного материала статьи. Проблемами поиска методов и средств развития самостоятельности студентов для формирования высокого творческого потенциала у обучающихся занимались многие исследователи: Ю.К. Бабанский, Т.В. Рихтер, А.А. Болотский, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, В.С. Ильин, Л.С. Коновалец, М.А. Данилов, Т.И. Зубкова, Е.Г. Глазунова, М.И. Махмутов, А.Г. Кирюшкина, М.Н. Скаткин, Е.Я. Голант и другие.

И.П. Подласый считал, что самостоятельная работа должна быть разнообразной и динамичной. Педагог должен ставить студентов в такие условия, при которых они сами будут осуществлять поставленные цели. Самостоятельная работа должна проводиться так, чтобы учащиеся хотели сами укреплять, формировать и развивать навыки и полученный опыт [4].

По мнению В.С. Ильина, самостоятельная деятельность студентов представляет собой преодоление обучающимися противоречий между возрастающими образовательными и профессиональными потребностями и возможностями, которыми они обладают на этот момент [2].

Исследователь Т.И. Зубкова считает, что самостоятельность является естественным стремлением любого человека к познанию. Т.И. Зубкова отмечает, что самостоятельная деятельность выражает интегральное личностное образование и интенсивность обучения [3].

А.А. Болотский выделяет следующие компоненты самостоятельной деятельности студентов:

- оперирование способами и навыками познавательной деятельности;
- положительная мотивация студентов к самообучению, самообразованию и саморазвитию;
- готовность и стремление студентов к самостоятельной работе без помощи преподавателя и иных субъектов образовательного процесса, потребность в самостоятельном поиске и обработке необходимой информации;
- сформированность навыков самостоятельного получения знаний посредством их переработки;
- способность к самоанализу, самоконтролю, самоорганизации, самосовершенствованию и самооценке в рамках собственной образовательной деятельности [1].

Т.И. Шамова классифицирует компоненты самостоятельной работы студентов по трём аспектам: мотивационный, содержательно-операционный, волевой.

Мотивационный аспект, согласно точке зрения исследователя, определяет устойчивый интерес к познавательной самостоятельной деятельности, стремление к интеллектуальной деятельности. Овладение системой навыков самостоятельной работы будущий специалист должен проявлять познавательный интерес, любознательность и пылливость, иметь потребность в углублении и расширении полученных знаний, а также в их актуализации и обновлении.

Под содержательно-операционным аспектом подразумевается владение студентами фундаментом опорных методов, способов, приёмов и знаний познавательной самостоятельной деятельности.

Волевой аспект предполагает наличие у студентов волевых личностных качеств: настойчивость, постоянство, целеустремлённость, выдержка, решительность. Совокупность личностных волевых качеств обеспечивают действенность самостоятельной деятельности студентов [5].

Е.Г. Глазунова отмечает, что при применении образовательных технологий в рамках реализации самостоятельной деятельности студентов, ключевыми факторами результативности и эффективности образовательного процесса выступают следующие:

- формирование чётких и целесообразных целей самостоятельной деятельности, формулирование планируемых результатов работы;
- формирование системы чётких критериев оценки самостоятельной деятельности, проведение самоанализа и рефлексии;
- разработка учебного материала, который подразумевает высокую долю самостоятельной работы обучающихся;
- применение в рамках учебного процесса возможностей материально-технической базы, современных информационных компьютерных технологий [2].

В высших профессиональных образовательных учреждениях самостоятельная работа студентов проводится по каждой дисциплине учебного процесса, в различных формах и видах. Данная работа помогает студентам углублять полученные знания на учебных занятиях, а также играет важную роль в становлении современного специалиста, так как общества с каждым годом предъявляет все больше требований к выпускникам вузов. Если обучающиеся, выполняет индивидуальную работу в соответствии со всеми правилами и инструкциями, то они показывают свою логичность, осмысленность, самостоятельность и активность.

Педагог определяет сроки выполнения самостоятельной работы, а также ее содержание. Зная определенные сроки выполнения работы, обучающийся сам выбирает режим, в котором будет выполнять поставленные педагогом задачи. Работая в определенном режиме, от обучающегося требуется организационная самостоятельность. Самостоятельная работа позволяет студентам закреплять знания, полученные на учебных занятиях, а также приобретать и формировать новые умения и навыки.

Наиболее эффективными для развития самостоятельности студентов являются следующие образовательные технологии: технология проблемного обучения, проектная технология, игровая технология, кейс-технология и др. Эти образовательные технологии дают возможность для максимального широкого вовлечения обучающихся в активную самостоятельную деятельность.

Важной технологией в подготовке компетентного специалиста является технология проблемного обучения. Под этой технологией понимается такая организация учебного занятия, которая предполагает создание различных проблемных ситуаций под руководством преподавателя и активную самостоятельную деятельность обучающихся, которая будет направлена на их разрешение. В ходе такой технологии у обучающихся формируются новые знания, умения и навыки, способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, креативность, а также другие личностно-значимые качества. Технология также подразумевает развитие у обучающихся способности к самообучению и самообразованию, что является неотъемлемым навыком современного компетентного специалиста. Проблемное обучение является современным уровнем развития дидактики и передовой педагогической практики.

Технология проектного обучения подразумевает самостоятельное решение какой-либо задачи, разрешения противоречия на основе имеющегося у студентов опыта и знаний. Обучающихся тщательно отбирают необходимый актуальный учебный материал и самостоятельно справляются с разрешением выделенной проблемы. Педагог не даёт готовых знаний и посредством этого активизирует самостоятельную деятельность обучающихся [2].

В рамках проектного метода студенты делятся на группы и играют определённые роли. Каждый студент ответствен за собственную роль и свои действия в её рамках. Кроме того, можно отметить, что педагог при применении проектного метода выполняет консультирующую функцию. Разработка проекта проходит

позапно, и в его процессе обучающиеся учатся работать в команде, принимать ответственность за самостоятельно проделанную работу. Таким образом, проектный метод является методом, который ориентирован на развитие критического мышления, познавательных и творческих процессов, активизацию мышления обучающихся, навыков ориентации в информационном пространстве и самостоятельного получения знаний и использования их на практике.

Игровая технология также часто применяется для организации самостоятельной деятельности студентов. Данная технология погружает обучающихся в условия, которые являются достаточно близкими к реальной трудовой деятельности. В форме игры происходит формирование профессиональных компетенций, осваиваются навыки самостоятельной трудовой деятельности.

Кейс-технология предполагает решение студентами конкретной практической ситуации и также как игра приближает их к будущей профессиональной деятельности. Ключевая цель применения кейс-технологии – формирование и развитие у студентов устойчивого навыка самостоятельного решения практических задач. Кейс-технология формирует умения по освоению знаний, а также творческое усвоение профессиональных навыков, знаний, развитие мыслительных способностей. Результатом реализации кейс-технологии выступают полученные знания и навыки профессиональной деятельности и способность мыслить креативно [6].

Выводы. Таким образом, использование образовательных технологий обогатило традиционные формы учебной деятельности, а также повысило эффективность самостоятельной деятельности студентов. Следует отметить следующее:

- современное обучение в вузе невозможно считать качественным без применения современных образовательных технологий в преподавании;
- применение всех современных образовательных методов и приемов стимулирует преподавателя осваивать новые средства в обучении;
- образовательные технологии открывают многогранные возможности для получения студентами качественных знаний для формирования компетенций, которые позволят ему стать высококвалифицированным специалистом;
- современные образовательные технологии призваны повышать интерес студентов к приобретению знаний, развивать умение сотрудничать и взаимодействовать, бороться с неуверенностью во время публичных выступлений, формировать конкурентоспособную личность [8].

Литература:

1. Алегушина Е.А., Быстрова Н.В., Лапшова А.В. Технология проблемного обучения при формировании компетенций студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 16-19.
2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Юдакова О.В. Самостоятельная работа как средство развития интереса к обучению у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 40-43.
3. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Цыплакова С.А. Теоретические основы использования педагогических технологий при обучении студентов в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 78-80.
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Пулькина Е.Е. Современные педагогические технологии как основа проектирования образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 79-81.
5. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Григорян Н.М., Мурыгина К.Д. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в условиях высшего учебного заведения // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 42-45.
6. 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. 37-41.
7. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Коротеева О.Д., Чумакова Л.А. Проектирование технологии профессиональной подготовки рабочих и специалистов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 116-121.
8. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

УДК 378.1

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);

магистрант Ремизова Елена Александровна

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

магистрант Ермолаева Екатерина Львовна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. На современном этапе развития системы образования большое значение приобретают дистанционные образовательные технологии, системы электронного обучения. Их разработка и внедрение в учебный процесс становится актуальной задачей образовательных организаций. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде способствует повышению уровня инновационного потенциала образовательной организации, даёт возможность для предоставления образовательных услуг дистанционно. В статье характеризуются понятия «цифровая образовательная среда», «цифровые образовательные технологии» и «цифровой образовательный процесс», анализируются исследования в области дистанционного обучения, внедрения цифровой образовательной среды, применения в учебном процессе современных информационных технологий. Оценивается дидактический потенциал электронного обучения, рассматриваются различные аспекты его функционирования в образовательном пространстве. Авторы проводят анализ проблем реализации электронного обучения в цифровой образовательной среде, а также выделяют преимущества осуществления этого процесса.

Ключевые слова: электронное обучение, цифровая образовательная среда, цифровые образовательные технологии, цифровой образовательный процесс, дистанционные образовательные технологии, образовательные курсы, технологическая компетентность, информационная компетентность.

Annotation. At the present stage of development of the education system, distance learning technologies and e-learning systems are of great importance. Their development and implementation in the educational process is becoming an urgent task of educational organizations. The implementation of e-learning in a digital educational environment helps to increase the level of innovative potential of an educational organization, and makes it possible to provide educational services remotely. The article describes the concepts of "digital educational environment", "digital educational technologies" and "digital educational process", analyzes research in the field of distance learning, introduction of digital educational environment, application of modern information technologies in the educational process. The didactic potential of e-learning is evaluated, and various aspects of its functioning in the educational space are considered. The authors analyze the problems of implementing e-learning in a digital educational environment, as well as highlight the advantages of this process.

Keywords: e-learning, digital educational environment, digital educational technologies, digital educational process, distance learning technologies, educational, e-courses, technological competence, information competence.

Введение. Эффективная реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде предполагает достижение совершенно иного уровня взаимодействия педагога и студентов. В настоящее время государство, общество, рынок труда нуждаются в компетентной инициативной личности, способной отвечать на вызовы времени. Теперь образовательная организация готовит не просто квалифицированного специалиста в своей сфере, а личность с активным творческим потенциалом, которая может адаптироваться к изменениям внешней среды, может спокойно ориентироваться в информационном пространстве, нацелена на постоянное и поэтапное развитие своих знаний, умений и навыков. В этой связи у педагога появляется ещё одна функция – функция консультанта обучающихся, их главного помощника и проводника в мир современных реалий [5]. Применение электронного формата обучения в своей сущности вызвано необходимостью развития системы образования в аспекте высокого качества предоставляемых образовательных услуг, индивидуализации образования и его массовости [4].

Электронное обучение в цифровой образовательной среде представляет собой определённую совокупность дистанционных образовательных технологий, используемых в ходе учебного процесса. Цифровая образовательная среда даёт возможность сопровождать в рамках образовательной организации все виды учебной работы студентов. Важно отметить, что деятельность педагогов в данной связи играет очень большую роль, так как именно на них ложится задача информационного наполнения образовательного процесса.

Электронное обучение в цифровой образовательной среде непосредственно включает в себя преобразование функций преподавателя и студентов, обновление содержания образования, возможность реализации всех необходимых для организации учебного процесса действий в электронном формате. Также большое значение имеет создание цифровой экосистемы, что напрямую обусловлено переходом к совершенно новой парадигме, где образовательная и профессиональная деятельность включает в себя применение цифрового инструментария, современных информационных технологий и дистанционных образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время почти во всех передовых государствах образовательная система направлена в первую очередь непосредственно на обучающегося, его личность и потребности [6]. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде создаёт высокий потенциал для качественного и эффективного управления педагогами учебной деятельностью студентов, формирует иной характер их учебного взаимодействия.

Ключевыми понятиями в рамках электронного обучения в цифровой образовательной среде являются следующие: «цифровая образовательная среда», «цифровые образовательные технологии» и «цифровой образовательный процесс». Необходимо дать определения вышеприведённым терминам, так как они имеют большое значение для понимания исследуемой проблематики.

Так, цифровая образовательная среда (сокращённо ЦОС) представляет собой совокупность возможностей и условий, которая предоставляет определённый набор ресурсов и технологий, обеспечивающих технологическую организацию образовательного процесса.

Цифровые образовательные технологии представляют собой методы использования технических устройств для обучения студентов, преподавания учебных дисциплин в образовательной организации и за её пределами в формальном, неформальном и неформальном образовании.

В свою очередь, цифровой образовательный процесс представляет из себя процесс образовательной деятельности обучающихся, специально организованный педагогом и ориентированный на получение ими знаний и освоения умений и навыков.

Необходимо отметить, что современные дистанционные образовательные технологии дают возможность сделать учебный процесс в электронном виде интерактивным. Педагоги своевременно реагируют на запросы студентов, контролируют и вносят корректировки в их учебную деятельность, а те, в свою очередь, оперативно получают обратную связь. Преподавателю необходимо тщательно продумывать то, как он будет разрешать проблему мотивации студентов к обучению, ведь это одна из ключевых проблем электронного обучения в настоящее время. Крайне часто интерес обучающихся к какой-либо учебной дисциплине появляется как раз-таки от умения преподавателя заинтересовать слушателей своими личностными качествами, навыками подачи учебного материала, харизмой. Также важно сформировать у обучающихся положительный настрой на осуществление образовательной деятельности, помочь им в преодолении трудностей, исправлении ошибок, использовании технических возможностей и творческого потенциала при работе.

А.А. Андреев связывает развитие и расширение применения дистанционных образовательных технологий, реализацию электронного обучения в цифровой образовательной среде с разрешением ряда проблем:

- удовлетворение потребностей населения в получении профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности;
- организация непрерывного профессионального совершенствования специалистов разных областей;
- расширение доступа к получению образования;
- повышение уровня образованности общества [3].

В работах Е.З. Власовой и Е.А. Барахановой говорится о том, что реализацию электронного обучения в цифровой образовательной среде нужно рассматривать с позиций направленности на саморазвитие, совместной активной творческой деятельности и открытости. При этом необходимо учитывать специфику образовательной системы конкретного региона – социокультурные особенности, нормативно-правовое обеспечение, технологические возможности. В исследованиях также затрагивается проблема двойственности понятия электронного обучения в педагогической теории и практике. Е.З. Власова отмечает, что применение в образовательной организации систем электронного обучения непосредственно способствует применению программных ресурсов и продуктов, повышению уровня оперативности доступа при получении информации образовательного характера, обмену информацией и её применению в образовательной деятельности [1, 2].

Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде образовательной организации необходима для того, чтобы обеспечить её информационную открытость, удовлетворить потребности студентов в предоставлении им качественных образовательных услуг в электронном формате, повысить эффективность и результативность образовательной деятельности.

Л.Л. Романова отмечает, что электронное обучение в цифровой образовательной среде реализуется через организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [5].

Цифровая образовательная среда включает в себя:

- дистанционные образовательные технологии, информационные и телекоммуникационные технологии;
- материально-техническую базу образовательной организации: ноутбуки, компьютеры, планшеты, средства связи, smart-доски и другое техническое оборудование;
- комплекс информационных образовательных ресурсов.

Преимущества внедрения цифровой образовательной среды можно представить следующим образом:

- возможность проведения видеотрансляций для организации учебных занятий в электронном формате;
- обеспечение доступа обучающихся к различным образовательным сервисам и сайтам, что непосредственно даёт им возможность углубить и расширить полученные в образовательной организации знания;
- автоматизация процессов внутри образовательного учреждения для разгрузки преподавателей от бумажной работы;
- интеграция государственных информационных систем, сервисов и ресурсов с платформой цифровой образовательной среды.

Целями реализации электронного обучения в цифровой образовательной среде являются следующие:

- повышение качества предоставляемых образовательных услуг (наиболее эффективное и результативное формирование и развитие компетенций);
- появление возможности разработки индивидуального учебного плана посредством цифровой образовательной среды;
- предоставление доступа к платформе цифровой образовательной среды каждому субъекту учебного процесса;

– снижение интенсивности документооборота образовательных учреждений и сокращение бюрократического аппарата.

Говоря о проблемах реализации электронного обучения в цифровой образовательной среде, надо заметить, что всё же готовность преподавателей и студентов к протеканию учебного процесса в электронном формате в настоящее время видится недостаточно высокой. Для разрешения этой проблемы необходимо внедрения специальных образовательных курсов по повышению уровня технологической компетентности (применение технических средств в условиях цифровой образовательной среды, использование информационных и телекоммуникационных технологий). В этой связи можно выделить некоторые аспекты, которые нужно учитывать при разработке таких курсов и реализации электронного обучения.

В первую очередь нужно понимать, что реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде зависит от множества факторов. Технологическая и информационная компетентность субъектов учебного процесса является одним из ключевых факторов. Информационная компетентность студентов в некоторой мере является потребностью образовательного учреждения, поэтому актуальной становится проблема поиска новых современных принципов, методов, подходов, технологий и форм организации учебного процесса в цифровой образовательной среде.

Также важно при разработке курсов необходимо обратить пристальное внимание на разработку учебно-методического и технологического обеспечения программ подготовки педагогов с учётом обновленных требований современных ФГОС ВО: 1) ознакомление обучающихся с цифровой образовательной средой; 2) технология обеспечения сетевого взаимодействия образовательных организаций; 3) обеспечение информационно-методического сопровождения электронного обучения в цифровой образовательной среде.

Исследователь Л.А. Нечаева выделяет преимущества применения электронного обучения в цифровой образовательной среде:

1. Возможность организации учебного процесса в различных форматах: интерактивные тесты и лекции, виртуальные практикумы, игровые симуляторы и т.д.

2. Гибкость образовательного процесса, которая проявляется в том, что обучающийся самостоятельно может выбрать последовательность и продолжительность обучения. Модульная система электронного курса значительно упрощает поиск образовательной информации.

3. Эффективность и качество предоставляемых образовательных услуг, что выражается в том, что создание электронных курсов происходит при участии множества специалистов, которые имеют возможность оперативно и своевременно их обновлять, когда это необходимо.

4. Реализация потребности студентов в самосовершенствовании и самообразовании под непосредственным руководством педагогического состава. Данный аспект важен, так как в настоящее время общество требует от будущих специалистов овладение навыками самостоятельной работы, а электронное обучение предполагает значительное увеличение доли самостоятельной работы.

5. Снижение затрат на обучение, свободный доступ к образовательным ресурсам, экономия времени преподавателей и студентов.

6. Возможность разрабатывать чёткие и последовательные критерии оценки образовательной деятельности студентов.

7. Инновационность процесса обучения, которая является достаточно высоким стимулирующим фактором [7].

Выводы. Таким образом, реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде даёт возможность для эффективной организации учебного процесса при применении разнообразных дидактических средств, электронных ресурсов и продуктов, удобной и оптимальной системе взаимодействия педагогов и обучающихся. Значение этого феномена состоит в переосмыслении содержания образовательной деятельности, внедрении различных инновационных технологий на основе использования цифровых электронных образовательных ресурсов и средств обучения.

Для реализации электронного обучения в цифровой образовательной среде необходимо должным образом проводить подготовку педагогов и обучающихся. Наиболее эффективна разработка и внедрение в образовательную организацию специальных курсов повышения квалификации. Технологическая и информационная компетентность педагогического состава и обучающихся является одним из важнейших факторов для повышения уровня результативности обучения в электронном формате. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде обладает большим количеством преимуществ: разнообразие форматов обучения, гибкость образовательного процесса, повышения качества и эффективности предоставляемых образовательных услуг, реализация потребности обучающихся в саморазвитии, снижение затрат на обучения и экономия времени педагогов и обучающихся, возможность разработки чётких критериев оценки, инновационность учебного процесса.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Проблемное обучение в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 43-46.

2. Быстрова Н.В., Максимова К.А., Уханов А.Ф. Формирование информационно-образовательной среды общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 126-129.

3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Соколова К.К. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 14-19.

4. Галиакберова А.А., Галямова Э.Х., Матвеев С.Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 2.

5. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.

6. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.

7. Нечаева Л.А. Возможности электронного обучения в формировании межкультурной компетенции: опыт работы арктического университета (Норвегия, Тромсё) // Непрерывное образование: XXI век. 2014. №2 (6).
8. Романова Л.Л. Электронное обучение как форма профессиональной переподготовки социальных работников // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 176-178.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Войтенкова Елена Михайловна**

Московский государственный университет технологий и управления

имени К.Г. Разумовского (г. Москва);

преподаватель **Мартынова Татьяна Игоревна**

Московская государственная объединенная детская школа искусств «Измайлово» (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ КОНЦЕРТНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО МУЗЫКАНТА

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние концертно-просветительской деятельности на формирование и развитие личностных качеств учащихся детских музыкальных учреждений. Подчеркивается и анализируется весомое значение концертно-просветительской работы для оптимизации процесса обучения музыке.

Ключевые слова: концертно-просветительская деятельность; музыкальное просвещение; процесс обучения; личностные качества; творческие способности.

Annotation. This article examines the impact of concert and educational activities on the formation and development of personal qualities of students of children's music institutions. The author emphasizes and analyzes the significant importance of concert and educational work for optimizing the process of learning music.

Keywords: concert and educational activities; musical education; learning process; personal qualities; creative abilities.

Введение. В современном мире организация концертно-просветительской деятельности является весьма актуальной и важной проблемой, требующей определенного подхода для ее решения. В настоящее время отмечается довольно низкий уровень культуры, классическая музыка отодвигается на второй план. Именно сейчас организация просветительской деятельности силами преподавателей и учеников музыкальных учебных заведений приобретает всё более весомое значение для сохранения культурного наследия России. Необходимо отметить, что активная концертно-просветительская деятельность в детских музыкальных школах и школах искусств даст возможность оптимизировать процесс обучения, позволит определить профессиональную направленность учеников, окажет влияние на формирование личностных качеств обучающихся, а также обеспечит концертные залы благодарными слушателями и ценителями музыки.

Изложение основного материала статьи. С древних времен обучение музыке считалось одним из основных и важнейших факторов воспитания. Древнегреческие философы утверждали, что музыкальное искусство оказывает влияние на формирование внутреннего мира людей, на их нравственную основу.

В Древнем Китае существовало мнение, что на каждом жизненном этапе для поддержания здоровья человека важна музыка с определенным содержанием. Так, например, озорная, веселая и подвижная музыка полезна для детей; музыка в размеренном и спокойном темпе оказывает положительное влияние на людей молодых; а медленная и умиротворённая предназначена для зрелых и пожилых.

Каждую эпоху можно отметить присутствием размышлений о воспитывающем Значении музыки, о ее благотворном влиянии на духовный мир людей. В Средневековье музыкально-просветительская деятельность имела религиозную направленность, в эпоху Возрождения приобрела светский характер.

В Западной Европе в XVII-XVIII появились определенные формы музицирования, которые заложили основу музыкального просветительства как своеобразного вида деятельности.

В России к истокам музыкально-просветительской деятельности можно отнести еще культуру Киевского государства (X век), на которую огромное влияние оказала Византия с её великолепными приёмами, сопровождавшимися пением хоров и органной музыкой. Постепенно хоровое пение становилось увлечением царского двора, а посещавшие разные страны русские послы знакомились с новой и неизведанной для них культурой, в результате чего к XV веку в России уже появились клавесин, орган и струнные смычковые инструменты.

Музыкальное просвещение является одним из важных направлений в российской культуре на протяжении нескольких веков.

Говорить именно о концертно-просветительской деятельности в России можно начиная с образования Императорского Русского музыкального общества в Петербурге, а через некоторое время и в Москве. Целью этого общества было развитие музыкального искусства, поддержка композиторов и преподавателей музыкальных дисциплин. Организовывались концерты и конкурсы, благодаря которым музыка становилась доступнее для широкой аудитории.

В 1862 году в Петербурге открылась Бесплатная музыкальная школа, которая сыграла значимую роль в становлении концертно-просветительской деятельности в России.

Вопрос о приобщении широкой аудитории к музыкальному искусству не раз поднимался композиторами, музыковедами, музыкантами-инструменталистами и социологами, и в настоящее время является весьма актуальным. Изучая исторический путь развития музыкального просветительства, можно говорить о том, что для реализации концертно-просветительской деятельности в музыкальных учреждениях (ДМШ, ДШИ) необходимо:

- формирование профессиональной готовности преподавателей;
- установка межпредметных связей;
- привлечение большего числа обучающихся и учителей к практическому музицированию.

Деятельность преподавателя музыки неразрывно связана с проблемами музыкального просвещения. Просветительские тенденции в деятельности преподавателя музыки имеют давние традиции, которые опираются на исследования Б.В. Асафьева, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского и др. Эти традиции нашли отражение в научной и практической деятельности Д.Б. Кабалевского, Э.Б. Абдуллина, Н.А. Ветлугиной, Н.Л. Гродзенской. В разное время задачи музыкального просвещения вставали перед многими музыкантами: Ф. Мендельсоном, Ю. Эльснером, Ф. Листом, М. Балакиревым, композиторами «Могучей кучки», Б. Барток, и др.

Рассмотрим вопрос о профессиональной готовности педагога к организации концертно-просветительской работы.

Если говорить о самой важной и значимой задаче, поставленной перед учителем музыки, то можно смело утверждать, что это музыкальное воспитание учеников, которое выражается в разных формах деятельности учителя и учащихся.

Музыкальное воспитание и образование детей – одна из важных частей общей системы воспитания, ведь музыкальное искусство обращено к внутреннему миру ребенка. Обладая педагогическим мастерством, преподаватель может влиять на формирование таких чувств учащихся как сочувствие, сопереживание, которые возникают в процессе эмоционально-образного восприятия музыки. Именно в комплексном воздействии на личность учащегося - его двигательные навыки, психику, физиологические особенности, - заключаются уникальные особенности уроков музыки

Можно отметить, что музыкальное воспитание осуществляется в различных формах музыкальной деятельности: это и слушание музыки; и игра на разных музыкальных инструментах, пение как хоровое, так и ансамблевое; освоение музыкальной грамоты. Но основной задачей музыкального воспитания можно считать пробуждение творческого потенциала в учащихся.

В настоящее время многие педагоги музыкальных учебных заведений уделяют много времени лишь развитию навыков игре на музыкальном инструменте, не беря во внимание развитие и формирование духовного мира учащихся, воспитание их музыкального вкуса. М.А. Гольденштейн утверждал: «Нередко даже в музыкальной школе детей учат не музыке, а лишь игре на инструменте, и поэтому многие из них, вступая в самостоятельную жизнь, легко расстаются с музыкой» [3, с. 21].

Что же такое профессиональная готовность преподавателя для организации концертно-просветительской деятельности и в чем её особенность. Готовностью можно назвать стабильный комплекс профессиональных качеств: совокупность специальных знаний, умений и психологических установок, которые проявляются в деятельности.

Если рассмотреть готовность преподавателя детских музыкальных учреждений к организации концертно-просветительской деятельности как целостное образование профессионально значимых личностных качеств, можно определить следующие компоненты готовности к ней:

1. психологический, отражающий положительный настрой на деятельность;
2. познавательный, обеспечивающий необходимый уровень знаний о музыкальной культуре и потребность пополнять и обновлять их;
3. практический, предполагающий наличие профессиональных, исполнительских, ораторских и организаторских способностей, которыми необходимо овладеть для осуществления концертно-просветительской деятельности.

Изучение методической литературы, богатый опыт работы позволяют сделать анализ концертно-просветительской деятельности и выделить значимые знания, умения и навыки, для её осуществления:

- потребность преподавателя к творческой деятельности и постоянному развитию;
- совмещение педагогической и концертно-исполнительской практики;
- диагностирование способностей учеников, которые будут задействованы в предполагаемом концерте, их исполнительских возможностей для подбора выигрышного репертуара;
- выбор подходящей тематики для мероприятия;
- подбор теоретического материала для тематических сообщений, которые наиболее точно смогут отразить содержание выбранной темы;
- умение адаптировать материал для определенной аудитории;
- овладение ораторским искусством, необходимым для интересного и свободного изложения теоретического материала, который нужно донести до слушателей;
- грамотный подбор произведений для учащихся с учетом их возможностей;
- способность преподавателя участвовать в концерте в качестве исполнителя;
- проведение необходимого числа репетиций для приобретения учащимися таких качеств как артистизм и концертная выдержка;
- умение спланировать концерт;
- осуществлять общение с родителями.

«Педагогическая деятельность носит творческий характер, здесь важно видеть творческую проблему, отказываться от стандартных приёмов, расширять рамки информации об изучаемом объекте, выбирать наиболее целесообразные пути решения проблемы, активизировать познавательную деятельность» [1, с. 35].

Говоря об межпредметных связях в концертно-просветительской работе, можно подчеркнуть, что опираясь на литературу, произведения искусства (скульптура, живопись), уделяя внимание особенностям костюмов разных эпох, можно помочь слушателям репродуцировать историческую обстановку, круг образов, характерный творческому облику определенного композитора. Тем самым использование межпредметных связей в концертно-просветительской деятельности помогает более глубокому пониманию и исполнению музыкальных произведений учащимися, их эстетическому и духовно-нравственному росту.

Для детских музыкальных образовательных учреждений можно выделить основную форму концертно-просветительской деятельности: тематический концерт. Именно тематический концерт позволяет сочетать оптимизацию учебного процесса с задачами музыкального просвещения. При выборе концертной тематики следует использовать фольклор (использование народных песен в произведениях композиторов разных веков: вариации на темы народных песен русских и советских композиторов (М. Глинка, Б. Беркович, Д. Кабалевский и т.д.); ансамбли, обработки и переложения народных песен для разных инструментов и т.д); музыку религиозной направленности (учитывать названия произведений, время и место написания

сочинений и т.д.), музыку отечественных и зарубежных композиторов (обращая внимание на эпоху, стили, исторические события).

Рассмотрим понятие «тематический концерт». Тематическим концертом можно назвать мероприятие, которое включает в себя музыкальные произведения, связанные единым замыслом и заключающее в себе нравственную и эстетическую идею или сюжетный замысел. Главным признаком тематического концерта является обозначенная и опубликованная тема в анонсе, либо тема в программе концерта.

Одним из главных методов составления концертной программы является метод организации и систематизации репертуара. Он в значительной степени усиливает эффект музыкального мероприятия. Тематическое осмысление концертной программы является важным признаком профессионализма её составителя, предполагает наличие музыкально-просветительских целей, направленность на конкретную аудиторию.

При выборе репертуара преподаватель обязательно должен ориентироваться на возможности учеников, их физиологические данные и сценическую выдержку.

Тематический концерт может быть посвящен творчеству одного композитора. Так называемый монографический концерт. Единая музыкально-литературная композиция с чередованием музыки и небольших рассказов сможет дать публике представление о стиле письма композитора, его социальной среде, философских взглядах. Также очень важны концерты, посвященные различным датам, концерты-встречи (с известными исполнителями и композиторами), концерты-лекции, в основе которых лежит рассказ об определенном композиторе, стиле или течении в музыкальном искусстве. Следующей формой, которая используется в музыкально-просветительской деятельности, является концерт-беседа, который отличается от предыдущего непосредственным общением со зрителями.

Еще одним интересным мероприятием можно обозначить музыкально-литературный вечер. Такой концерт предполагает тесное сочетание музыки и литературы или поэзии в сравнении, дополнении этих видов искусства. Весьма популярным видом проведения культурных мероприятий можно назвать концерт-маскарад – это костюмированный концерт, иногда с элементами драматического действия. К примеру, концерт-маскарад, посвященный музыкальным новогодним или рождественским традициям, концерт-маскарад, посвященный образам животных в музыке и т.д.

Для обучающихся крайне важны тематические концерты. Академические экзамены и зачеты имеют официальный характер с точными профессиональными требованиями, а тематический концерт прежде всего является публичным выступлением, приносящим радость, вдохновение, приятные волнения и положительные эмоции.

Погружение в содержание музыкальных сочинений в увлекательной форме помогает установить связь с другими видами искусства. Возможно оформить концертный зал вернисажами, добавить в сценарий литературные эпизоды, использовать элементы театрализации. Все вышесказанное способствует более эмоциональному, творческому восприятию музыки, более глубокому её пониманию. Такие концерты стимулируют процесс самообразования, дают возможность в логически выстроенной форме изложить музыкальную тему, и, вместе с тем, доставить эстетическое удовольствие как аудитории, так и исполнителю.

Концертная деятельность в детских музыкальных учебных заведениях обязательно должна сочетать в себе различные формы: это может быть и небольшой классный концерт, концерт отделения или отчетный концерт всей школы, циклы городских концертов для взрослой и детской аудитории и т.д.

Концертно-просветительская деятельность должна стать неотъемлемой частью процесса обучения, помогающей развить не только исполнительские навыки начинающих музыкантов, а привить им любовь к музыке, развить и сформировать музыкальный вкус. Концертно-просветительская работа превращает преподавателей, родителей и учащихся в единый коллектив, что способствует воспитанию чувства ответственности у учеников.

Выводы. Можно смело утверждать, что концертно-просветительская деятельность в детской музыкальной школе или школе искусств это один из основных видов деятельности, который помогает достичь основные цели и задачи музыкального обучения:

- усовершенствование навыков исполнительского мастерства;
- возможность творческого самовыражения;
- выявление профессионально-ориентированных учащихся;
- формирование музыкального вкуса;
- проявление и тренировка концертной выдержки

Именно систематическая концертно-просветительская деятельность в детских музыкальных учебных заведениях сочетает в себе основные задачи музыкального обучения с развитием таких качеств личности как эмпатия, коммуникабельность, инициативность, целеустремленность, способствуя процессу всестороннего развития личности каждого начинающего музыканта.

Литература:

1. Арчажникова Л.Г. Теория и методика музыкального воспитания. – М., 1992
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. – Л., Музыка, 1973
3. Гольденштейн М.А. Дети говорят о музыке. Музыка детям. Вопросы музыкально-эстетического воспитания. Вып.4 - М., Музыка, 1981
4. Протасова С.В. Просветительская деятельность в области искусства. Учебно-методическое пособие Саратов, 2017
5. Стасов В.В. Сердечное участие. Статьи о музыке. Вып.2 - М., Музыка, 1976
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., Педагогика, 1973
7. Халабузарь П.В. Просветительская деятельность музыкальных школ и её значение в эстетическом воспитании. – М., мин. Культуры, 1968

УДК 371

студент Голованова Ирина Алексеевна

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

магистрант Федосеева Любовь Алексеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В научной работе представлен практический анализ проблематики образования и применения различных научно-практических механизмов, способствующих процессу развития сенсорно-интеллектуального, перцептивного метода осознания у детей дошкольного возраста. Особое значение придается разнообразным способам и методам развития личности ребенка.

Ключевые слова: развитие, дошкольный возраст, сенсорное восприятие, механизм, методика, педагогика, осознанность, система, адаптация, целостность, интеллект, гибридность, опыт, тактильность, сенсорика, логика, пэт-терапия.

Annotation. The scientific work presents a practical analysis of the problems of education and the use of various scientific and practical mechanisms that contribute to the development of the sensory-intellectual, perceptual method of awareness in preschool children. Particular importance is attached to a variety of ways and methods of development of the child's personality.

Keywords: development, children, sensory perception, mechanism, methodology, pedagogy, awareness, system, adaptation, integrity, intelligence, hybridity, experience, tactility, sensing, logic, pet therapy.

Введение. Сенсорно-интеллектуальное развитие детей в дошкольном возрасте имеет огромное значение, так как именно оно является фундаментом для дальнейшего обучения и развития личности ребенка. Уровень интеллектуального развития напрямую зависит от сенсорного восприятия, которое формирует представления о внешних свойствах окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Многие концепции психологии, социологии и других смежных направлений научных доктринальных исследований, на данный момент проникают в педагогику, пополняя способы и предоставляя возможности новым путям развития данной дисциплины. За все время внутри дисциплин образовалось большое количество взглядов, гипотез, а также полноценных комплексов изменения и дальнейшего развития и адаптации ребенка внутри нового для него социального конструкта в виде детского сада, школы и ее коллектива.

Нейробиологи, к примеру, внесли в педагогику дополнительную информацию, позволяющую находить подход для каждого ребенка отдельно. Например, Уильям Джейм, американский ученый, психолог и нейробиолог считал, что особенности механизма понимания и сознания мира, а также общей связи между внутренним состоянием ребенка как индивида и внешнего мира, завязаны на генетических, а также физиологических особенностях. Другие ученые вносили дополнительные факты о связи окружения, социального положения семьи, окружающей среды и климата, а также описывали иные множества факторов, подводящие к выводу, что общая сенсорика, логика и кругозор детей строится на множестве констант, объединенных внутри одного разума.

Многие концепции стали частью общепризнанных стандартов в образовании, так, к примеру, ФГОС строится на подходах, использующихся в разных школах педагогики; иные, более мелкие стандарты, выстраиваются на не всегда эффективных, но общепризнанных концепциях [2, 3].

Ребенок в дошкольном возрасте как никогда должен быть в достаточной мере развит, чтобы не только чтобы учиться, но и уметь учиться. Детские сады и иные дошкольные дополнительные образовательные учреждения должны развить в ребенке определенный базис, на основании которого и будет в дальнейшем строиться мировосприятие будущего школьника, абитуриента [6, 9].

Кроме образовательных учреждений, в этом в первую очередь должны быть заинтересованы родители, они, в первую очередь, и создают для ребенка приемлемые для развития условия, а также всеми возможными способами развивают в нем аппарат восприятия окружающего мира и процессы самовосприятия. Через ежедневное общение со взрослыми ребенок познает окружающую действительность. И не нужно быть великим психологом и педагогом чтобы у ребенка сформировать сенсорно-интеллектуальное развитие. Через игру можно у ребенка сформировать полную картину окружающего мира, познакомить с цветами, формами, буквами и т.д. Именно до детского сада родители должны помочь малышу сформировать сенсорно-интеллектуальный аппарат, который будет помогать ребенку в его дальнейшем развитии уже в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Посещение ребенком детского сада является сложным периодом времени для ребенка, и многие дети по разному относятся к переменам в их жизни. На это влияют:

- новые для него обстоятельства;
- усложняются привычные для него задачи;
- смена режима;
- возраст ребенка;
- уровень его подготовки к детскому саду [1, 4].

Ко всем факторам лучше всего подготовить ребенка заранее, в домашних, привычных для него условиях, подстраиваясь под индивидуальные психологические и физиологические особенности.

Как раз развитие этих навыков и является темой данной работы. Все перечисленное выше, включая точки зрения разных авторов, психические и физиологические и прочие факторы образуют сенсорно-перцептивные или интеллектуальные процессы восприятия.

Для их развития существует достаточно разнонаправленный комплекс действий и способов, сложившихся за все время существования современных ответвлений педагогики и психологии. Многие руководства и авторы, к примеру Л.А. Бесчестнова, М.В. Шарипова считают, что для развития данных функций организма необходимо применять так называемые познавательные учебные действия. Тезис “учить, учиться” является в подобном способе наиболее часто встречающимся.

Основой положительного отношения к учению становится постоянное укрепление и развитие познавательных универсальных учебных способностей, они, прежде всего, носят поисковый характер. Также под их влиянием у обучающегося постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет, и при этом поисковая деятельность дошкольника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от успехов в той или иной области. Сами по себе они представляют околоигровые, социально направленные занятия с принятием определенных ролей в рамках игрового процесса, а также отработкой полученного ребенком материала.

Существует 3 вида универсальных учебных действий (УУД): общеучебные универсальные, логические универсальные, постановка проблем и ее решение. Отличаются эти виды, в первую очередь, направленностью на разные виды мозговой активности ребенка. Так, например: экстерорецептивные (основные физиологические ощущения тела) – это ощущения, воспринимаемые корой головного мозга при учебно-универсальных и логических занятиях. Учебные УУД направлены на создание у дошкольника умения выделять цели путем внесения в игровой процесс учебных вопросов. При использовании этого вида УУД многие педагоги советуют использовать подвижные игры, совмещенные с лекциями о строении человеческого тела.

К примеру: мама помогает Маше заниматься утренней зарядкой, перед этим объяснив, что такое кости, кожа, нервы и другие составляющие тела. За все время упражнений мама задавала вопросы о том, что именно задействовано в отдельных упражнениях. Таким образом, у Маши формируется целостность и осмысленность понимания принципа, что заставить что-то двигаться можно лишь путем работы механизма.

Подобное совмещение приводит к созданию у ребенка комплекса понимания своего тела, его работы, особенностей и основных функций как полноценного объекта. Затем применяются логические УУД, формирующие у ребенка умение выстраивать полноценную причинно-следственную цепочку.

К примеру: на протяжении дня мама занималась с Колей чтением книги «История про кошку Розалинду, которая была не похожа на остальных», Петера Никла. В процессе прочтения мама задавала Коле вопросы, почему кошка отличалась от других котов, хотя она была такой же кошкой. При этом мама меняла направление вопроса, чтобы у ребенка формулировалась установка о многогранности любого заданного кем-либо вопроса. Затем мама спросила у Коли, почему автор решил написать именно об это, что приводит к выстраиванию у ребенка логической цепочки между вопросом о «почему Розалинда отличалась от других» и почему автор решил поднять именно этот вопрос.

Постановка же проблем и их решения выглядят, как более ограниченный механизм воздействия в цвете своей искусственности. В данном виде УУД необходимо задавать конкретную проблематику для ребенка, начиная с простых примеров: "У тебя сломалась линейка, но тебе нужно начертить ровную линию, что ты будешь делать?".

Этот вид УУД фактически объединяет 3 предыдущих вида, он вытекает из принципа того, что ребенку нужно добиться определенного результата, полезного для него, имея ограниченный инструментарий. В рамках , к примеру, в некоторых детских садах применяется способ, когда ребенок, умеющий читать, помещается в окружение более младших или менее способных к чтению детей с книгой, которая интересна этому окружению. Желание получить информацию побуждает детей, которые не умеют читать, пользоваться своими социальными навыками, чтобы каким-либо способом добиться получения информации, а у ребенка, умеющего читать, – получить социальное возмещение.

Эффективность УУД на данный момент является спорной, но применяется рядом частных дошкольных организаций, а также государственными учреждениями.

Игровые действия упомянутые выше также являются важным составляющим способом развития. Для наибольшей полезности используются специальные игрушки в виде логического куба, деревянных составляющих для постройки и других логических игрушек.

Полезную функцию на данный момент играют современные технологии при использовании игровых действий. Интернет и телевидение позволяет ребенку видеть мир, не выходя из комнаты, изучать памятки истории, другие страны и даже космическое пространство.

Все это позволяет расширить кругозор, в особенности, если родители или преподаватели не только предоставят ребенку достаточно возможностей для этого, но и смогут объяснить о вредности некоторой информации. Так, к примеру, во многих детских садах проходят занятия на базе программы «мультимедийная лаборатория», это комплекс занятий о повышении интернет-грамотности среди дошкольников и улучшения их навыков владения персональным компьютером, а также основными мессенджерами.

Оба вида познавательных развития программ (игровые действия и интернет) направлены на восприятие ребенком целостности, константности и предметности мира, позволяя объединить сенсорное восприятие с логическим и интеллектуальным методом познания.

Достаточно современным видом развития является общение ребенка с животными. К примеру, психолог К.К. Ушакова, что дошкольник до 5 лет привыкает лишь к человеческому виду, так как его родители и окружение являются людьми. Подобная проприоцептивная особенность вызвана однородностью строения мозжечка, что очень сильно ограничивает интеллект ребенка в связи с непониманием других живых существ.

Анималотерапия (пэт-терапия) – разновидность психотерапевтической помощи, которая используется в сфере психологической помощи для детей с ограничениями дееспособности; она является дополнительным средством для развития в ребенке психологических, семиотических и сенсорных особенностей. Это связано с общей физиологией животных, их восприятия человеческого головным мозгом на начальной стадии развития, а также поведенческими особенностями каждого отдельного вида.

Выделяют несколько видов взаимодействия ребенка с животными: игра, телесно-ориентированный контакт, общение. Все из перечисленных видов действий могут быть оказаны как в специальных контактных зоопарках, так и в рамках отдельных живых зон, распространенных внутри наиболее обеспеченных по уровню капиталовложений образовательных учреждений.

Выводы. описывая все вышеперечисленные универсальные учебные действия, стоит отметить, что важной частью развития дошкольника, является именно многогранность получаемых ребенком знаний, их разнообразие и физическое понимание получаемой им информации. Именно дошкольный возраст является стартовой площадкой для успешного освоения школьной программы и дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому важно, начать развивать у ребенка сенсорно-интеллектуальный аппарат родителями еще до посещения им детского сада. Методических рекомендаций и пособий на данный момент существует огромное множество, так же можно получить квалифицированную консультацию психологов и педагогов, если развитие ребенка имеют отклонения или проблемы.

Литература:

1. Белкина В.Н., Васильева Н.Н., Елкина Н.В. и др. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям. - Ярославль: Академия, 2006. – 320 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: под редакцией Д.И. Фельдштейна / М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
3. Бреслав, Г.М. Психология эмоций: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология», «Клиническая Психология» /Г.М. Бреслав. - М.: Смысл: Академия, 2004. – 544 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: Логические схемы. – М., 2002.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-ие издание. - М: Просвещение, 1991. - 356 с.
6. Смирнова Я.К. Роль «Модели психического» в координации и объединения внимания в ориентировочной части совместной деятельности дошкольников. // Вестник Мининского университета. 2018. Т.8, №1.
7. Фирсов М.В., Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Познавательное направление развития профессионального образования. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2020. - №2(52). С. 7-11.
8. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов. // Проблемы современного педагогического образования 2017. №57(7), С. 222-228.
9. Филатова О.Н., Крупа В.В., Быстрова Н.В. Сквозное профессиональное образование в стратегии развития цифровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2018 – Вып. 61. – Ч.2.
10. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 91. С. 452-459.

Педагогика

УДК 37.7

кандидат педагогических наук, доцент Голуб Владимир Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Ростов-на-Дону)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Современный уровень гражданско-правового и социально-экономического развития общества, расширение масштабов межкультурного взаимодействия и международного сотрудничества требует повышение уровня правовой культуры, правовой грамотности и профессионально-правовой подготовки россиян и, прежде всего, - молодежи. Статья освещает авторский подход к созданию системы непрерывного правового воспитания и юридической подготовки компетентного, конкурентоспособного, профессионально мобильного, социально активного специалиста, способного к адекватному профессиональному самоопределению и саморазвитию. Непрерывное правовое воспитание обеспечивается последовательным формированием профессионально- правовой культуры всех возрастов граждан.

Ключевые слова: правовая культура, юридическая компетентность, методология, саморазвитие, непрерывное образование, преемственность, междисциплинарность, интеграция.

Annotation. The modern level of civil and socio-economic development of society, the expansion of the scale of intercultural interaction and international cooperation requires an increase in the level of legal culture, legal literacy and professional and legal training of Russians and, first of all, youth. The article highlights the author's approach to creating a system of continuous legal education and legal training of a competent, competitive, professionally mobile, socially active specialist, capable of adequate professional self-determination and self-development. Continuous legal education is provided by the consistent formation of professional and legal culture of all ages of citizens.

Keywords: legal culture, legal competence, methodology, self-development, continuous education, continuity, interdisciplinarity, integration.

Введение. Общество оценивает юриста по уровню общей и правовой культуры, технологическим умениям ими пользоваться для приобретения новых компетенций в режиме саморазвития, поэтому значительно возрастает роль формирования содержания и технологий использования правовых знаний и умений. Современный уровень гражданско-правового и социально-экономического развития общества, расширение масштабов межкультурного взаимодействия и международного сотрудничества требует повышение уровня правовой культуры, правовой грамотности и профессионально-правовой подготовки россиян и, прежде всего, - молодежи. Необходимо готовить компетентного, конкурентоспособного, профессионально мобильного, социально активного специалиста-юриста, способного к адекватному

профессиональному самоопределению и саморазвитию. Подготовка такого специалиста должна осуществляться не только в системе профессионального образования, но гораздо раньше - со школьной скамьи - и может быть обеспечена последовательным формированием профессионально-правовой культуры всех возрастов граждан. Современный работодатель оценивает юриста не только по уровню полученной квалификации, но и по уровню общей и правовой культуры, технологическим умениям ими пользоваться для приобретения новых компетенций в режиме саморазвития. В этих условиях значительно возрастает роль формирования содержания и технологий использования правовых знаний и умений.

Целью статьи является изложение в обобщенном виде основных теоретических аспектов создания системы непрерывного правового обучения и воспитания молодежи на основе имеющегося опыта.

Изложение основного материала статьи. Правовая компетентность как основа обновления структуры и содержания процесса подготовки юриста, является одним из ведущих факторов, влияющих на повышение инвестиционной привлекательности системы профессионального образования.

Правовая компетентность затрагивает дидактику, методику, организацию учебного процесса и социальную инфраструктуру общества, обуславливая возможность введения в сферу юридического знания категорию «профессионально-правовая компетентность» специалиста. При этом практика подготовки юристов выявляет ряд противоречий:

- между разработанностью методологии юридического образования и отсутствием концептуально обоснованных вариативных моделей непрерывной подготовки юристов, целеориентированных на развитие содержания и технологий реализации правовой культуры [1];

- между потребностями современного общества в подготовке компетентного готового к профессиональному росту, социально и профессионально мобильного юриста, конкурентоспособного на рынке труда, и недостаточной разработанностью содержания и технологий непрерывного формирования правовой культуры в системе непрерывности;

- между декларированием необходимости организации обучения с учетом личностно-профессиональных особенностей развития студентов и отсутствием алгоритма организации среды обучения, ориентированной на формирование правовой культуры на всех уровнях образования.

Выявленные противоречия решает система правового воспитания в многоуровневом непрерывном профессиональном образовании.

Система правового воспитания, формирования правовой культуры и профессиональной юридической компетентности молодежи в системе непрерывного юридического образования включает:

- создание целостной правовой образовательной среды, позволяющей эффективно формировать профессионально-правовую компетентность молодежи на основе современных средств и технологий обучения [2];

- сопровождение и оценку уровня сформированности профессионально-правовой культуры обучающихся, осуществляющихся на основе педагогического мониторинга;

- на основе компетентностного, культурологического и личностно-ориентированного подходов в системе непрерывного юридического образования формирование готовности и способности молодежи к правовому взаимодействию, правоприменительной, правоохранительной и социально-правовой деятельности.

Для создания такой системы необходимо решить ряд задач:

1. Разработать структуру и содержание процесса формирования правовой культуры и профессиональной юридической компетентности молодежи в системе непрерывного юридического образования.

2. Выявить преемственные компоненты правовой культуры и профессиональной юридической компетентности молодежи в системе непрерывного юридического образования [4].

3. Создать и реализовать в рамках инновационного проекта организационно- педагогические и научно-методические условия формирования правовой культуры и профессиональной юридической компетентности молодежи в системе непрерывного юридического образования формирования [11].

4. Осуществлять мониторинг уровня сформированности правовой культуры и профессиональной юридической компетентности молодежи в системе непрерывного юридического образования.

5. Разработать программно-методические материалы, способствующие формированию правовой культуры и профессиональной юридической компетентности молодежи в системе непрерывного юридического образования.

В качестве методологической и теоретической основы реализации системы правового воспитания выступают:

- методология непрерывного образования (А.М. Новиков, Е.В. Ткаченко, Р.М. Чумичева, Н.К. Сергеев, Н.В. Конопина, Н.Х. Байчекуева, Е.С. Полат);

- методология личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Н.К. Сергеев и др.);

- методология компетентностного подхода (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Кузьмина, А.К. Маркова и др.);

- методология культурологического подхода (Е.В. Бондаревская, В.А. Слостенин, А.Э. Тамарин, В.В. Краевский, Н.Е. Шуркова, Б.С. Гершунский и др.).

Методы реализации системы правового воспитания [3]:

- анализ правовой научно-педагогической, философской и методологической литературы, раскрывающей понятие правовой культуры;

- анализ современной практики формирования правовой культуры граждан в целом и юридического образования, в частности;

- изучение законодательных и нормативных документов;

- мониторинг результатов взаимосвязи уровня общей и правовой культуры молодежи студентов в процессе правового воспитания и обучения;

- тестирование, диагностическое анкетирование, опрос студентов;

- констатирующий, сравнительный и формирующий эксперимент с целью выявления практического результата формирования правовой культуры и повышение качества профессионального юридического образования [12];

– математические методы обобщения результатов исследования, определение количественных и качественных показателей с применением графического представления данных;

Структура правового воспитания в системе непрерывного образования, на базе опорного ВУЗа представлена на рис. 1.

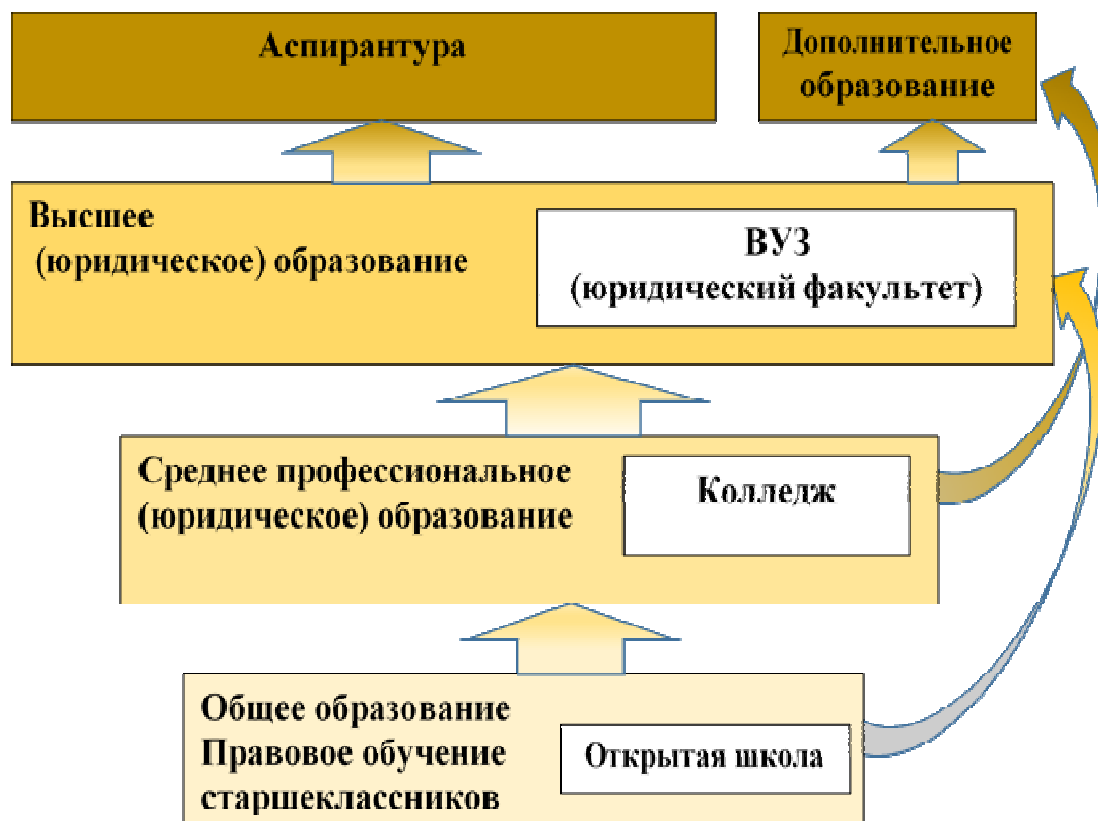


Рисунок 1. Структура правового воспитания в системе непрерывного образования

Базовым (опорным) является многоуровневое образовательное учреждение высшего образования, реализующее программы профильной (правовой) подготовки старшекласников, профессиональной подготовки специалистов среднего звена, высшего и дополнительного профессионального образования. Также непрерывное профессионально-правовое воспитание может быть создано на основе сотрудничества многоуровневого вуза с территориями и молодежью в каждом регионе [9].

Концептуальными основаниями системы должны стать следующие научные подходы:

- *культурологический подход* - использование феномена культуры в качестве стржевного в понимании и объяснении основных правовых положений и процессов в ходе непрерывного процесса формирования правовой культуры и профессиональной юридической компетентности студентов;
- *компетентностный подход* – усиление как собственно правовой, так и гуманистической направленности образовательного процесса и определяющего качество юридического образования;
- *личностно-ориентированный подход* - направленность на развитие правовой культуры личности в единстве ее интеллектуального, правового и профессионально-деятельностного аспектов.

Необходимыми условиями эффективности формирования правовой культуры и осуществления юридического образования были приняты следующие:

- создание целостной и преемственной среды формирования правовой культуры;
- системное повышение профессионально-правовой и педагогической компетентности педагогов на всех уровнях системы непрерывного образования;
- формирование личностной и профессиональной готовности выпускников колледжа и вуза к эффективной правовой деятельности;
- педагогический мониторинг уровня сформированности профессионально-правовой культуры студентов;
- с опряженность учебно-методического оснащения на основе компетентностного и модульного подходов [6].

Базовыми теоретическими принципами должны быть избраны следующие:

- *междисциплинарность* в изучении теоретических и практических основ гуманитарных и юридических дисциплин;
- *интеграция* изучаемых основ наук с практическим социально-правовым опытом личности;
- *преемственность и целостность* процесса формирования правовых и культурологических знаний;
- *личностный подход* к формированию правовой культуры молодежи;
- *культуросообразность и практикоориентированность* содержания профессионально-правовой культуры.

Алгоритм реализации правового воспитания в системе непрерывного юридического образования представлен на рис. 2.



Рисунок 2. Алгоритм реализации системы непрерывного правового образования

Прогнозируемыми результатами формирования правовой культуры и осуществления юридического образования являются:

- создание целостной и преемственной среды формирования правовой культуры на основе сопряженного учебно-методического оснащения;
- системное повышение профессионально-правовой и педагогической компетентности педагогов на всех уровнях системы непрерывного образования;
- формирование личностной и профессиональной готовности выпускников колледжа и вуза к эффективной правовой деятельности.

Выводы:

1. Потребность в формировании правовой культуры молодежи и подготовки юриста нового качества обуславливает необходимость повышения уровня формирования правовой культуры и профессиональной компетентности юриста. Результаты могут быть более эффективными при выстраивании системы непрерывного профессионально-правового воспитания на основе сотрудничества многоуровневого вуза с территориями и молодежью в каждом регионе [8].

2. Теоретические понятия «непрерывное профессионально-правовое воспитание», «правовая культура и профессиональная юридическая компетентность» практически являются интегративными понятиями, включающими формирование совокупности профессиональных и прикладных правовых коммуникативных, социальных, этических и психологических компетенций, реализуемых на уровне профессионального общения, от диагностики их состояния на первых курсах колледжа до оценки качества подготовки выпускников- юристов в вузе.

3. Эффективность процесса формирования правовой культуры и профессиональной юридической компетентности может быть обеспечена опорой на базовые теоретические принципы, такие как, преемственность, целостность, открытость и личностный подход, гибкость, адаптивность и практикоориентированность реализуемых программ, интеграция основ наук с практическим социальным опытом студента.

4. Основными условиями эффективности формирования правовой культуры и профессиональной юридической компетентности является уровень профессионально-педагогической компетентности преподавателя, согласованность учебно-методической базы и степень развитости информационно-образовательной среды, обеспечивающей динамичное развитие информационной и технологической компетентности студента и возможность использования информационных технологий в качестве средства обучения и самообучения.

Литература:

1. Голуб В.В. Концептуально-методологические основания моделирования инновационно-ориентированного образовательного пространства на основе интегративного подхода Монография. / Ростов-на-Дону.: АкадемЛит. - 2017. - 209 с.
2. Голуб В.В. Некоторые аспекты моделирования инновационного пространства профессионального образовательного учреждения // Научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика» (Scientific journal «SOCIETY: sociology, psychology, pedagogics»). - 2017. - №8. - С. 103-108
3. Голуб В.В. Методологические основы интегративного подхода к развитию непрерывного профессионального образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук).

2017. - № 5. - С. 319-323

4. Голуб В.В. Преемственная инновационная деятельность как основа создания инновационно-ориентированного пространства непрерывного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. - 2017. - №10. - С. 21-27.

5. Голуб В.В. Опыт моделирования полинаправленного инновационно-ориентированного пространства непрерывного профессионального образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2017. - №12. - С. 116-129

6. Голуб В.В. Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования // Монография. - Ростов-н/Д: АкадемЛит. – 2018 - 426 с.

7. Голуб В.В. Военно-ориентированное обучение в пространстве непрерывного военно-профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-2. - С. 98-102.

8. Голуб Л.В. Управление развитием непрерывного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 3. - С. 38-47

9. Голуб Л.В. Регионализация среднего профессионального образования // Монография. - Ростов н/Дону: Изд-во АкадемЛит. - 2010. - 220 с.

10. Голуб Л.В. Паршин А.В. Корпорация средних специальных учебных заведений - инновационный кластер образовательно-профессионального пространства региона // Среднее профессиональное образование. - 2011. - №1. - С. 23-29.

11. Голуб Л.В. Паршин А.В. Инновационные процессы в развитии вариативных систем непрерывного профессионального образования // Инновационные процессы в профессиональном образовании. - Ростов-на-Дону.: Изд-во АкадемЛит. 2013. С. 123-132.

12. Пастухова И.П. Экспериментальная деятельность в профессиональном образовании: быть или не быть // Среднее профессиональное образование. - 2015. - №2

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

магистр Бабушкина Наталья Аркадьевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДОМ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется использование элементов логоритмики, биоэнергопластики и кинезиологических упражнений в процессе выполнения артикуляционной гимнастики, как средство, увеличивающее эффект и стимулирующее интерес дошкольников к занятиям.

Ключевые слова: Артикуляционная гимнастика, ребёнок, упражнения, фонетическая ритмика, артикуляционный аппарат, занятие.

Annotation. The article analyzes the use of elements of logo rhythmic, bioenergoplasty and kinesiologic exercises in the process of performing articulatory gymnastics, as a means that increases the effect and stimulates the interest of preschoolers to classes.

Keywords: Articulatory gymnastics, child, exercises, phonetic rhythm, articulatory apparatus, lesson.

Введение. Так как в последнее время нарастает тенденция увеличения количества детей с речевыми нарушениями, различной этиологии, очень много времени у логопеда занимает работа, направленная на формирование и развитие всех сторон речи. Коррекция звукопроизношения, требует полноценного подготовительного этапа.

Артикуляционная гимнастика представляет собой необходимое средство при подготовке органов речевого аппарата к процессу постановки звуков, но, к сожалению, снижает интерес детей к этому процессу.

Изложение основного материала статьи. Работа логопеда в детском саду общего вида в последнее время связана с тем, что дети с ОВЗ, которые хотят ходить в такой сад, должны быть приняты на занятия в первую очередь. Так как количество этих детей увеличивается, а отказать им в помощи мы не имеем права, большое количество детей с нарушением звукопроизношения (ФНР, ФФНР) оказывается неохваченным, и эти дети идут в школу с нарушенными звуками. Чтобы облегчить процесс подготовительного этапа постановки звуков, нашим руководством было принято решение ввести занятия артикуляционной гимнастикой ежедневно в каждой группе, начиная с 4-х летнего возраста. Данный возраст характеризуется повышенной эмоциональной активностью, и детей очень сложно заинтересовать, правильно выполнять определённые артикуляционные упражнения. Чтобы решить эту проблему мы обратились к опыту учителей-логопедов, использующих на своих занятиях элементы логоритмики, биоэнергопластики и кинезиологические упражнения.

Гайдар Е.Ю., Арбекова Н.Е. на своих семинарах показывают некоторые варианты проведения артикуляционной гимнастики с использованием музыки и движений – это легло в основу наших занятий. Но мы решили усложнить для себя занятия, и наполнить его большим решением коррекционных задач. В конечном варианте эти задачи выглядели следующим образом:

- вызвать интерес детей к выполнению упражнений;
- подготовить артикуляционный аппарат;
- улучшить концентрацию зрительного и слухового внимания;
- сформировать пространственные представления;
- нормализовать тонус лицевых мышц и улучшить мимические движения;
- сформировать правильное речевое дыхание;

– активизировать межполушарное воздействие.

Для музыкального сопровождения занятий было подобрано несколько мелодий без словесного сопровождения, но с увеличением темпа и ритма музыки. Музыка, безусловно, заинтересовала детей и расположила к выполнению заданий. На указательный палец правой руки было предложено одеть «глазки», что вызвало еще больший интерес. «Глазки» на занятия приносятся каждый раз в шляпке разного цвета, так как очень часто дети не знают или путают даже основные цвета, им задаётся вопрос: «Какого цвета сегодня шляпка?». Дети должны не только назвать цвет, но и выбрать правильную падежную форму окончания: «Красного (синего и т.д.)». Примерный вариант пособия глазки показан на Рисунке 1.



Рисунок 1. Вариант пособия «глазки»

На первой неделе занятия носили вводный характер, детям в игровой форме было предложено ознакомиться с органами артикуляционного аппарата на примере мягкой логопедической игрушки, показаны основные артикуляционные упражнения, примерный вариант представлен на Рисунке 2 [2-3, 7].



Бегемотик рот открыл,
Подержал. Потом закрыл.
Подразним мы бегемота —
Подшутить над ним охота.

Учимся широко и спокойно открывать
и закрывать рот.

Повторяем упражнение 3—5 раз. Даем ребенку время для отдыха и расслабления. Предлагаем слотнуть слюну. Вновь повторяем упражнение 3—4 раза.

Рисунок 2. Упражнение «Бегемотик»

Со второй недели занятие начинается с упражнений, формирующих пространственное представление, например:

Вариант 1

Мы подуем далеко, *дети вытягивают руки вперед и дуют на них*
Мы подуем близко, *дети подносят ладони к лицу и дуют на них*
Мы подуем высоко, *дети поднимают руки вверх и дуют на них*
Мы подуем низко, *дети опускают руки вниз и дуют на них* [8, с. 84].

Вариант 2

Хлопнем мы над головой: раз, два! *дети выполняют движения*

Хлопнем мы перед собой: раз, два! *по тексту*

Две руки за спину спрячем: раз, два!

И два раза мы подскочим: раз, два!

Материал взят из книги «Праздник числа» Воиной В.В.

После заданий, направленных на формирование пространственных представлений, дети садятся на стульчики и выполняют упражнения для формирования правильного дыхания. Например:

1. Вдох носом, выдох сильный, плавный, с «холодным» воздухом через сомкнутые губы на тыльную сторону ладони.

2. Вдох носом, выдох плавный, с «горячим» воздухом через открытый рот на тыльную сторону ладони.

3. Вдох через одну ноздрю, выдох через другую.

Большой выбор упражнений, по формированию правильного дыхания представлен в пособии «Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет» Гуськовой А.А.

Далее мы приступаем непосредственно к выполнению артикуляционных упражнений. В своей работе мы используем биоэнергопластику. Термин «биоэнергопластика» состоит из двух слов:

– биоэнергия - энергия, которая находится внутри человека;

– пластика - плавные, раскрепощенные движения тела, рук, которые являются основой биоэнергопластики.

Главное достоинство этой технологии состоит в том, что при выполнении артикуляционной гимнастики, происходит сочетание движения руки и органов артикуляционного аппарата. В момент выполнения артикуляционного упражнения, движения рук имитируют движения языка, челюсти и губ [1, с. 7]. Рекомендации к проведению артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики, упражнения и конспекты хорошо описаны Бушляковой Р.Г. в пособии «Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой».

Применение артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой не только способствует увеличению интереса детей к выполнению упражнений, но и способствует улучшению концентрации зрительного и слухового внимания, формирует пространственную ориентировку, способствует выработке точных движений пальцами и кистями рук совместно с движениями языка или губ. В конце артикуляционной гимнастики, так же под музыку, были добавлены кинезиологические упражнения, направленные на развития межполушарного взаимодействия. С этой целью были использованы следующие упражнения.

1. «Колечко» - поочередно перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.д.

2. «Кошка» - последовательно менять два положения руки: кулак, ладонь (сначала правой рукой, потом левой, затем двумя руками вместе).

3. «Ухо-нос» - левой рукой взяться за кончик носа, правой - за противоположное ухо, затем одновременно опустить руки и поменять их положение.

4. «Ладушки-оладушки» - правая рука лежит ладонью вниз, а левая – ладонью вверх;одновременная смена позиции со словами: «Мы играли в ладушки – жарили оладушки, так пожарим, повернем и опять играть начнем».

5. «Симметричные рисунки» - рисовать в воздухе обеими руками зеркально симметричные рисунки (начинать лучше с круглого предмета: яблоко, арбуз и т.д. Главное, чтобы ребенок смотрел во время «рисования» на свою руку).

После проведения артикуляционной гимнастики детям дается указание куда положить «Глазки»: на стул или под стул, в шляпку – для правильного запоминания предлогов.

В конце занятия мы используем элементы фонетической ритмики. Фонетическая ритмика представляет собой систему специальных упражнений. Во время проговаривания речевого материала: звуков, слогов, текста, добавляется сопровождение движением тела. На своих занятиях мы брали упражнения из пособия Костылёвой Н.Ю. «Покажи и расскажи». Пример упражнения на звук [У] показан на Рисунке 3.

[У]

И.п.: руки согнуты на уровне груди, ладони повернуты от себя. Произносятся гласный [у-у-у...], дети давящим движением выпрямляют руки вперед и вниз.

Интонация угрозы.

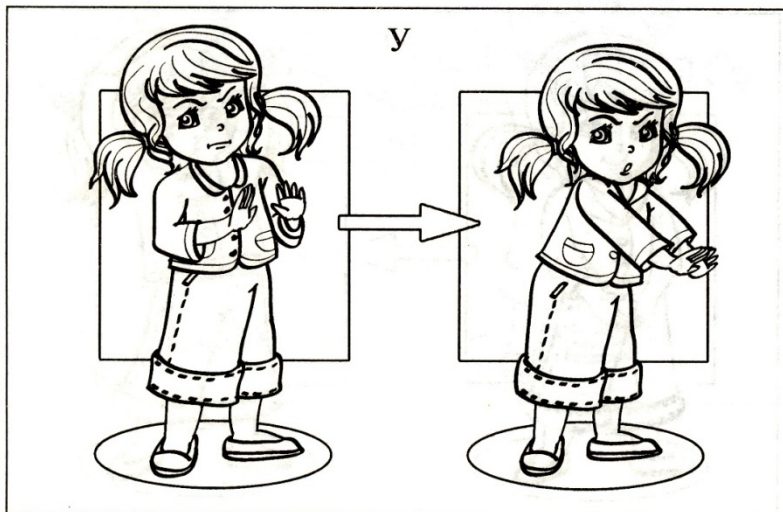


Рисунок 3. Фонетическая ритмика: звук [У]

Таким образом, маленькое занятие общей артикуляционной гимнастикой стало полноценным логопедическим занятием.

Выводы. Введение занятий общей артикуляционной гимнастикой были приняты нами как вынужденная мера, чтобы помочь детям с легкими нарушениями звукопроизношения подготовить артикуляционный аппарат к постановке звуков. И это конечно дало результаты. Детей настолько заинтересовали занятия, что они старались «похвастаться» друг перед другом, кто выполнит лучше, тренировались выполнять некоторые упражнения во время свободного времени и игр. На помощь пришли так же и воспитатели, которые в течение дня, стали включать некоторые элементы нашего общего занятия в свои. То есть дети постоянно что-то выполняли, закрепляли полученные навыки. По итогам года у некоторых детей появились сложные звуки, у двоих мальчиков с укороченной подъязычной связкой, она была подтянута. Эти занятия оказались очень полезны и детям с ТНР, например, неговорящий мальчик с расстройством сенсорно-перцептивной сферы, сначала просто пытался открывать рот, смеялся, но к концу второго месяца занятий, стал произносить все гласные звуки при использовании элементов фонетической ритмики. Причем на индивидуальных занятиях с логопедом он тоже счёл нужным заканчивать занятие данным видом упражнения. В последствие были подключены согласные звуки и слоги, появились простые слова. В течение двух месяцев у нескольких детей с ТНР появились отсутствующие звуки [Ы], [Э] и постепенно ушел дефект смягчения согласных.

В настоящий момент наши занятия продолжаются, и надеемся, будут полезны для других детских садов.

Литература:

1. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст] - Издательство: Детство-Пресс, 2011. - 240 с.
2. Волина В.В. Праздник числа [Текст] - Издательство: Мозаика-Синтез, 2003. - 264 с.
3. Гуськова А.А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет [Текст] - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 145 с.
4. Демидова А.П., Прохорова Е.Б. Специфика взаимодействия учителя-логопеда и воспитателя в рамках ФГОС дошкольного образования: новые риски и возможности. // Вестник Калужского Университета – 2017. - №1. - С. 37
5. Демидова А.П., Зиновьева В.Н. Активизация речи у детей раннего возраста с РАС. // Проблемы современного педагогического образования – Выпуск 64.-1
6. Костылева Н.Ю. Покази и рассказы [Текст] - Издательство: Сфера, 2014 г. - 64 с.
7. Нищева Н.В. Веселая артикуляционная гимнастика [Текст] - М.: Детство-Пресс, 2009. - 32 с.
8. Фадеева Ю.А., Пичугина Г.А. Логопедические занятия в младшей группе для детей с речевым недоразвитием: конспекты [Текст] - М.: Книголюб, 2006. - 144 с.

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

старший преподаватель Евдокарва Туяра Валерияновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании регулятивных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста в условиях малокомплектной школы. Сущность современного образования заключается в создании условий для полноценного развития ребёнка. Организация образовательного процесса в малокомплектной школе имеет свои преимущества и недостатки. Самостоятельная работа детей на уроках в данных школах занимает больше учебного времени, чем в обычной школе. Поэтому, начиная с 1 класса, нужно знакомить детей с различными видами самостоятельной работы. Умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи, планировать учебную деятельность, выбирать соответствующие учебные действия для её реализации, осуществлять контроль по ходу выполняемой работы и оценивать полученные результаты обеспечивают младшим школьникам успех в обучении. Изучение данного вопроса проводилось на базе Муниципального казенного образовательного учреждения «СОШ №9 имени Р.В. Лонкунова» села Тас-Юрях Мирнинского района Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: учебная деятельность, формирование, регулятивные универсальные учебные действия, малокомплектная школа, самостоятельная работа, младший школьник.

Annotation. The article discusses the issue of the formation of regulatory universal educational actions of children of primary school age in a small school. The essence of modern education is to create conditions for the full development of a child. The organization of the educational process in a small school has its own characteristics. Independent work of children in the classroom in these schools takes more study time than in a regular school. Therefore, starting from grade 1, you need to acquaint children with various types of independent work. The ability to independently set educational tasks for oneself, plan educational activities, choose the appropriate educational actions for its implementation, monitor the progress of the work performed and evaluate the results obtained ensure success in learning for younger students. The study of this issue was carried out on the basis of the Municipal State Educational Institution "Secondary School No. 9 named after R.V. Lonkunov" village Tas-Yuryakh Mirninsky district of the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: educational activity, formation, regulatory universal educational actions, small school, independent work, junior schoolchild.

Введение. Современное образование ставит перед школой задачу полноценного формирования и развития способностей ученика самостоятельно ставить учебную задачу, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат. В соответствии с требованиями новых Федеральных государственных образовательных стандартов мы должны научить обучающихся учиться, где учитель выступает в роли направляющего. В роли инициатора и творца своей учебной деятельности находится обучающийся, принимая активное участие в своем образовании. При такой организации учебной деятельности у обучающихся формируются универсальные учебные действия (УУД), которые означают «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта». Универсальные учебные действия являются обобщёнными, поэтому они дают обучающимся широкие возможности использовать знания, применять умения, полученные по одному предмету по различным предметным областям.

Вопросы формирования универсальных учебных действий занимают главное место в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.В. Володарской, О.А. Карабановой, С.В. Молчанова, Н.Г. Салминой, где раскрываются виды, роль, место УУД в образовательном процессе, рассматриваются основные критерии оценки эффективности их формирования. Особенности формирования основных видов УУД отражены в трудах О.А. Арефьевой, О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой, С.А. Никишовой, Н.В. Шигаповой и др.

Организация учебного процесса в малокомплектной школе имеет свои особенности. В такой школе наполняемость классов ниже установленной нормы, в одном классе учатся дети разного возраста, нет параллелей. Расположены они в труднодоступной или отдаленной сельской местности. Проблеме малокомплектной сельской школы посвящено немало количество публикаций. Авторы Зайкина М.И., Данилов Д.А., Кычкина А.А., Неустроев Н.Д. отмечают нестандартность, сложность процесса обучения в малокомплектных школах не только для учителя, так и для обучающихся. Поэтому особое внимание требуется организации, методам и формам обучения.

В малокомплектной школе работа в классах с наименьшим количеством детей имеет ряд преимуществ:

- «живое» общение, когда учитель и ученик работают в тесном контакте. Такое общение можно отнести к личностно-ориентированному подходу в обучении;

- с учетом индивидуальных, психологических особенностей развития учащихся используется индивидуальный подход к ученикам;

- качество обучения и воспитания выходит на первый план;

- эффективное использование времени.

В процессе обучения соблюдаются такие условия, которые направлены на:

1. поддержку активной позиции учащегося в учебной деятельности;
2. самоорганизацию учебного процесса;
3. прочное усвоение предметных ЗУН;
4. тесное сотрудничество, взаимопомощь, преемственность учителей и учащихся;
5. Развитие навыков самостоятельной работы.

По мнению некоторых педагогов, малокомплектная школа имеет свои положительные и отрицательные стороны. Положительная сторона заключается в том, что в малокомплектных школах открытая образовательная среда, в котором создается индивидуализация образовательного процесса, чувствуется взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержка, сотрудничество всех участников (учащихся, учителей и родителей). К отрицательной стороне можно отнести проблему с кадровым обеспечением, одновременно уроки проводятся для детей разного возраста. Учителя, работающие в малокомплектной школе должны знать не только свой предмет, но и владеть знаниями по другим предметам.

Изложение основного материала статьи. В условиях малокомплектной школы важное место в учебном процессе занимает организация самостоятельной работы обучающихся. Когда на уроке сидят дети разного возраста, без заданий для самостоятельного выполнения невозможно достичь цели и задач. Поэтому, начиная с 1 класса нужно научить детей не только работать самостоятельно, но и уметь организовать свою учебную деятельность, тем самым сформировать регулятивные УУД.

Особую значимость для нашей работы имеют исследования А.Г. Асмолова, В.Я. Барминой, Т.Г. Воробьевой, К.Ю. Колесиной, О.В. Кузнецовой, А.В. Федотовой о роли регулятивных универсальных учебных действий в организации учебной деятельности самими обучающимися. К ним относятся: умение самостоятельно ставить перед собой учебные цели и задачи; составить план и последовательность действий; прогнозировать и корректировать; контролировать и оценивать результаты действий. Также к регулятивным действиям относят способность к саморегуляции, т.е. умение мобилизовать силы и энергию, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

«Как было выше отмечено, в постиндустриальном обществе проявляется такое качество личности человека, как готовность осваивать новые социокультурные, технологические практики на основе овладения регулятивными способами действий на всех уровнях образования и производственной деятельности, что и заложено во ФГОС ООО в формате универсальных учебных действий» [7].

«При этом регулятивные универсальные учебные действия являются основой ключевых компетенций личности, поскольку «в подростковом возрасте в связи со становлением субъектности учебной деятельности регулятивные универсальные учебные действия приобретают качество саморегуляции» [4, с. 134].

Сформированность регулятивных действий (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка) является важнейшим показателем успехов и достижений школьников в учебной деятельности.

С целью выявления уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий в условиях малокомплектной школы мы провели исследование на базе МКОУ «СОШ№9 им. Р.В. Лонкунова» с. Тас-Юрях Мирнинского района.

В исследовании приняли участие всего 5 обучающихся, в том числе трое учащихся 2 класса и двое учащихся 3 класса по предмету «Окружающий мир».

Данный предмет ведется в использовании учебно-методического комплекса «Школа России», рабочей программы, календарно-тематического плана, учебника «Окружающий мир» Плешаков А. А. для 2-3 класса.

Исследование проводилось в 3 этапа. С целью выявления исходного уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий у учащихся на первом этапе была проведена диагностика сформированности регулятивных универсальных учебных действий, где в качестве диагностического инструментария использовали методика «Последовательность событий» А.Н Бернштейна. Данная методика диагностирует умение целеполагать и планировать. Учащимся было дано задание прочитать действия и поставить цель задания. После постановки цели детям предлагалось составление плана своих действий. Для чего нужно было расставить действия по порядку и пронумеровать их. Результат выполнения работы оценивался по баллам. Результаты проведенного исследования занесены в таблицу 1.

Таблица 1

Результаты сформированности регулятивных УУД

Ф. И. учащихся	1 задание		2 задание		Общий результат
	Балл	Уровень	Количество ошибок	Уровень	
2 класс					
P1	4	средний	1 ошибки – 4 б	средний	Средний
P2	3	низкий	3 ошибки – 3 б	низкий	Низкий
P3	4	средний	2 ошибки – 4 б	средний	Средний
3 класс					
P4	3	низкий	3 ошибки – 3 б	низкий	Низкий
P5	4	средний	1 ошибка – 4 б	средний	Средний

Результат констатирующего этапа показал, что высокий уровень сформированности регулятивных УУД ни у кого не наблюдается, средний уровень у 3 учащихся, у 2 наблюдается низкий уровень. Правильно цель поставили трое учащихся, никто не нашел правильный порядок действий, 3 ученика допустили по 1-2 ошибки и показали средний уровень. Два ученика показали низкий уровень – допустили по 3 и более ошибок.

По второму заданию «Найди ошибки» один ученик допустил 3 ошибки, два ученика – по 4 ошибки и показали средний уровень самоконтроля. 2 ученика допустили по 5 ошибок, у них низкий уровень. Это говорит о том, что у всех обучающихся умения ставить цели, планировать и контролировать свою деятельность сформированы на среднем и даже низком уровнях (диаграмма 1).

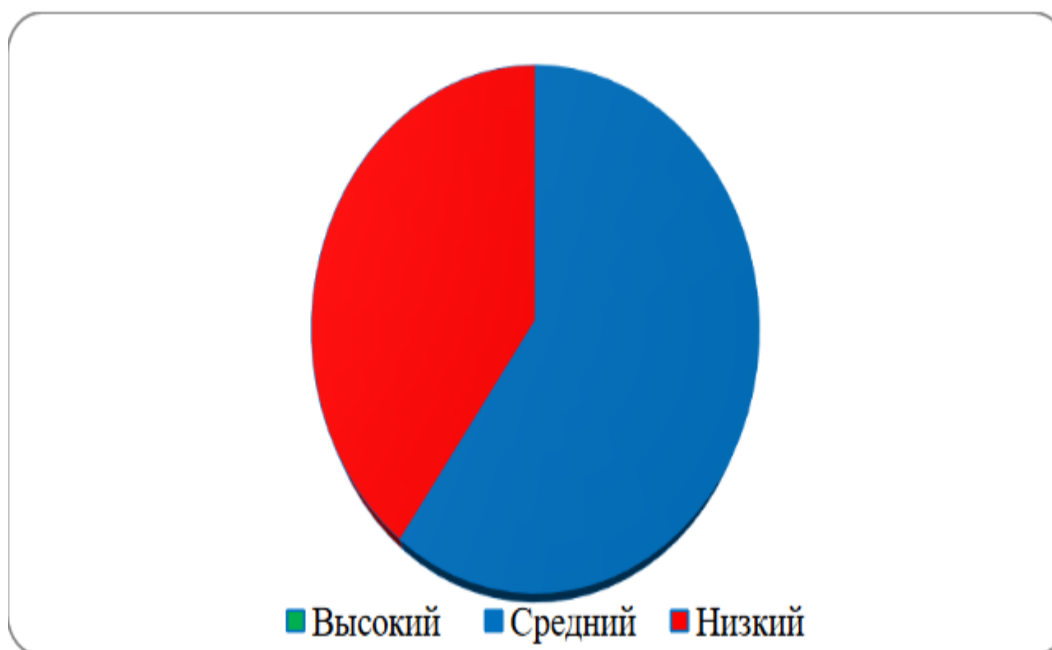


Диаграмма 1. Результат сформированности регулятивных УУД на констатирующем этапе

Для формирования вышеуказанных регулятивных умений была разработана и апробирована система уроков по окружающему миру с заданиями для самостоятельной работы. При этом были учтены особенности организации самостоятельной работы в классе разновозрастного состава.

Задания были направлены на развитие умений ставить цели, планировать, контролировать свою учебную деятельность. Виды самостоятельной работы разнообразные как по форме, так и по содержанию. Содержание заданий были следующего характера: заполнение кластера, работа с толковым словарем, отгадывание загадок, разгадывание ребусов, решение кроссвордов, заполнение таблицы, разделение объектов природы на группы, создание плаката и др.

Самостоятельная работа проводилась не только на этапе применения новых знаний, закрепления и обобщения, но и на всех других этапах урока.

Готовя детей к выполнению самостоятельной работы, учитель совместно с обучающимися составляли план выполнения: постановка цели (практическая учебная задача), план или алгоритм действия (разъяснение учащимся способов выполнения), обсуждали форму и критерии контроля и оценки результатов деятельности. Большое значение для развития навыков самоконтроля имеет приём взаимопроверки. Поэтому дети обменивались тетрадями друг с другом и проверяли самостоятельно выполненную работу.

Учащимся было интересно выполнять такого содержания задания, это их мотивировало на деятельность. Все участвовали активно, несомненно, разные виды самостоятельной работы вносят в урок новизну, интерес, побуждают к активным мыслительным процессам.

Выводы. После формирующего этапа исследования была проведена повторная диагностика по методикам «Последовательность событий» и «Найди ошибки». Результаты контрольного этапа исследования занесены в таблицу 2.

Таблица 2

Результаты сформированности регулятивных УУД на контрольном этапе

Ф. И. учащихся	1 задание		2 задание		Общий результат
	Балл	Уровень	Количество ошибок	Уровень	
2 класс					
Р1	4	средний	1 ошибка – 4 б	средний	средний
Р2	4	средний	1 ошибка – 4 б	средний	средний
Р3	5	высокий	0 ошибок – 5 б	высокий	высокий
3 класс					
Р4	3	низкий	3 ошибки – 3 б	низкий	низкий
Р5	5	высокий	2 ошибки – 4 б	средний	средний

Результаты контрольного этапа показали, что уровень сформированности повысился. Высокий уровень наблюдался у одного ученика, средний уровень у 3 учащихся, низкий уровень – у одного. Два ученика правильно нашли последовательность событий. Правильно поставили цель и последовательность действий 2 учащихся, 2 ученика нечетко поставили цель и допустили по 1-2 ошибке в последовательности и показали средний уровень. Один ученик показал низкий уровень – цель поставил нечетко и допустил 3 ошибки в последовательности. По второму заданию «Найди ошибки» один ученик не допустил ни одной ошибки –

высокий уровень, два ученика – по 1-2 ошибке и показали средний уровень, 1 ученик допустил 3 ошибки, у него низкий уровень.

Результаты контрольного этапа также представлен на диаграмме 2.

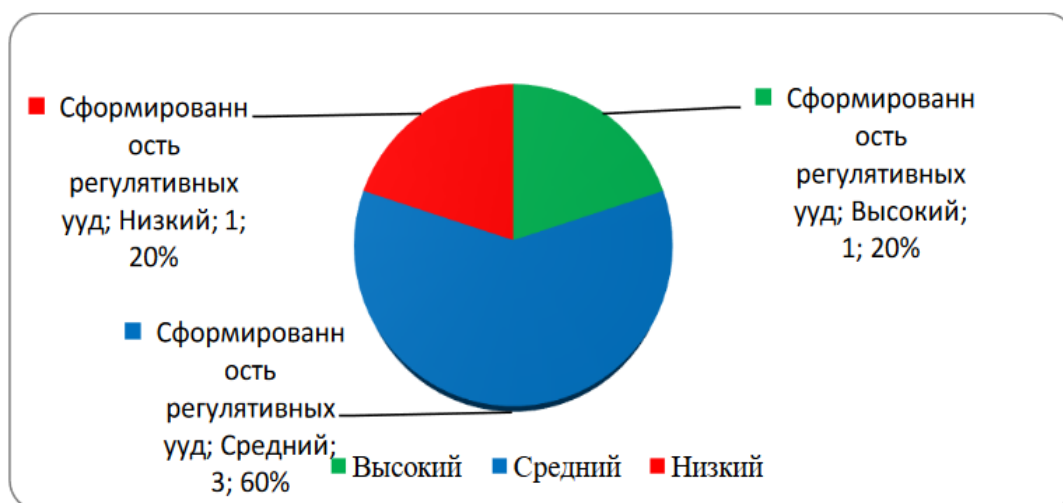


Диаграмма 2. Результат сформированности регулятивных УУД на контрольном этапе

Сравнительный анализ полученных результатов показал следующее: - показатели уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий повысились у учащихся 2 класса – один ученик улучшил результат, он поднялся со среднего уровня на высокий, второй ученик – с низкого – на средний;

- средний уровень показали трое учащихся, но один из них поднялся с низкого уровня;
- низкий уровень 1 ребенка.

В диаграмме 3 представлен результат сравнительного анализа.



Диаграмма 3. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов

После проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- разнообразные задания для самостоятельной работы вызвали у обучающихся интерес к предмету, отмечалось желание выполнять их;
- во время самостоятельной работы учащиеся по необходимости помогали друг другу, участвовали в обсуждении заданий;
- прослеживается положительная динамика в формировании регулятивных универсальных действий (дети научились ставить цели, планировать действия, контролировать свою деятельность, проводить самооценку).

Таким образом, проведенное исследование показало, что систематическое использование разнообразных методов и видов самостоятельной работы на уроках повышает интерес к предмету, мотивирует детей на активную познавательную работу, способствует формированию регулятивных УУД.

Литература:

1. Бармина В.Я. Формирование регулятивных универсальных учебных действий учащихся в процессе проектно-дифференцированного обучения в основной школе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 ФГБОУ ВО «Самарский гос. соц.- пед. университет. 2019. 223 с.

2. Бармина В.Я. Формирование регулятивных универсальных учебных действий через организацию проектно-дифференцированного обучения / В.Я. Бармина // Педагогический журнал Башкортостана. — 2016. — № 1. — С. 99-108.
3. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Хрестоматия по возрастной психологии / В.В. Давыдов. — М.: 2001. — 169 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
5. Кузнецова О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Ольга Владимировна. — Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. — 25 с.
6. Развитие универсальных учебных действий / под ред. С.Г. Воровщикова, Н.П. Авериной. — М.: Перспектива, 2013. — 280 с.
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.

Педагогика

УДК 378.14

магистрант Екимова Ксения Владимировна

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

магистрант Демакова Ольга Владимировна

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

магистрант Зиновьев Олег Андреевич

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

ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА ЭФФЕКТИВНУЮ МОДЕЛЬ РАЗРАБОТКИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В статье анализируется проблема осознания студентами преимуществ поступления в магистратуру. Обоснована связь магистратуры с региональным рынком труда и экономикой в целом. Исследованы три подхода к анализу эффективности магистерских программ, а также выявлены их отрицательные стороны. Авторами статьи предложена и обоснована комплексная модель разработки магистерских программ, среди выпускников проведено социологическое исследование с целью проверки адекватности выбранных критериев эффективности: актуальности, результативности, удовлетворенности.

Ключевые слова: магистратура, магистерская программа, бакалавриат, образовательная организация, подход, выпускники.

Annotation. The article analyzes the problem of understanding the advantages of students' admission to the master's program. The connection of the master's degree program with the regional labor market and the economy as a whole is proved. Three approaches to analyzing the effectiveness of master's programs are studied, and their negative aspects are revealed. The authors of the article proposed and justified a comprehensive model for the development of master's programs. a sociological study was conducted among graduates to check the adequacy of the selected performance criteria: relevance, effectiveness, satisfaction.

Keywords: master's degree, master's program, bachelor's degree, educational organization, approach, graduates.

Введение. После окончания бакалавриата перед каждым выпускником возникает вопрос, стоит ли ему продолжать обучение и поступать в магистратуру либо же полностью сосредоточиться на своем профессиональном пути? В связи с этим высшим образовательным организациям необходимо разрабатывать такие магистерские программы, которые будут наиболее полно отражать их актуальность и пользу для обучающихся.

Магистратура – это один из инструментов позиционирования университета. Однако на данный момент наблюдается такая ситуация, когда рынку труда не важно бакалавр ли вы или магистр, а потому только образовательное учреждение способно оказать влияние на данное разделение. Именно для этого крайне необходимо создавать такие магистерские программы, после прохождения которых студент приобретает своего рода особые качества; должен формироваться так называемый «сложный человек».

Стоит заметить, что магистратура не взаимосвязана лишь с региональным рынком и его отраслями, она находит свое отражение и с экономикой в целом. Данное утверждение подкрепляется той экономической ситуацией, когда случается дефицит кадров и срочно необходимо его восполнение. По этой причине магистерская программа должна переплетать ее содержательную и рыночную составляющие, а это не всегда учитывается руководителями программ и во всей системе управления образовательными программами университета.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрев магистратуру, как инструмент, с помощью которого вуз может позиционировать себя в регионе посредством влияния, стоит обратиться к основополагающим принципам, на которых это строится. В первую очередь, это открытость, выражающаяся в возможности непрерывного обмена какой-либо информацией. Здесь важными элементами магистратуры являются интернационализация, разнообразие форм и методов обучения, большой выбор контента. Также не обойтись без принципа фундаментальности, который сводится к тому, что высшие образовательные учреждения должны иметь различные области науки. Данный аспект приводит к установке взаимосвязи с

ведущими партнерами, что является одним из ключевых требований к магистратуре и ее ресурсному обеспечению.

Переходя к вопросу об эффективной модели разработки магистерских программ, можно обратиться к словам одного американского ученого Питера Друкера. Он говорил, что эффективность рассматривается не только как то, что мы делаем, но и то, как мы это делаем. В настоящее время чаще всего разработчики программ прибегают к одному из трех подходов анализа эффективности: ресурсному, в ходе которого происходит оценка тому, что имеется на входе; подход относительно внутренних процессов; целевой подход, когда сравнивается «что хотели» и «чего достигли».

Целевой подход подчеркивает значимость экономического фактора при проектировании магистерской программы. Сущность данного подхода состоит в обращении к соотношению эффекта к затратам, способствующим его получению. В процессе его действия разработчики прибегают к применению целевых функций, шкал, подсчета процентов, индексу удовлетворенности потребителей. Также анализируются следующие количественные показатели: ежегодная потребность в специалистах, численность соглашений с различными предприятиями, количество студентов, конкурс и другие.

К положительным сторонам целевого подхода можно отнести следующее:

- точное определение выгод от внедрения и реализации способствует прогнозированию возможной ставки на программу;
- в следствии установки причинно-следственной связи между показателями, индикаторами и ресурсами происходит исключение неопределенности;
- обращение внимания на удовлетворенность потребителей оказывает немалое влияние на привлечение студентов и работодателей по итогам реализации программы.

Не смотря на вышеперечисленные плюсы данного подхода, он не является в полной мере эффективным, так как не учитывает дополнительный эффект программы. Вдобавок, отсутствие прозрачной причинно-следственной связи между образовательной программой и ее результатами не позволяет дать оценку вкладу региона и его отраслей (тем более в финансовом эквиваленте). Тогда получается, что итогом магистерской программы выступают: компетенции как ответ на запрос решения определенного класса профессиональных задач; и выпускники как ответ на запрос кадрового наполнения.

Согласно подходу относительно внутренних процессов на пути построения образовательной программы не наблюдаются внутренние противоречия, однако сильным отрицательным фактором является отсутствие целевого результата, что не также дает руководителям право назвать их программу эффективной.

Последний, целевой подход, исследует результативность магистерской программы со стороны результатов обучения студентов, таких как знания, умения, навыки и освоенные компетенции. В данном случае наибольший акцент ставится на компетенции, которые обучающийся должен приобрести по окончании прохождения образовательной программы.

Актуальный на сегодняшний день ФГОС 3++ сфокусирован на увеличение государственных гарантий качественной специфики образования. Результаты образовательной деятельности выражаются в универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенциях. Выражая итоги в таком виде, наблюдается очевидная попытка создания «идеального результата», где происходит учет мнений всех участников. Ожидаемый результат по своей сути является «публичным обещанием» – воздействием на родителей, социум, государство; и «экономической офертой» – выгодой для выпускника, рынка труда, отрасли, региона и страны.

Даже учитывая то, что благодаря последнему подходу приходит в действие прозрачная система мониторинга и строго определенная постановка достижимых результатов, он также не может считаться эффективным. Проблема состоит в том, в современных условиях сложности и динамичности мира, он оказывается недостаточным, так как исследование программы происходит в своего рода «вакууме», без учета влияния внутренних и внешних факторов. Целевой подход дает возможность сопоставить полученные результаты с «идеальными». Однако в тоже время, этот «идеальный результат» не стабилен и постоянно меняется в зависимости от цели, формата и организации образовательных программ.

Исходя из вышесказанного, авторы статьи приходят к мнению о том, что наиболее рациональной будет лишь идея комплексной модели эффективности, включающая в себя такие критерии, как: актуальность, результативность и удовлетворенность (рис.1). Разработанная авторами модель позволит строить профиль эффективной программы, который будет включать в себя такие критерии, как: актуальность, результативность и удовлетворенность.



Рисунок 1. Модель эффективной магистерской программы

В июне 2020 года было проведено разведывательное социологическое исследование с целью проверки адекватности выбранных авторами статьи критериев анализа результативности магистерских программ. Методом полуструктурированного интервью были опрошены студенты (21 человек), обучающиеся на последнем курсе магистратуры в НГПУ им. К. Минина.

Актуальность программы напрямую взаимосвязана со сложившейся на рынке труда ситуацией. Другими словами, выпускники дают оценку соответствия направления магистерской программы региональному рынку труда и его отраслям. Часть выпускников заявила, что именно диплом магистра дал им довольно большое количество путей для роста в своей профессиональной сфере и получения повышения, а также способствовал развитию собственного дела. Другая же часть бывших студентов отметила, что, даже несмотря на то, что они работают не по специальности, полученные ими в процессе обучения навыки пригодились на нынешнем месте работы. На сегодняшний день будет правильным заявить, что хорошая программа - это не когда все выпускники устроились работать по специальности, а когда им пригодились приобретенные в ходе обучения в магистратуре компетенции.

Результативность следует рассматривать сквозь определенные образовательные результаты, образовательные курсы и различия магистерского образования от бакалаврского. Если после окончания обучения они легко трудоустраиваются, поскольку соответствуют требованиям работодателей, которые в свою очередь ощущают необходимость в специалистах той или иной области, то программа эффективна. Кроме всего перечисленного, очевидным признаком результативности будет качественная подготовка компетентных кадров, способных решать задачи различного уровня. Такие компетенции делают будущих специалистов конкурентоспособными на рынке труда. Обратная связь выпускников также является одним из основополагающих аспектов результативности, так как от их рекомендаций может зависеть имидж магистерской программы.

В целом, опрашиваемые придерживаются точки зрения о том, что отсутствие магистерского диплома значительно осложняет поиски работы, поскольку работодатели с меньшим желанием принимают на работу выпускников бакалавриата, а на некоторые позиции невозможно устроиться без окончания магистратуры. Кроме того, выпускники отметили, что магистратура способствовала не только развитию профессиональных компетенций, но и появлению гибких навыков (softskills), а именно: самостоятельности, умению работать в коллективе, управлению временем, умению грамотно формулировать собственные мысли.

Наконец, эффективной программой может считаться только тогда, когда удовлетворяет студентов по различным параметрам, таким как: содержание образовательного процесса, в частности, дисциплинам; соотношением теоретической и практической баз; возможностью построения собственной образовательной траектории, например, наличие широкого спектра курсов, которые студент может набрать себе в индивидуальный план. Все выпускники подчеркнули значимость удовлетворенности организацией учебного процесса, от которого зависит степень их комфортности. К этому блоку были отнесены такие параметры, как: удобство расписание; применение современных методов обучения; высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав; организация работы с преподавателями и руководителями.

Помимо вышеперечисленного, еще одним показателем, определяющим удовлетворенность образовательной программой, опрашиваемые считают возможность участия в реальных исследовательских проектах. Студентам необходимо видеть возможность применения своих полученных знаний в дальнейшем на практике, а для этого образовательные учреждения должны предоставлять участие в различных научно-исследовательских проектах, информировать по предлагаемым стажировкам. Все это оказывает немаловажное влияние на дальнейшее трудоустройство студентов.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что эффективность магистерской программы тесно взаимосвязана с «продуктом» - так называемым выпускником, обладающим тем комплексом компетенций, который востребован не только на сегодняшнем рынке труда, но и на глобальном рынке труда в будущем. В

такой взаимосвязи обучающийся – это основной субъект образовательной деятельности, а образовательная программа – средство достижения целей студента. Также стоит обозначить, что магистратуру следует рассматривать в перспективе не более, чем на пять лет.

Литература:

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Условия эффективной реализации магистерской подготовки в университете. Успехи современной науки и образования. 2017. Т.2. № 4. С. 191-195.
2. Екимова К.В., Пирогова А.А. Моделирование нормативно-правового обеспечения деятельности образовательной организации. Гуманитарные науки и естествознание: проблемы, идеи, инновации. 2019. С. 128-131.
3. Питер Д., Джозеф М. 366 советов успешному менеджеру / - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. - 530 с.
4. Цыплакова С.А., Леонова В.Н., Пескова Н.В. Ведущие концепции оценки качества профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 284-287.

Педагогика

УДК 373.32

магистрантка Елкина Дария Николаевна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УУД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья содержит результаты теоретико-экспериментального исследования по проблеме формирования универсальных знаково-символических действий у учащихся начальных классов на уроках русского языка. В статье выявлены теоретические сведения, которые легли в основу разработки методики формирования названных универсальных действий по проблеме исследования. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, изложены основные положения экспериментальной методики формирования знаково-символических действий при изучении предмета «Русский язык» в начальной школе.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, знак, символ, знаково-символические действия.

Annotation. The article contains the results of theoretical and experimental research on the problem of formation of universal sign and symbolic actions in primary school students in Russian language lessons. The article reveals the theoretical information that formed the basis for the development of the methodology for the formation of these universal actions on the research problem. The results of the ascertaining stage of the experiment are presented, and the main provisions of the experimental method of forming symbolic actions in the study of the subject "Russian language" in primary school are outlined.

Keywords: universal learning actions, sign, symbol, sign-symbolic actions.

Введение. В настоящее время приоритетной целью начального образования признано формирование функционально грамотной личности, способной к самообучению и саморазвитию. В связи с этим актуальной задачей становится развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения предметному содержанию. Универсальные учебные действия представляют собой сложную систему, охватывающую разные стороны учебной деятельности. Знаково-символические действия образуют особую группу общеучебных универсальных действий, которые в свою очередь включаются в состав универсальных познавательных действий [1].

Владение знаково-символическими действиями предполагает умение получать информацию из источника (деятельность кодирования) и преобразовывать ее по форме (деятельность замещения) или по содержанию (деятельность моделирования, схематизации) [7].

Формирование знаково-символических УУД имеет важное значение для развития и обучения школьников. В научных трудах Выготского Л.С. [3], Асмолова А.Г. [1] отмечается, что знаково-символические УУД способствуют развитию семиотической функции человека, развивают его логическое и наглядно-образное мышление. П.Я. Гальперин подчеркивал, что знания у учащихся формируются посредством усвоения содержания, которое представлено в знаковой и символической формах. При выполнении знаково-символических универсальных действий полученная информация интегрируется в сознании учащихся [4]. В работах Салминой Н.Г. отмечается, что знаково-символические действия служат основным механизмом работы с информацией и лежат в основе других УУД [7].

Формирование универсальных знаково-символических действий предусмотрено Федеральным образовательным стандартом начального общего образования нового поколения и подлежит контролю, однако результаты нашего экспериментального исследования свидетельствуют о низком уровне сформированности универсальных знаково-символических действий у учащихся начальной школы [8].

В методике формирования универсальных знаково-символических действий остается нерешенным ряд вопросов: выделяются не все виды знаково-символических УУД, которые обеспечивают полноценное становление исследуемой деятельности; не выявлены методические инструменты, способствующие активному включению школьников в выполнение обсуждаемых действий во взаимосвязи с другими видами универсальных учебных действий. Таким образом, актуальность нашего исследования обуславливается социальной востребованностью и значимостью универсальных знаково-символических действий для развития учащихся и формирования предметных знаний; неразработанностью теоретической базы методики формирования универсальных знаково-символических действий.

Изложение основного материала статьи. Научные основы методики формирования знаково-символических действий составляет современное научное знание о видах, функциях исследуемых действий, их природе и закономерностях формирования [7].

Проблематика знаково-символической деятельности на протяжении многих лет находилась в центре внимания Салминой Н.Г. [7]. Автором выделены и описаны четыре вида знаково-символической деятельности: замещение, кодирование, моделирование, схематизация. Виды знаково-символической деятельности перечислены в порядке становления их в онтогенезе и, соответственно, в порядке увеличения сложности. Каждый последующий вид деятельности включает в себя предыдущий и формируется на его базе. Это означает, что порядок формирования обсуждаемых действий у младших школьников строится следующим образом: от обучения действию замещения к формированию действия схематизации. Высшими видами знаково-символических действий, формируемых в начальной школе являются моделирование и схематизация. Именно моделирование и схематизация позволяют представить сущность изучаемого объекта, то есть отобразить его части и связи между ними и на этой основе познать объект.

Салмина Н.Г. в своих научных трудах описала замещающую, развивающую, коммуникативную, познавательную функции [7]. Перечисленные функции реализуются рассмотренными знаково-символическими действиями. Каждое действие находится на определенном уровне, а значит, при переходе от низших уровней (действия замещения и кодирования) к высшим уровням знаково-символических действий (действия моделирования и схематизации) должны осуществляться расширение и изменение функций. При этом в основании должны находиться такие универсальные функции, как познавательная, коммуникативная, замещающая. Эти функции напрямую связаны не только со знаково-символическими действиями, но и с другими действиями, такими как анализ, синтез, извлечение необходимой информации, рефлексивное осознание способа действия и т.д. Вместе с группой логических действий знаково-символические действия образуют базу для реализации других универсальных действий. Все остальные универсальные действия – личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные (общеучебные и действия постановки и решения проблемы) – основаны на оперировании информацией (применение логических действий к закодированной информации), на ее поиске, анализе и преобразовании. Из сказанного нами делается методический вывод о необходимости формирования знаково-символических действий во взаимосвязи с другими познавательными и регулятивными УУД (анализа, синтеза, извлечения необходимой информации, рефлексивного осознания способа действия и т.д.).

Закономерности формирования исследуемых действий были описаны Блаусом А.Я. [2], Ломовом Б.Ф. [6]. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам выстроить последовательность формирования обсуждаемых действий: замещение – кодирование – моделирование – схематизация.

Наша экспериментальная работа началась с проведения констатирующего эксперимента, где на первом этапе нами осуществлена проверка уровня сформированности знаково-символических действий у младших школьников.

Разработанный диагностический инструментарий был предложен учащимся 2-4 классов МБОУ «СОШ №22» г. Калуги. Параллель 2-х классов - 94 человека, параллель 3-х классов - 87 человек, параллель 4-х классов – 96 человек. Всего в эксперименте приняли участие 277 школьников.

В процессе исследования нами установлено, что общий уровень сформированности знаково-символических действий у младших школьников находится на средних и низких позициях: 37% учеников справились с заданиями без ошибок, а у 63% принимавших участие в эксперименте школьников были выявлены ошибки. При выполнении задания на кодирование информации ошибки допустили 29% учеников, при выполнении задания на замещение информации неверные ответы были даны 36% школьниками, при чтении готовых моделей и схем ошибки допустили 61% испытуемых, при самостоятельном составлении моделей и схем – 65% опрошенных учеников.

Младшие школьники испытали значительные затруднения при обозначении мягких согласных в транскрипции, при обозначении йотированных гласных в процессе выполнения действий кодирования и замещения. Обучающиеся не разграничивали звук и букву; выделяли не все звуки в слове и, следовательно, неправильно составляли звуковые модели слов при выполнении действия моделирования; неверно составляли схемы заданного предложения при выполнении задания на схематизацию.

Следующим шагом нашего исследования стало выяснение причин низкого уровня сформированности знаково-символических действий у младших школьников в процессе анкетирования учителей, анализа реальной школьной практики. Мы предложили анкету 23 практикующим учителям начальных классов г. Калуги. В ходе изучения ответов учителей, мы получили следующие результаты. 96% учителей верно указали группу познавательных УУД. Практически все учителя (90%) верно выделили знаково-символическое действие моделирование и дали ему характеристику. Такие действия, как кодирование и замещение, отметили 17% учителей, но при этом они не раскрыли их суть. Большинство педагогов не назвали действие схематизации. 100% всех опрошенных считают, что знаково-символические действия необходимо формировать у учащихся, но тем не менее только 43% учителей смогли привести примеры методических инструментов формирования исследуемых действий. 37% опрошенных назвали имена психологов и педагогов, изучавших проблему формирования знаково-символических действий у младших школьников. 56% учителей затруднились перечислить операции, входящие в состав знаково-символических действий, не описали методы и приемы формирования названных действий.

Проанализировав ответы учителей, мы пришли к выводу о том, что практикующие учителя не в полной мере осведомлены о методике формирования знаково-символических действий, не знают значимых для младших школьников видов знаково-символических действий, способов и приемов их формирования. Отметим, что в реальной школьной практике, к сожалению, не в полной мере реализуются имеющиеся возможности для формирования универсальных обсуждаемых действий. Современная организация учебного процесса требует от учителя умений планировать обучающую и развивающую деятельность школьников, отбирать упражнения и задания для учащихся, осмысливать методические рекомендации авторов программ. Поэтому следующим шагом нашего эксперимента стал анализ уроков русского языка, проводимых в начальных классах г. Калуги.

Целью данного этапа исследования стало выяснение того, какая работа проводится учителями для формирования исследуемых знаково-символических действий у младших школьников.

Наблюдение и анализ посещенных уроков свидетельствует о том, что формирование учителями знаково-символических действий у школьников чаще всего носит эпизодический, стихийный характер и не согласуется с современными научными представлениями о природе, их видах, о закономерностях и условиях становления, способах и приёмах формирования действий замещения, кодирования, моделирования и схематизации. Всё это ведет к массовым ошибкам учащихся при составлении фонетических моделей (транскрипции), при изучении морфемного состава слова (неправильное выделение частей слова), при составлении схем предложений, при поиске предложения к заданной схеме и т.д. Из-за отсутствия планомерной систематической работы по формированию действий кодирования, замещения, моделирования, схематизации, у учащихся возникают трудности при написании всероссийских проверочных работ в 4 классе.

На данном этапе эксперимента мы делаем вывод о том, что целенаправленной, систематической работы по формированию знаково-символической деятельности на практике не осуществляется.

Следующий этап нашей научно исследовательской работы связан с разработкой экспериментальной методики формирования универсальных знаково-символических действий у младших школьников на уроках русского языка. Выделим ее ключевые положения.

1) Теоретической базой методики формирования универсальных знаково-символических действий служат научные знания о природе, закономерностях, этапах становления данных действий.

2) Поэтапное формирование знаково-символических действий, значимых для младшего школьного возраста, должно проходить во взаимосвязи с другими универсальными учебными действиями, что будет способствовать их интеграции в умение учиться.

3) Комплексное формирование у учащихся знаково-символических действий должно осуществляться системно, на разных этапах урока.

Нам представляется, что общий путь формирования знаково-символических УУД должен реализовать следующую последовательность формирования обсуждаемых действий: замещение - кодирование - чтение моделей - моделирование - схематизация.

Выводы. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у учащихся начальной школы фиксируется низкий уровень сформированности знаково-символических действий, значимых для данной ступени обучения. Практикующие учителя имеют недостаточную теоретическую и практическую подготовку к формированию знаково-символических действий у школьников на уроках русского языка.

На формирующем этапе нашего исследования была разработана экспериментальная методика формирования универсальных знаково-символических действий, теоретическую основу которой составили знания о природе, видах, этапах и закономерностях их становления. Проверка её эффективности будет осуществлена позже. Но уже сейчас мы проводим отбор методических средств, разрабатываем упражнения, прямо направленные на комплексное формирование знаково-символических действий.

Литература:

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действий к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. - 75 с.
2. Блаус, А.Я. Психология развития человека. История развития высших психических функций. / А.Я. Блаус. – Смысл, ЭКСМО, 2005. – 320 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. Педагогика-Пресс: 1996. – 480 с.
4. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: 1985. - 280 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
6. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. — 444 с.
7. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - URL: <https://fgos.ru> (Дата обращения: 17.10.2020 г.)

Педагогика

УДК 376.36(045)

кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Марина Анатольевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и
медицинских основ дефектологии Гришина Ольга Сергеевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются научные и методические аспекты коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование эмоционально-волевой сферы у детей с расстройствами аутистического спектра, освещаются особенности эмоционально-волевых нарушений у дошкольников данной категории, выявленные в ходе констатирующего эксперимента. Авторы раскрывают особенности организации и содержания коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Результатами исследования стало проведение анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования; дополнение имеющихся в литературе данных об особенностях эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с

расстройствами аутистического спектра; определение условий совершенствования психолого-педагогического сопровождения указанной категории дошкольников.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, умственно отсталые дошкольники с расстройствами аутистического спектра, коррекционно-развивающая работа.

Annotation. The article discusses the scientific and methodological aspects of correctional and developmental work aimed at forming the emotional-volitional sphere in children with autism spectrum disorders, highlights the features of emotional-volitional disorders in preschool children of this category, identified during the ascertaining experiment. The authors reveal the features of the organization and content of correctional and developmental work with mentally retarded children with autism spectrum disorders. The results of the study were the analysis of psychological and pedagogical and educational literature on the research problem; the addition of data available in the literature on the features of the emotional and volitional sphere in mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders; the definition of conditions for improving psychological and pedagogical support for this category of preschoolers.

Keywords: emotional and volitional sphere, mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders, correctional and developmental work.

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» (№ 20-013-00367 А)

Введение. Включение в социум ребенка с ограниченными возможностями здоровья является основной задачей психолого-педагогического сопровождения. Решение данной задачи значительно осложняется, если у ребенка выявляется «сложное» или «множественное» нарушение, так как в данном случае, происходит синтезирование характерных особенностей одного дефекта с другими. Поэтому основная трудность коррекционного воздействия заключается в подборе особых методов и приемов, учитывающих специфику обоих дефектов, а вся коррекционно-развивающая работа приобретает сугубо индивидуальный характер. Умственная отсталость, осложненная расстройствами аутистического спектра является одним из видов «множественных» нарушений в дизонтогенезе.

По данным Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской и других авторов, аутизм и умственная отсталость в большинстве случаев встречаются вместе, образуя так называемый сложный дефект, требующий специальных подходов в коррекционной работе [7; 12; 13; 14].

Изучение характеристик эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста является важной проблемой в свете всестороннего изучения личности ребенка в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Эмоционально-волевая сфера умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра характеризуется незрелостью и значительным недоразвитием. Установлено, что у таких детей эмоции полярны, характеризуются незрелостью, лишены тонких оттенков (Б.Р. Баенская, М.М. Либлинг, А.А. Москаленко, О.С. Никольская, Р.М. Фрумкина и др.).

Волевая сфера у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра недостаточно развита. Она характеризуется выраженными поведенческими нарушениями, проявляющиеся в отсутствии у детей инициативы, неспособности действовать самостоятельно, зависимостью от окружающей обстановки, повышенной внушаемости и т. д. [5, с. 123]

Существует тенденция к увеличению числа умственно отсталых детей, у которых есть сопутствующий дефект в виде расстройства аутистического спектра, что подчеркивает необходимость поиска способов совершенствования их психолого-педагогического сопровождения и указывает на актуальность и своевременность наших исследований.

Изложение основного материала статьи. Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг подчеркивают, что у двух трети детей с аутизмом при обычном психологическом обследовании обнаруживается умственная отсталость [12, с. 9].

В исследованиях Е.В. Золотковой, О.Ю. Учайкиной указывается, что детям с органическим поражением головного мозга характерен эмоциональный дискомфорт в контактах с окружающими людьми, даже самыми близкими, скудость эмоциональных проявлений, недостаточное использование мимики и жестов в коммуникации [6, с. 73].

Сочетание двух дефектов сильно усугубляют характерные личностные особенности рассматриваемой категории детей и, в целом, препятствуют полноценному процессу их социальной адаптации (О.А. Лайшева, В.Е. Житловский, А.В. Корочкин, М.В. Лобачева) [13, с. 17].

Н.Г. Минаева убедительно доказывает, что социализация ребенка с нарушениями в развитии зависит от раннего начала коррекционного воздействия, в которое вовлечены различные специалисты психолого-педагогического сопровождения и при активном участии родителей [11, с. 58]. Комплексность, интегративность и системность коррекционно-развивающей работы, обеспечивает позитивные результаты в познавательной и социально-личностной сферах и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 149].

Сочетание расстройств аутистического спектра с умственной отсталостью представляет собой не механическое суммирование признаков каждого из нарушения, а качественно новое явление, требующее совершенно иного подхода и иных методических решений.

В исследовании использованы теоретические (анализ, систематизация и обобщение данных, представленных в психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературе) и эмпирические (наблюдение за детьми в различных видах деятельности, стандартизированная методика на распознавание эмоциональных состояний) методы.

С целью выявления особенностей эмоционально-волевых проявлений у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование проходило на базе МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г.о. Саранск. В нем приняли участие одиннадцать детей в возрасте пять-шесть лет, у которых основной дефект – «умственная отсталость» (F-70) осложнялся эмоционально-волевыми расстройствами. У всех испытуемых отмечался сходный этиопатогенез (недоразвитие коммуникационных навыков, социальной

сферы и т.д.).

Констатирующий эксперимент включал две серии. Первая изучала эмоционально-волевые проявления дошкольников с помощью метода наблюдения. Вторая серия обеспечила оценку возможности адекватного распознавания эмоционального состояния, точности и качества этой идентификации с помощью диагностической методики «Эмоциональные лица», адаптированной к типологическим характеристикам детей.

Основываясь на результатах наблюдения, можно сделать вывод, что умственно отсталые дети с расстройствами аутистического спектра демонстрируют искажение формирования эмоционально-желаемой сферы. Большинство дошкольников проявляют поверхностность эмоций, их небольшую дифференциацию, самоагрессию и нарушение чувства самосохранения.

В игре большинство детей активны, но возникают трудности с четким выражением своих эмоций, инструкции взрослого не всегда понимаются либо не принимаются, что затрудняет адекватное проявление эмоций и способствует проявлению повышенной раздражительности. Игровые мотивы формируются поздно или вообще не формируются. Волевое регулирование деятельности ребенка нарушается.

Качественный анализ результатов исследования дифференциации различных эмоций указывает на повышенный уровень тревожности у детей, низкий уровень воображения, неадекватную оценку эмоционального состояния, недостаточную точность и качество этой идентификации, слабую соотнесение с личным опытом, 75% низкий уровень отношений как внутри группы, так и с близкими. Большинство респондентов с трудом распознают настроение и не называют эмоции, изображенные на фотографиях, даже с помощью взрослого. Умственно отсталые дошкольники с расстройствами аутистического спектра не смогли восстановить эмоции, показанные на фотографиях.

Анализ и обобщение результатов исследования эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра позволило распределить их по уровням.

Так, достаточный уровень предполагал полный и относительно подробный ответ на вопросы экспериментатора, способность адекватно демонстрировать собственные эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; возможность оречевлять собственные переживания. На данном уровне испытуемых не оказалось.

К среднему уровню были отнесены дошкольники, которые самостоятельно не могли ответить на вопросы; они испытывали трудности в идентификации и назывании абстрактных изображений эмоций, оценке настроения сверстника, но возможность принятия помощи экспериментатора позволяла им справиться с заданием. Этот уровень развития эмоционально-волевой сферы был отмечен у 27% участников эксперимента.

Самым представленным уровнем развития эмоционально-волевой сферы в выборке испытуемых был низкий, на нем оказалось 73% детей. Данная группа дошкольников не шла на контакт со взрослым; в игре и повседневной жизни не было партнерского взаимодействия со сверстниками, наблюдались единичные контакты с другими детьми, касающиеся предметно-игровых действий. Задания на дифференциацию эмоций не выполнялись даже с помощью наводящих вопросов экспериментатора.

Имеющиеся экспериментальные данные подчеркивают необходимость разработки и проведения специального корректирующего воздействия, направленного на преодоления у умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра недостатков распознавания, передачи различных типов эмоциональных состояний и адекватного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в повседневных бытовых ситуациях.

С этой целью была разработана программа коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Основная цель программы заключается в коррекции и развитии эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра методом сказкотерапии. Выбор данного метода обусловлен возрастными особенностями детей и особенностями ведущих мероприятий в дошкольном возрасте.

В основу программы был положен метод сказкотерапия. Это обусловлено тем, что сочетание умственной отсталости и расстройств аутистического спектра усложняет процесс организации и проведения коррекционно-развивающей работы, поэтому использование традиционных приемов в данном случае не приведет к достижению высоких результатов. Именно сказкотерапия предоставляет совершенно новый подход и иные методические решения по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Вся работа проводилась с учетом принципов системности, комплексности и интегративности [1, с. 101].

Основной целью программы стало усвоение ребенком положительных эмоций и постепенное вытеснение отрицательных, что стимулирует детей самостоятельно справляться с неприятными ситуациями и спокойно реагировать на них. Программа была ориентирована на развитие эмоционального воображения детей, поэтому на занятиях детям предлагаются задания на противопоставление и сравнение полярных эмоций.

Системный подход реализовывался в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям, специалистам (психологу, логопеду, воспитателям), родителям. Помощь оказывалась одновременно, усилия значимых взрослых координировались и согласовывались с потребностями ребенка.

Все перечисленные подходы реализовывались в несколько этапов. Прежде всего проводилось диагностическое обследование, каждым специалистом психолого-педагогического сопровождения, в той области, в которой он компетентен. Затем полученные результаты анализировались в ходе совместного обсуждения делались обобщения, формулировались выводы. на основании данных комплексного обследования разрабатывались индивидуальные подходы к каждому участнику эксперимента. Далее разрабатывалась общая концепция программы коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Совместными усилиями специалистов разрабатывался календарно-тематический план с четким указанием содержательного взаимодействия каждого специалиста и приемов реализации разработанного содержания программы. В дальнейшем проводились интегрированные коррекционные занятия с включением приемов сказкотерапии.

К совместной работе специалистов психолого-педагогического сопровождения были подключены родители, воспитывающие умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Комплексный характер коррекционно-развивающей работы заключался в том, что специалисты образовательной организации (психолог, логопед, дефектолог, воспитатели) и родители совместными усилиями оказывали помощь ребенку, охватывая все сферы его деятельности. Коррекционно-педагогическая помощь затрагивала познавательную, эмоционально-волевую, двигательную сферы, оптимизируя социальные связи и отношения. Таким образом ребенок включался в разнообразную деятельность, при этом отслеживалась позитивная динамика его обучения, развития, налаживания межличностных связей.

В работе реализовывался принцип интегративности, поскольку предусматривалась интеграция различных методов, форм, дидактических и психотерапевтических приемов.

Результаты контрольного эксперимента, проведенного на последнем этапе опытно-экспериментальной работы позволили выявить положительную динамику. Прежде всего произошло перераспределение детей по уровням сформированности эмоционально-волевой сферы. Сократилось число испытуемых, развитие эмоционально-волевой сферы которых соответствовало низкому уровню с 73% до 36%. Пропорционально увеличилось количество участников эксперимента со средним уровнем развития эмоционально-волевой сферы, а именно с 27% до 64%. Такие результаты подчеркивают результативность апробированной коррекционно-развивающей программы по развитию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В ряде исследований подчеркивается, что эмоционально-волевая сфера умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра характеризуется низкой эмоциональностью, отсутствием использования выразительных средств (мимика, пантомимика, интонация), ограниченным спектром эмоций, недостаточным произвольным регулированием их поведения, нежеланием прилагать усилия для достижения результата в собственной деятельности. Это существенно затрудняет формирование основных новообразований дошкольного возраста данной категории детей, усложняет их дальнейшее развитие и вступление в общество.

Результаты проведенного эксперимента показывают, что большинство умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра не различают эмоциональные состояния сверстников, испытывают трудности при установлении контакта. В связи с этим возникает необходимость в целенаправленной специально организованной коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Для достижения поставленной цели в рамках исследования была разработана коррекционно-развивающая программа, которая позволила преодолеть нарушения эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра, расширить знания детей об эмоциональных состояниях и переживаниях людей, обеспечить формирование способности дошкольников передавать свое настроение через мимику и пантомимику.

Анализ данных контрольного эксперимента позволил сделать вывод, что у детей в ходе проведения коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы расширилось представление о возможностях использования невербальных средств общения, мимики и пантомимики для передачи своих эмоций и чувств, эмоционального состояния в целом. Для более точного выражения своего эмоционального состояния дети стали использовать новые эмоции, улучшилось качество уже доступных для них эмоциональных образов. В ходе наблюдения за регламентированной и нерегламентированной деятельностью детей было отмечено, что волевая сфера достигла нового уровня развития. Дети начали контролировать свои эмоции, стали более инициативными и активными в процессе совершения продуктивной деятельности, старались довести начатую работу до конца, повысилась мотивация к выполнению той или иной деятельности. Также произошло перераспределение детей по уровням развития эмоционально-волевой сферы: на среднем уровне оказалось 54,5 % испытуемых, то есть произошло увеличение на 27% и соответственно – уменьшение числа детей, соответствующих низкому уровню до 45,5%.

Выводы. Обобщение результатов исследования указывает на эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы, которая обеспечивается использованием методов сказкотерапии. Следует подчеркнуть, что получение позитивной динамики достигается благодаря целостной, системной, комплексной, интегративной работой, основанной на тесном взаимодействии всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей.

Литература:

1. Александрова, А.В. Сказкотерапия как метод психолого-педагогической коррекции поведения детей с нарушением интеллекта / А.В. Александрова. – Екатеринбург: ООО «Издательский дом «Ажур», 2016. – С. 101-105.
2. Барцаева, Е.В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования. / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3 (31). – С. 7-13.
3. Вараксина, И.Ю. Коррекция эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с элементами сказкотерапии / И.Ю. Вараксина // Поволжский государственный технологический университет. – 2016. – С. 149-152.
4. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления = EngagingAutism / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2015. – 51 с.
5. Захарова, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с аутизмом / Е.В. Захарова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 45. – С. 123-131.
6. Золоткова, Е.В. Особенности социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интернальной интеграции / Е.В. Золоткова, О.Ю. Учайкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (23). – С. 72-77.
7. Золоткова, Е.В. Теоретические и практико-ориентированные основы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е.В. Золоткова, И.В. Цыплякова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория, практика и перспективы развития: монография / под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – С. 6-46.

8. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция [Электронный ресурс] / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004. – 80 с. – URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0478/6-0478-1.shtml>
9. Игнатенко, О.Е. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра в условиях регионального ресурсного центра [Электронный ресурс] / О.Е. Игнатенко, Л.А. Головач // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы XV междунар. науч.-практ. конф.; 12-13 марта 2018 г.; North Charleston, USA. – 2018. – С. 39-41. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34855944>
10. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
11. Минаева, Н.Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н.Г. Минаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 57-61.
12. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, – М.: Теревинф, 2015. – 288 с.
13. Ранний детский аутизм: пути реабилитации [Электронный ресурс] / О.А. Лайшева, В.Е. Житловский, А.В. Корочкин, М.В. Лобачева. – М.: Спорт, 2017. – 109 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471234>.
14. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: методическое пособие / О.С. Рудик. – М.: Владос, 2015. – 190 с.
15. Федосеева, О.А. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталого ребёнка / О.А. Федосеева // Молодой учёный. – 2013. – № 3. – С. 446-448.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Зудаева Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

СПЕЦИФИКА И УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ АВТОНОМНОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого стало изучение специфических особенностей и условий становления профессионально значимого психологического качества «автономность» у будущих сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. В ходе исследования были использованы научные методы, такие как теоретический анализ результатов исследований, представленных в научной литературе в контексте темы настоящего, а также экспериментальный метод психодиагностики тестирования.

Ключевые слова: автономность, курсанты МВД РФ, специфические особенности, профессиональная деятельность, условия формирования, личностно-центрированный подход.

Annotation. The article presents the results of a study aimed at studying the specific features and conditions for the formation of a professionally significant psychological quality «autonomy» in future employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. In the course of the research, scientific methods were used, such as theoretical analysis of research results presented in the scientific literature in the context of the present topic, as well as an experimental method of psychodiagnostics testing.

Keywords: autonomy, cadets of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, specific features, professional activity, conditions of formation, personality-centered approach.

Введение. Современные условия решения служебных задач профессиональной деятельности сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России) диктуют необходимость модернизации процесса их подготовки в рамках действующих на сегодняшний день программ. Подобная модернизация должна быть направлена на повышение степени эффективности профессиональной деятельности сотрудников МВД России в будущем, что во многом обусловлено рядом факторов, в совокупности воздействующих на характер (интенсивность, динамика, объем и т.д.) и результативность процесса обучения в образовательном пространстве высшего учебного заведения.

Приобретаемые в стенах образовательной организации профессионально-ориентированные знания, необходимы для успешного выполнения будущей профессиональной деятельностью курсантов. Высокая степень эффективности в данном случае достигается путем освоения действий, наиболее часто используемых в ходе выполнения служебных обязанностей, доведенных до автоматического исполнения. Однако, следует акцентировать внимание на том, что в силу многогранности профессиональной деятельности, насыщенной разнообразными вводными ситуациями, невозможно предусмотреть весь спектр факторов, способных повлиять на непосредственные действия сотрудников МВД России. В контексте сказанного, следует обратить внимание на необходимость формирования профессионально важных качеств курсантов, позволяющих достичь высокого уровня их готовности к эффективному противостоянию воздействиям внешних факторов окружающей среды. К специфическим адаптационным способностям курсантов, на наш взгляд, следует отнести и автономность.

К ведущим факторам, которые определяют содержание профессиональной подготовки курсантов МВД России, можно отнести ряд показателей, выступающих в качестве специфических критериев характеризующих формы, условия, характер, режим и особенности динамики профессиональной деятельности сотрудников МВД России. В рамках настоящего исследования не решалась задача подведения научно-обоснованной базы под наличие корреляционной зависимости между вышеназванными показателями. Однако, опираясь на результаты ранее осуществленных исследований в контексте темы настоящего, можно отметить наличие положительно взаимосвязи между высоким уровнем сформированности и устойчивости психофизических качеств сотрудников МВД России и продуктивностью

выполнения функциональных профессионально обусловленных обязанностей в ходе несения службы, нередко в достаточно экстремальных условиях. Так, в соответствии с результатами опроса сотрудников МВД России, около 71,5% признали наличие страха, а 92,4% – растерянность, негативно отразившейся на качестве выполнения своих профессиональных обязанностей [4, с. 113].

В ряде исследовательских работ авторами отмечается, что среди всего многообразия психологических качеств личности будущих сотрудников, особое внимание следует уделять таким, как автономность, интернальный локус контроля и способность к реализации копинг-поведения. В настоящем исследовании мы остановимся на более детальном изучении лишь одного из вышеперечисленных, в частности, на рассмотрении автономности, уделяя акцентированное внимание специфическим особенностям и условиям её становления у будущих сотрудников МВД России, что, собственно и является целью данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Первоначально обратимся к трактованию понятия «автономность» в рамках профессиональной деятельности будущих сотрудников МВД России. В ходе теоретического анализа результатов представленных на сегодняшний день исследования в контексте темы настоящего, было выявлено, что согласно концептуальной теории самоактуализации личности, разработанной А. Маслоу [2, 3], исследуемое понятие «автономность» представлена в виде способности человека в ходе выполнения какой-либо деятельности опираться исключительно на себя, таким образом обеспечивая наиболее оптимальный уровень готовности для решения задач и достижения заданной цели в условиях необходимости самостоятельного принятия решения.

Опираясь на сказанное, в контексте рассматриваемой профессиональной деятельности, автономность следует рассматривать как качество, сформированность которого позволяет сотруднику МВД России самостоятельно (автономно) принимать оперативные решения, с чем достаточно часто они сталкиваются в ситуациях, когда от принятого решения зависит как собственная его жизнь, так и жизнь других людей. В этой связи следует обратить внимание на то, что автономность в условиях формирования её как необходимого для будущей профессиональной деятельности психологического качества сотрудников МВД России, не может быть «приобретена» ими спонтанно, что определяет необходимость построения целенаправленного процесса формирования в ходе их профессиональной подготовки. Между тем, необходимо отметить, что до настоящего времени отмечается сохранение одной из специфических особенностей организации образовательного процесса в ВУЗах МВД РФ, а именно, подчинение основным положениям авторитарной идеологии соблюдения прескриптивно-командного стиля во взаимодействиях [4, с. 114-115].

Таким образом, в организации образовательного процесса ВУЗов МВД России в качестве регулирующего механизма взаимодействий между его субъектами выступает совокупность требований, характеризующихся пассивным подчинением курсантов, обязанных беспрекословно выполнять распоряжения. В контексте сказанного, необходимо подчеркнуть, что в условиях образовательного пространства так называемых «военизированных» ВУЗов в качестве приоритета выступает ряд требований, регламентирующих характер взаимодействий между всеми участниками процесса обучения, а именно:

- 1) нормативность, как мера соответствия конкретному стандарту поведения;
- 2) управляемость, выраженная через дисциплинированность в исполнении определённых действий субъектов образовательного процесса;
- 3) гомогенность, которая характеризуется однородностью действий.

Вышеназванное обуславливает формирование у будущих сотрудников МВД РФ ряда негативных с точки зрения профессиональной деятельности личностных качеств, в частности, нерешительность, неуверенность в себе и своих способностях, несамостоятельность и т.д. Такое положение определяет не соответствие условий, необходимых для формирования профессионально такого значимого качества как автономность.

Таким образом, нами выявлено противоречие, между необходимостью развития психологического качества «автономность» у будущих сотрудников МВД России и действующей на сегодняшний день традиционной практикой их подготовки в рамках образовательного процесса системы высшего образования, что в целом препятствует становлению профессионально значимых компетенций у курсантов.

С целью подтверждения выдвинутого предположения, было осуществлено исследование уровня самоактуализации личности курсантов посредством общеизвестного вопросника POI (Personal Orientation Inventory), валидизированного с учетом специфических особенностей российского менталитета и получившего название «САМОАЛ» (самоактуализация личности) [1, с. 142]. Результаты, полученные в ходе тестирования, подтвердили наше ранее выдвинутое предположение. Так, согласно данным тестирования по шкале автономность «низкий» и «ниже среднего» уровень был выявлен у порядка 67,02% курсантов.

В контексте сказанного следует отметить, что полученные в ходе исследования результаты полностью совпадают с основными положениями теории личностной самоактуализации А. Маслоу, согласно которой только лишь 1% от общей массы «человеческих индивидов» способны продемонстрировать высший уровень самоактуализации [3]. Таким образом, полученные результаты продемонстрировали что лишь около трети от общего количества курсантов – будущих сотрудников МВД РФ обладают минимально необходимым уровнем развитости автономности.

Установление парадоксальной ситуации, которой характеризуется современное образовательное пространство образовательной организации МВД России позволяет констатировать необходимость внесения изменений в процесс обучения будущих сотрудников, профессиональная деятельность которых требует высокой степени автономности в ходе выполнения профессиональных задач в условиях необходимости самостоятельного принятия ответственных решений, что в свою очередь обуславливает необходимость модернизации образовательных традиций в образовательных организациях МВД России, что обусловлено важностью установления новых теоретико-методологических оснований, способных выступить в качестве своеобразного фундамента при построении процесса обучения.

В рамках заданной цели настоящего исследования, на наш взгляд, вызывает интерес возможность применения личностно-центрированного подхода (далее – ЛЦП), основные положения которого выстроены с учетом результатов научных изысканий таких известных исследователей, как Н.А. Бердяева, П. Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского и др.

Выбор названного подхода обусловлен разделяемой с их авторами позиции о признании личности в качестве ядра, потенциал которого позволяет осуществить индивидуальное становление. В качестве движущей силы, в данном случае, выступают смыслообразующие источники и механизмы конструктивной личностной динамики. Представленное понимание личности позволяет рассматривать её в виду ресурсного

индивидуума, обладающего всеми необходимыми для осуществления самоуправяемого поведения возможностями, позволяющими преодолевать многочисленные стрессоры и негативные воздействия, обусловленные специфическими особенностями профессиональной деятельности сотрудников МВД России.

В качестве ведущих задач ЛЦП выступают:

- 1) психолого-педагогическое сопровождение курсантов в ходе их личностного саморазвития, ориентированного на поиск и реализацию сущностных смыслов;
- 2) содействие в «приобретении» возможностей, позволяющих курсантам самостоятельно осуществлять выбор жизненных приоритетов и в последствии полностью нести ответственность за свой выбор;
- 3) помощь в решении проблем взаимоотношений и взаимодействий курсантов с внешним и внутренним миром.

На наш взгляд, принятие и включение при создании образовательного процесса в образовательных организациях МВД России основных положений, представленных в ЛЦП, будет способствовать актуализации положительной динамики процесса формирования у курсантов личностно-профессиональных качеств в целом, и автономности в частности.

Целенаправленное формирование в рамках процесса обучения курсантов образовательных организациях МВД России автономности позволит достичь значимого роста значений в таких показателях, как решительность, инициативность, социальная ответственность и др., что в совокупности проявит себя в ходе «принятия командование на себя» в условиях выполнения профессиональной деятельности в случае необходимости. Таким образом, решение задачи увеличения уровня сформированности автономности курсантов образовательных организациях МВД России лежит в пространстве личностно-центрированной педагогики.

Следует признать, что модернизационные процедуры образовательного процесса в ВУЗах МВД РФ невозможно осуществить немедленно, т.е. путем разработки и принятия «одномоментных» реформ. Достижению цели предшествует решение ряда конкретных задач всеми субъектами процесса учебно-воспитательного процесса, ориентированных на ряд ценностей, среди которых следует выделить: творческую активность, конструктивный личностный рост и самоактуализацию курсантов, что в свою очередь требует более детального изучения в ходе проведения теоретико-методологических и научно-практических исследований.



Рисунок 1. Процессуальная схема формирования личностно-профессионального психологического качества «автономность» у курсантов образовательных организациях МВД России

Безусловно, создание нового образовательного пространства с заданными параметрами обуславливает необходимость построения модели формирования рассматриваемого психологического качества автономность в рамках личностно-профессиональной компетентности, в основе которой положены принципы:

- 1) дифференцированного подхода;
- 2) сознательности и мотивированности обучающихся;

3) практико-научной ориентированности образовательного процесса;

4) единства и системности процесса обучения.

Вышесказанное определяет необходимость трансформации содержательно-процессуальных компонентов обучения, мировоззрения обучающихся и способов взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. В целом, процессуальная схема формирования личностно-профессиональной психологического качества «автономность» будущих сотрудников МВД России, можно представить следующим образом (см. рисунок).

Выводы. В процессуальной схеме формирования личностно-профессионального психологического качества «автономность» у курсантов образовательных организациях МВД России раскрывается весь процесс, выраженный системным психологическим качеством, благодаря формированию которого возможно достижение высокого уровня готовности и способности будущего сотрудника МВД России к успешной профессиональной деятельности. Результаты, полученные в ходе настоящего исследования, не претендуют на законченность, обеспечивающую полноценно информационный материал необходимый для достижения поставленной образовательной цели, однако могут быть использованы для создания и практической организации универсальной модели образовательного процесса, ориентированного на формирование значимого с точки зрения профессиональной деятельности психологического качества «автономность» у курсантов образовательных организациях МВД России.

Литература:

1. Калугин, А.Ю. Психометрический анализ двух вариантов российской адаптации методики «опросник личностных ориентаций» Э. Шострома / А.Ю. Калугин // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. - 2012 – Выпуск 3 (11) – С. 140-147.

2. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики [микроформа]: [Пер. с англ.] / Абрахам Гарольд Маслоу; [Вступ. ст. Акулиной Н.Н.] [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002927073> (Дата обращения: 25.08.2020)

3. Маслоу, А.Г. По направлению к психологии бытия = Toward a psychology of being religious, values and peak-experiences: Религии, ценности и пик-переживания / Абрахам Маслоу; [Пер. с англ. Е. Рачковой]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000955007> (Дата обращения: 25.08.2020)

4. Подлиняев, О.Л. и др. Экзистенциальный подход и возможности использования его положений в образовательном пространстве вуза правоохранительного профиля / О.Л. Подлиняев, Т.С. Каримова // Вестник Вост.-Сиб. ин-та МВД России. – 2016. – № 2 (77). – С. 112-119.

Педагогика

УДК 37.047

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);

«ШКОЛА ЮНОГО ФИЛОЛОГА» КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье предлагаются методические рекомендации по организации профориентационной работы в вузе с обучающимися различных образовательных организаций. Осмыслиется опыт проведения «Школы юного филолога», включающей интегрированные занятия и мастер-классы. Ее цель — формирование у обучающихся мотивации к профессиональному определению и самоопределению в процессе выбора сферы будущей профессиональной деятельности, связанной с филологией и педагогической деятельностью, с учётом личностных интересов старшеклассников и требований регионального рынка труда. Освещаются вопросы создания условий активной пробы сил обучающимися в указанной сфере профессиональной деятельности; оказания личностно-ориентированной помощи старшеклассникам, развития творческого потенциала личности в процессе профессионального самоопределения подростков; формирования профессиональной компетентности студентов, задействованных в подготовке и организации мероприятия.

Ключевые слова: профориентация, профессиональная деятельность, личностно-ориентированный подход, творческие способности обучающихся, Красноярский краевой фонд науки, Оксфордский Российский фонд.

Annotation. The article offers guidelines for organizing vocational guidance work at a university with students from various educational organizations. The experience of the “School of a Young Philologist” is comprehended, including integrated classes and master classes. Its goal is to form students' motivation for professional determination and self-determination in the process of choosing a field of future professional activity related to philology and pedagogical activity, taking into account the personal interests of high school students and the requirements of the regional labor market. The issues of creating conditions for an active test of strength by students in the specified field of professional activity are highlighted; providing personality-oriented assistance to high school students, developing the creative potential of an individual in the process of professional self-determination of adolescents; formation of professional competence of students involved in the preparation and organization of the event.

Keywords: vocational guidance, professional activity, personality-oriented approach, creative abilities of students, Krasnoyarsk regional science Foundation, Oxford Russian Foundation.

Исследование выполнено при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Оксфордского Российского фонда

Введение. Проводимая в Российской Федерации модернизация образования, направленная на реализацию проекта «Образование через всю жизнь» и инициировавшая основные тенденции деятельности современных вузов, определила коренные изменения в организации и проведении профориентационной деятельности в школе и вузе, основанные на наблюдениях, обобщениях, выводах и рекомендациях авторитетных ученых в области современной педагогики и психологии. Тема организации профориентационной работы в вузе и школе, проблемы профессиональной ориентации обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях, их профессионального и личностного самоопределения, психологических закономерностей становления личности в профессии, планирования карьеры старшеклассников в формате социальной практики, карьерного самоопределения и роста, раскрытия личностных ресурсов и творческого потенциала обучающихся и т.д., широко освещается в работах российских педагогов (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова, Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, Л.С. Румянцева, С.Н. Чистякова, Е.И. Фадеева, Л.Д. Федорова, М.В. Ясюкевич и др.) и зарубежных исследователей (Б. Говард, Д. Капуцци, С. Мантел, Дж. Мередит, Ф. Мигнот, Р. Нейтан, М. Оффер, М. Руфф, М.Д. Стауффер, Р.Г. Султана, Р. Томсен, Л. Хилл и др.).

Особенности современной профориентационной деятельности вузов определены и теми изменениями в мире, которые произошли под влиянием пандемии коронавируса 2020 года. Так, осмысливая влияние пандемии и вызванного ею глобального кризиса на жизнь современного человека, карьерный консультант Наталия Хозицкая справедливо утверждает: «...популярными станут профессии, которые способствуют индивидуальному развитию человека» [6]. Поддерживая эти рассуждения, политолог Илья Матвеев отмечает: «...у гуманитариев есть много навыков, полезных в современном мире: умение разговаривать, писать и прочие soft skills — в итоге это и пригождается...» [6].

С учетом указанных выше особенностей современного периода и грядущих изменений в востребованности профессий на мировом рынке труда в сентябре — ноябре 2020 г. в ЛПИ - филиале СФУ была проведена «Школа юного филолога» (далее — школа ЮФ), поддержанная Красноярским краевым фондом науки. Опыт ее организации и проведения стал основой предлагаемых методических рекомендаций по организации профориентационной работы в вузе с обучающимися различных общеобразовательных и средних профессиональных учреждений. В программу «Школы юного филолога» были включены мероприятия, нацеленные на формирование у обучающихся мотивации к профессиональному определению и самоопределению в условиях свободы выбора. Важнейшей задачей школы ЮФ являлось оказание обучающимся общеобразовательных организаций профориентационной поддержки в процессе выбора сферы будущей профессиональной деятельности, связанной с филологией и педагогической деятельностью (в том числе преподавание филологических дисциплин), с учётом личностных интересов старшеклассников и требований регионального рынка труда.

Изложение основного материала статьи. Личностно-ориентированный подход в профориентационной деятельности и профориентационной поддержке обучающихся – слушателей школы ЮФ стал основным в работе преподавателей и студентов ЛПИ – филиале СФУ, задействованных в организации и проведении всех мероприятий школы.

Деятельность «Школы юного филолога» была нацелена на создание условий для активной пробы сил обучающимися в профессиональной деятельности; связанной с филологией и педагогикой, оказание личностно-ориентированной помощи старшеклассникам в ходе определения учебного учреждения для будущего профессионального обучения; формирования профессиональной компетентности студентов, задействованных в подготовке и организации мероприятия. Педагоги справедливо считают, что подобные школы ЮФ активные формы профориентационной работы «в настоящее время <...> становятся этапом подготовки образовательного процесса» [4, с. 217].

Данные, полученные исследователями в последние годы, свидетельствуют о том, что «ценность “переживания прекрасного в природе и искусстве” не воспринимается школьниками как значимая» [1, с. 234]. Этому чужо способствует низкий уровень гуманитарного образования в современных общеобразовательных организациях (школах, гимназиях, лицеях, кадетских корпусах и др.). Учитывая падение интереса к гуманитарным профессиям (в т.ч. и творческим) мы определили одной из задач, обусловивших специфику мероприятий, предусмотренных программой школы ЮФ, развитие творческого потенциала личности в процессе профессионального самоопределения подростков. Обращение к современным компьютерным технологиям позволяет значительно расширить аудиторию слушателей школы ЮФ, не ограничиваясь обучающимися региона. Как показывают наши исследования, «эффективным инструментарием расширения возможностей преподавания» [2] следует признать виртуальную образовательную среду MOODLE, более 10 лет успешно функционирующую в Сибирском федеральном университете. В своей деятельности преподаватели и тьюторы школы ЮФ опирались на выводы российских специалистов в области IT-технологий, утверждающих, что современные компьютерные технологии позволяют получать «базовые профессиональные знания, а иногда и навыки, при условии наличия собственной мотивации» [5, с. 404].

Профориентационная деятельность преподавателей и студентов кафедры филологии и языковой коммуникации и ЛПИ – филиале СФУ на протяжении многих лет осуществляется с учётом запросов и потребностей регионального рынка труда в социокультурной и педагогической деятельности. В рамках этой деятельности были реализованы проекты, получившие финансовую поддержку Красноярского краевого фонда науки и СФУ: «Семейные ценности народов Красноярского края», «Мы вместе!», «Национальные виды спорта», «ПРОчтение», «Живая старина», «Молодежный региональный форум «Российское могущество прирастает будет Сибирью...» и др. В процессе реализации этих проектов студенты разработали и представили социокультурные программы, устраивали фольклорные мероприятия, в которых участвовали обучающиеся г. Лесосибирска и близлежащих территорий Красноярского края. Участниками Молодежного регионального форума «Российское могущество прирастает будет Сибирью...», поддержанного в 2019 году Краевым фондом науки участвовали более 200 обучающихся 5-11 классов, ссузов и вузов Енисейского, Северо-Енисейского, Казачинского, Пировского, Большемуртинского, Мотыгинского районов, городов Красноярска, Томска, Севастополя, Москвы. Во многих из реализованных проектов важная роль отводилась работе студентов с трудными подростками и с детьми с ОВЗ.

Имеющийся опыт профориентационной деятельности позволил организовать успешную работу школы ЮФ. Среди включенных в ее программу мероприятий следует отметить привлечение большого внимания

обучающихся разработанные студентами к открытию школы ЮФ квесты «Что такое филология?», проведенные не только в школьных аудиториях, но и онлайн-формате (в редакторе Wix).

Квест для учащихся 5-7-х классов («По дорогам сказок») содержал вопросы, направленные на проверку знания текстов сказок бр. Grimm А.С. Пушкина Г.Х. Андерсена («Снежная королева»), Л. Кэрролла («Алиса в стране чудес») и др. Задания по лексике, стилистике, синтаксису способствовали пониманию обучающимися роли точной и грамотной речи в построении успешной коммуникации с окружающими.

Вопросы квеста для обучающихся 10-11 классов («Путешествие по литературным мирам») были составлены также по произведениям зарубежной и отечественной литературы: «Гарри Поттер» Дж.К. Роулинг, «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса, «Мы» Е. Замятина и др. Творческие задания предусматривали создание тестов, воплощающих диалог читателя с героем литературного произведения, а также описывающих коммуникативную стратегию школьников, встретивших в обыденной современной жизни героев указанных книг. Задания, ориентированные не только на школьную программу, но и на подростковые читательские интересы, потребовали от участников проявления таких творческих способностей, как оригинальность, инициативность, креативность, а также способность работать в группе, готовность переходить из позиции исполнителя в позицию лидера и др.

Старшеклассники стали участниками мастер-классов «Изучение литературы — путь в мир искусства», участие в которых нацелено было на развитие способности обучающихся к целостному восприятию произведения искусства, их ознакомлению с основными изобразительно-выразительными средствами, используемыми автором для воплощения в творчестве своего мировидения, пониманию ими содержания и смысла произведений художественной литературы и живописи.

Один из мастер-классов был посвящен явлению постмодернизма в современной культуре и искусстве. Особенности данного направления были продемонстрированы не только на примере художественных текстов, но и произведений живописи, рекламы и даже предметов окружающего нас быта. Многие характеристики постмодернизма обучающиеся, определив как свойственные современной молодежной культуре, культуре, выявили в творчестве современных музыкантов, из которых сразу же вспомнили Ивана Алексеева, выступающего под псевдонимом «Noize MC» и его песню «Почитай старших», охарактеризованную одним из почитателей рэп-рок-исполнителя Никитой Михеевым следующим образом: «В мире, где <...> человеческое внимание не поспевает за огромными объемами информации, обратиться к истории и книгам в разы эффективней, чем заполнять тревожную пустоту в голове развлекательным медийным контентом» [7]. Игровая форма подачи материала, вовлечение зрителя в игру со смыслами закономерно привели к установлению теплой доверительной атмосферы на мероприятии, также способствовавшей проявлению творческих способностей участников мастер-класса.

Второй мастер-класс был посвящен творчеству американского художника второй половины XIX века, идеолога абстрактного экспрессионизма Джексона Поллока. Участники мастер-класса рассматривали его картину «Глубина» в контексте древнегреческого мифа о Космосе, христианского апокрифа о создании человека, стихотворения Ф. Тютчева «День и ночь», картины К. Малевича «Черный квадрат» и др., что позволило обучающимся сделать вывод о бытовании вечных тем и мотивов, осмысленных деятелями мировой художественной культуры в характерном для их времени стиле и яркой индивидуальной манере.

По мнению педагогов, эффективность интегрированных форм обучения обусловлена восприятием обучающимися многогранности и целостности современного мира, «в котором стремление к многообразной интеграции является ведущим во всех сферах жизни мирового сообщества» [3].

Востребованными оказались и мастер-классы «Мнемотехника при изучении английского языка», «Современный театр – интерпретатор литературного произведения».

Активное участие студентов (будущих учителей русского языка и иностранного языка, русского языка и истории) в деятельности школы ЮФ создавало благоприятные условия для целенаправленного общения со старшеклассниками, т.к. сами студенты были чуть старше учащихся 10-11 классов. Студенты активно участвовали в подготовке учебных материалов для занятий (образовательный контент), оказывали творческое сопровождение процесса обучения, поддерживали связь с обучающимися, особенно с теми, кто был в удаленном доступе или с кем связь была затруднена в связи с удаленностью районов проживания. Тесное взаимодействие преподавателей и студентов со школьниками и учителями позволило сохранить контингент школы ЮФ, сделать систематической связью с теми учащимися, кто не мог лично присутствовать на запланированных мероприятиях. Плодотворным было взаимодействие учащихся и студентов в контексте профориентации, т.к. студенты во время учебной и производственной практики имели возможность проявить и оценить свою подготовленность к профессиональной деятельности. Участвуя в дискуссии «Учитель русского языка и литературу – герой дня?!», среди участников которой были школьные учителя – выпускники ЛПИ – филиала СФУ, призеры и победители многочисленных профессиональных конкурсов, студенты вспоминали трудности коммуникации со школьниками на уроках и во внеурочной деятельности, спрашивали совета у учителей и учеников, предлагали свое видение оптимальных решений проблемных ситуаций и т.д. Так, школьники оказывались равноправными участниками диалога «ученик – учитель» не только в позиции обучающегося, но и в позиции обучающего.

Выводы. Являясь активной формой профориентационной работы, «Школа юного филолога» становится значимым этапом образовательного процесса вуза, т.к. нацелена на вовлечение будущих абитуриентов в многогранную студенческую жизнь, их ознакомление с авторитетными преподавателями выпускающей кафедры, приобщение старшеклассников к творческой и научно-исследовательской деятельности с последующим поиском успешных стратегий продвижения полученного продукта к потребителям (работодателям, учителям, обучающимся) и т.п. Данная форма профориентации позволяет студентам-будущим учителям, участвующим в организации и проведении мероприятий, определить степень своей подготовленности к работе со школьниками, выявить проблемные точки своего профессионального роста для последующего их преодоления.

Литература:

1. Ануфриева Ю.В. Изучение ценностных ориентаций в системе непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 232-236.
2. Бахор Т.А., Безруких Ю.А., Смагина В.Ю., Брагина А.О., Мещерова Ю.Н., Перцева С.А. Роль информационно-образовательных ресурсов в системе организации научно-исследовательской деятельности в

вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29636> (дата обращения: 15.11.2020).

3. Бахор Т.А. Роль интегрированных занятий в формировании общепрофессиональных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27959> (дата обращения: 15.11.2020).

4. Безусова Т.А., Шестакова Л.Г. Методы профориентационной работы высшего учебного заведения // NovaInfo.Ru: научно-методический журнал. 2016. № 54-2. С. 217-226. URL: <https://novainfo.ru/article/8479> (дата обращения: 14.11.2020).

5. Мальцев В.А., Мальцев К.В. Пандемия и образование // Научные труды Вольного экономического общества России. 2020. № 4. С. 402-414. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pandemiya-i-obrazovanie> (дата обращения: 15.11.2020).

6. Матвеев И., Хоziцкая Н., Федосеев А. Спрос на гуманитариев и конец моды на менеджеров: как выбирать профессию после пандемии: Отвечают карьерный консультант, политолог и автор проекта по профориентации школьников // Мел: Медиа про образование и воспитание детей. URL: <https://mel.fm/worldskills/3089645-filogia-and-other-cool-jobs> (дата обращения: 14.11.2020).

7. Михеев Н. Аннотация «Почитай старших». URL: https://vk.com/wall208749925_1694 (дата обращения: 14.11.2020).

Педагогика

УДК 371.113.1

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айюолович

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук Ершова Нина Васильевна

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия)

«Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II» (г. Якутск)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию региональной системы мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций и разработке индикаторов мониторинга эффективности директоров школ, а также изучению возможностей становления ее основой управления качеством образования.

Ключевые слова: оценка качества образования, оценка эффективности директора школы, индикаторы мониторинга эффективности руководителя образовательной организации.

Annotation. The article is devoted to the study of the regional system for monitoring the effectiveness of heads of educational organizations and the development of indicators for monitoring the effectiveness of school principals, as well as studying the possibilities of becoming its basis for managing the quality of education.

Keywords: assessment of the quality of education, assessment of the effectiveness of a school director, indicators for monitoring the effectiveness of the head of an educational organization.

Введение. Человеческий капитал, мощь которого определяется его образованностью, в современном мире становится основным ресурсом развития страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Необходимым условием развития общества, реагирующим на запросы и требования быстро меняющегося мира, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности является качественное образование, которое продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан.

Анализ документов, определяющих политику качества в сфере общего образования, свидетельствует не только о необходимости создания системы управления качеством образования на основании его оценки как таковой, но и значимости в данном процессе субъектов управления. Таким образом, в первую очередь, необходимо ответить на вопросы: «Как оценивать эффективность директоров? Что должны содержать в себе показатели и индикаторы мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций?». Для ответов на эти и другие вопросы имеет смысл рассмотреть эффективность руководителей общеобразовательных организаций в аспекте современного понимания качества образования.

Проблема поиска механизмов управления качеством образования привела нас к исследованию системы мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций и разработке индикаторов мониторинга эффективности директоров школ, а также изучению возможностей становления ее основой управления качеством образования.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению показателей и индикаторов оценки эффективности руководителей общеобразовательной организации, необходимо определиться с понятиями «оценка качества образования», «оценка эффективности директора школы».

Качество специалисты понимают как совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности [6]. Вслед за исследованиями Бахмутского А.Е., Заир-Бек Е.С., Тряпицкой А.П. [2, 3, 4] мы выделяем две большие группы, основанные на различном понимании «качества»:

- первая группа исходит из классического определения качества, согласно которому качество продукта, процесса и т.п. оценивается степенью его соответствия предварительно установленному стандарту;

- вторая группа исходит из того, что качество — это характеристика предмета, процесса, раскрывающая степень соответствия требованиям потребителя.

Очевидно, что эти положения стали основой для определения понятия «качество образования» в ФЗ «Об образовании в РФ»: «Качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным

образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [11].

Рассмотрим теперь понятие «оценка», на наш взгляд более объективное определение дано В.Л. Абушенко: «Оценка – это многозначное понятие, обозначающее способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта» [1]. Таким образом, оценка качества образования – это процесс, в результате которого определяется степень соответствия достигнутых образовательных результатов, условий их обеспечения, образовательной деятельности зафиксированным в нормативных документах требованиям к качеству образования, а также требованиям обучающихся, их родителей, социума.

Прежде чем рассмотреть, в чем заключается эффективность директора школы, необходимо рассмотреть понятия «эффективность», «компетенция руководителя школы». В международных стандартах ISO 9000 дано определение понятия эффективность – это соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами [12].

Определяя понятие «компетенция руководителя школы», мы вслед за Ефремовой Н.Ф. характеризуем: компетенции проявляются в действиях человека, его мыслях и поступках, понимании и анализе проблемы, в построении деятельности, а компетентность – это потенциал человека [7]. Основываясь на этих определениях, под профессиональной компетенцией директора школы мы будем понимать совокупность личностных и деловых качеств человека, отражающую профессиональные знания, навыки, опыт, умения применять имеющиеся знания в изменяющихся условиях, личностные качества, позволяющие успешно осуществлять деятельность в области управления общеобразовательной организацией. А под профессиональной компетентностью – потенциал специалиста, обладающего компетенциями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Для достижения результатов необходимо обеспечить образовательный процесс и условия, его организующие, другими словами, качество процесса и условий должно обеспечить высокое качество результата. За качество процесса и условий, за качество результатов несет персональную ответственность руководитель образовательной организации, который является, как сказано в статье 26 федерального закона 273 «Об образовании в РФ» «единоличным исполнительным органом образовательной организации» [11].

Таким образом, под эффективностью директора школы мы будем понимать сформированность его профессиональных компетентностей в управлении школой: в управлении процессом образования, его обеспечении необходимыми условиями, в управлении результатами образовательного процесса.

Федеральным институтом оценки качества образования определены показатели мониторинга эффективности руководителя общеобразовательной организации:

- по качеству профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций;
- по качеству управленческой деятельности руководителей образовательных организаций;
- по базовой подготовке обучающихся;
- по подготовке обучающихся высокого уровня;
- по организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;
- по объективности результатов внешней оценки;
- по условиям осуществления образовательной деятельности;
- по организации профессиональной ориентации и дополнительного образования обучающихся;
- по формированию резерва управленческих кадров;
- по оценке компетенций руководителей [9]

Данные показатели мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций на наш взгляд в достаточной мере характеризуют направления деятельности в управлении школой: управления процессом, условиями и образовательными результатами.

Мы, формируя региональную систему мониторинга эффективности руководителей образовательной организации, разработали индикаторы, позволяющие измерить данные показатели (табл. 1).

Таблица 1

Показатели мониторинга эффективности руководителя образовательной

№	Показатели	Предлагаемые индикаторы	Единица измерения
1.	По качеству профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций.	Наличие высшего педагогического образования.	Да/нет
		Повышение квалификации руководителей ОО на основе адресных рекомендаций.	Да/нет
		Наличие профессиональной переподготовки по профилю деятельности.	Да/нет
2.	По управленческой деятельности руководителей образовательных организаций.	Наличие специальных программных средств для решения организационных, управленческих и экономических задач (без учета систем автоматизированного документооборота).	Да/нет
		Наличие системы электронного документооборота.	Да/нет
		Наличие у школы статуса ФИП, РИП.	Да/нет
3.	По базовой подготовке обучающихся.	Доля обучающихся, которые изучают родной язык (языки коренных народов Республики Саха (Якутия) в том числе русский язык как родной), в общем числе школьников.	%
		Доля обучающихся, которые изучают национальную культуру народов Республики Саха (Якутия), в общем числе школьников, в общем числе школьников.	%
		Удельный вес участников ЕГЭ по физике в общей численности участников ЕГЭ.	%

		Удельный вес участников ЕГЭ по математике в общей численности участников ЕГЭ.	%
		Удельный вес участников ЕГЭ по химии в общей численности участников ЕГЭ.	%
		Удельный вес участников ЕГЭ по биологии в общей численности участников ЕГЭ.	%
		Удельный вес участников ЕГЭ по географии в общей численности участников ЕГЭ.	%
4.	По подготовке обучающихся высокого уровня.	Доля старшеклассников, обучающихся по программам углубленного изучения предметов.	%
		Удельный вес обучающихся по индивидуальным учебным планам, в общей численности обучающихся общеобразовательной организации.	%
		Удельный вес участников школьного этапа ВОШ в общей численности обучающихся.	%
		Наличие победителей муниципального этапа ВОШ от численности участников школьного этапа.	Да/нет
		Наличие победителей регионального этапа ВОШ от численности участников школьного этапа	Да/нет
		Наличие победителей общероссийского этапа ВОШ от численности участников школьного этапа.	Да/нет
		Удельный вес участников школьных конкурсных мероприятий (соревнованиях, НПК, конкурсах и т.д.) в общей численности обучающихся.	%
		Удельный вес обучающихся, принявших участие в муниципальных конкурсных мероприятиях (соревнованиях, НПК, конкурсах и т.д.), в общей численности обучающихся.	%
		Удельный вес обучающихся, принявших участие в республиканских конкурсных мероприятиях (соревнованиях, НПК, конкурсах и т.д.), в общей численности обучающихся.	%
		Удельный вес обучающихся, принявших участие в общероссийских конкурсных мероприятиях (соревнованиях, НПК, конкурсах и т.д.), в общей численности обучающихся.	%
	Удельный вес выпускников, поступивших в ВУЗы по результатам олимпиад.	%	
5.	По организации получения образования обучающимися с ОВЗ.	Удельный вес обучающихся с ОВЗ, получающих образование по индивидуальным учебным планам, в общей численности обучающихся с ОВЗ общеобразовательной организации.	%
		Удельный вес обучающихся по дополнительным образовательным программам с ОВЗ, занимающихся с применением дистанционных технологий, в общей численности нуждающихся детей.	%
		Удельный вес обучающихся с ОВЗ, занимающихся по дополнительным образовательным программам с применением дистанционных технологий, в общей численности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.	%
6.	По объективности результатов внешней оценки.	Наличие на сайте школы результатов внешней оценки (не учитывая НОКУ).	Да/нет
7.	По условиям осуществления ОД.	Доля обучающихся, которые обучаются в кабинетах «Технологии», оборудованных под новое содержание (робототехнику, компьютерный дизайн и т.п.), в общем числе школьников.	%
		Доля детей, обучающихся на имеющемся при школе учебно-опытном участке, в общем количестве обучающихся.	%
		Численность обучающихся организаций общего образования в расчете на одну ЭВМ, используемую в учебных целях.	Условных единиц
		Удельный вес учащихся 5-11 классов, обучающихся с применением сетевой формы обучения, в общей численности учащихся 5-11 классов.	%
		Удельный вес обучающихся с применением дистанционных технологий, в общей численности обучающихся.	%

		Скорость подключения к сети Интернет 100 Мбит/с и выше (городская местность); 50 Мбит/с и выше (сельская местность).	Да/нет
		Наличие обучающих компьютерных программ по отдельным предметам или темам, доступные для использования обучающимися.	Да/нет
		Наличие программ компьютерного тестирования, доступных для использования обучающимися, в общем числе образовательных организаций общего образования.	Да/нет
		Наличие автоматизированной информационной системы (АИС «Сетевой город»: электронный дневник, электронный журнал.	Да/нет
		Наличие электронной библиотеки	Да/нет
8	По организации профессиональной ориентации и дополнительного образования обучающихся.	Доля обучающихся, охваченных основными и дополнительными общеобразовательными программами цифрового, естественнонаучного и гуманитарного профилей.	%
		Доля выпускников, продолживших послешкольное образование или связавших свою профессию исходя из профиля обучения (за последние 3 года).	%
		Доля детей, получивших рекомендации по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (профессиональными областями деятельности) с учетом реализации проекта «Билет в будущее».	%
		Охват обучающихся дополнительным образованием.	%
9	По формированию резерва управленческих кадров.	Доля учителей общеобразовательных организаций, вовлеченных в национальную систему профессионального роста педагогических работников.	%
		Доля учителей, участвующих в профессиональных конкурсах, в целях предоставления возможностей для профессионального и карьерного роста, в общей численности учителей.	%
		Удельный вес педагогов, имеющих диплом о профессиональной переподготовке по профилю деятельности руководителя ОО.	%
10	По оценке компетенций руководителей.	Наличие положительного результата аттестации.	Да/нет
		Наличие внешней независимой оценки сформированности профессиональных компетентностей руководителя ОО.	Да/нет

Предложенные в таблице 1 индикаторы характеризуют компетенции в области управления образовательным процессом, обеспечения условий, управления образовательными результатами, которыми должен владеть эффективный директор школы.

Региональный мониторинг эффективности директоров образовательных организаций в Республике Саха (Якутия) проходит второй год. Основными целями и задачами проведения регионального мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций являются:

- Повышение качества управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в условиях реализации целей Указа Главы РС (Я) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)».
- Содействие в повышении качества профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций.
- Выявление и устранение профессиональных дефицитов руководителей образовательных организаций.
- Повышение качества подготовки обучающихся в области формирования и развития функциональной грамотности.
- Содействие обеспечению образовательной организации квалифицированными кадрами.
- Совершенствование резерва управленческих кадров.

Для проведения мониторинга и оценки эффективности руководителей общеобразовательных организаций используются данные государственного статистического наблюдения и данные внутренних исследований. Директора проходят опрос на сайте регионального Института развития и повышения квалификации.

По результатам мониторинга разрабатываются адресные рекомендации. Из 579 руководителей школ 36 муниципальных районов Республики Саха (Якутия), подвергшихся мониторингу в 2019 году, 86,3% в основном исполнили адресные рекомендации, что привело к положительной динамике по следующим показателям и индикаторам:

- Наличие системы электронного документооборота у 328 школ (311 в 2019 г.).
- По подготовке обучающихся высокого уровня (максимальные баллы при одних и тех же индикаторах):
 - средние школы – от 10,65 баллов (2019 г) до 23,84 баллов (2020 г.);
 - основная школа – от 12,7 (2019 г) до 21,1 балла (2020 г.);
 - начальная школа – от 21,8 (2019 г) до 28,1 балл (2020 г.).
- По объективности результатов внешней оценки: подверглись внешней оценке (не учитывая НОКУ) в 2019 г. – 365 школ, в 2020 – 424 школы.

- По условиям осуществления образовательной деятельности: при одинаковых индикаторах максимально набранные баллы в 2019 году-7,55 баллов, в 2020 г. – 12,12 баллов.
- По организации профессионально ориентации и дополнительного образования обучающихся: доля выпускников, продолживших послешкольное образование или связавших свою профессию исходя из профиля обучения за последние 3 года (больше 50 % выпускников) в 2019 г. – 40 школ, в 2020 г – 133 школы.
- Наличие внешней независимой оценки сформированности профессиональных компетентностей руководителя ОО с 365 руководителей в 2019 году до 396 в 2020 году.

Как видно из представленных выше данных, преобладает положительная динамика, что подтверждает эффективность принятых мер. Однако существует и отрицательная динамика по индикаторам, характеризующим инновационную деятельность руководителей, деятельность в области обеспечения обучающихся дополнительным образованием. Снизилось количество учителей, принимающих участие в различных конкурсных мероприятиях. Вызывает тревогу организация получения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: в 2020 году 0 баллов набрали 31 начальная школа, 28 основная школа, 114 средних школ.

По результатам анализа эффективности принятых мер формируются новые региональные цели, в соответствии с которыми определяются показатели и методы сбора информации, проводится мониторинг этих показателей, их анализ, разрабатываются адресные рекомендации и принимаются меры и управленческие решения, то есть выстраивается новый управленческий цикл. Итак, региональный мониторинг эффективности руководителей образовательных организаций может и должен служить основой управления качеством образования.

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Оценка качества образования – это процесс, в результате которого определяется степень соответствия достигнутых образовательных результатов, условий их обеспечения, образовательной деятельности зафиксированным в нормативных документах требованиям к качеству образования, а также требованиям обучающихся, их родителей, социума.
2. Под оценкой эффективности директора школы мы будем понимать процесс, в результате которого определяется степень сформированности его профессиональных компетентностей в управлении школой.
3. Показатели и индикаторы мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций должны характеризовать степень сформированности профессиональных компетентностей директоров школ в управлении процессом образования, его обеспечении необходимыми условиями, в управлении результатами образовательного процесса.
4. Мониторинг эффективности руководителей образовательных организаций может и должен служить основой управления качеством образования.

Литература:

1. Абушенко В. Л. Оценка. <https://gtmarket.ru/concepts/7320> Последняя редакция: 22.09.2020.
2. Бахмутский А.Е. Мониторинг школьного образования. М.: Изд-во МИОО, 2004.
3. Бахмутский А. Е., Кондракова Н.Э., Писарева С.А. Оценка деятельности школы: учебное пособие. М.: АСАРЕША, 2009.
4. Беркалиев Т.И., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Инновации и качество школьного образования: Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. СПб.: КАРО, 2007.
5. Википедия. https://ru.wikipedia.org/wiki/ISO_9000.
6. Гличев А.В. Основы управления качеством продукции. М., 1998.
7. Компетенции в образовании: формирование и оценивание /Н.Ф. Ефремова. – Москва, Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.
8. Кондракова Н.Э. «Методика изучения школы как социальной организации» // Изменение школы как социального института в постиндустриальном обществе/Авторский коллектив под рук. А.П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
9. Методические рекомендации по подготовке к проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации, разработанные федеральным институтом оценки качества образования: М., 2020 г.
10. Мониторинг в образовании. Виды мониторинга. <http://www.profile-edu.ru/monitoring-v-obrazovanii-vidy-monitoringa-page-1.html>
11. Ф3 от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. ISO 9000 https://ru.wikipedia.org/wiki/ISO_9000

Педагогика

УДК 371.113.1

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук Ершова Нина Васильевна

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия)

«Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – П» (г. Якутск)

О РЕГИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных механизмов повышения качества образования, исследованию данного направления. Авторами предпринята попытка проектирования концепции повышения качества образования на региональном уровне.

Ключевые слова: качество образования, региональная концепция повышения качества образования.

Annotation. The article is devoted to the search for effective mechanisms for improving the quality of education, the study of this direction. The authors made an attempt to design a concept for improving the quality of education at the regional level.

Keywords: quality of education, regional concept of improving the quality of education.

Введение. Основной целью социально-экономического развития регионов является достижение высокого уровня качества жизни населения с высокими стандартами благосостояния человека. Государство, социум, родители обучающихся предъявляют свой заказ на новое качество образования. Возрастание роли системы образования в социально-экономическом развитии региона находит отражение в запросе на подготовку предприимчивых работников, обладающих качествами лидера, способных находить нестандартные решения, выбирать профессиональный путь, достигать жизненного успеха, организовывать социально полезную деятельность на благо развития региона.

Совершенствование системы повышения качества образования играет важную роль в достижении этой цели. Необходимо продумать пути и направления работы, которые выдвинут в будущем образование республики в число пятнадцати лучших по стране. Цели, задачи, направления деятельности, механизмы реализации и показатели реализации задач по повышению качества образования можно отразить в одноименной концепции.

Проблема поиска эффективных механизмов повышения качества образования привела нас к исследованию систематизации образования, попытке проектирования концепции повышения качества образования на региональном уровне.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований в области управления качеством образования позволил нам сделать вывод, что качество образования определяется как совокупность его показателей, соответствующих современным требованиям педагогической теории, практики и способную удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства [8]. Заметный вклад в исследование механизмов управления качеством образования внесли Афанасьев В.Г., Злобин Э.В., Новиков А.М., Суббето А.И., Третяков П.И., Шамова Т.И., и др. В качестве внутренних свойств они выделяют: качество основных условий образовательного процесса, качество реализации образовательного процесса и качество его результатов. К внешним свойствам авторы относят: соответствие образования образовательным потребностям обучающихся, юридических и физических лиц, требованиям государства [3].

Механизмами управления определяют мониторинг, принятие управленческих решений на основе мониторинга, планирование деятельности по повышению качества образования, систематизацию мероприятий по достижению его показателей [5]. Систему определяют как множество взаимосвязанных элементов [9].

Нами предпринята попытка написания концепции по повышению качества в Республике Саха (Якутия). В своей статье мы рассмотрим концепцию как систему, содержащую следующие элементы: направление деятельности, задачи, решаемые по данному направлению, механизмы реализации задач, показатели достижения задач. Целевым индикатором концепции является вхождение региона в число пятнадцати лучших субъектов Российской Федерации по качеству образования.

Задачи концепции:

- совершенствование методов обучения и воспитания в области сохранения и развития самобытной многонациональной культуры, языков, многообразия жизненного уклада народов Республики Саха (Якутия);
- реализация на всех уровнях методов обучения и воспитания, направленных на формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся;
- внедрение форм, технологий образования, обеспечивающих индивидуализацию образования;
- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи;
- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;
- внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников;
- создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства).

Исходя из поставленных задач, нами определены направления деятельности по повышению качества образования на региональном уровне:

- 1) Успешный ученик;
- 2) Учитель-профессионал;
- 3) Лидер образования;
- 4) Эффективная школа;
- 5) Система образования республики.

1. Направление «Успешный обучающийся».

Новые вызовы времени актуализируют следующие ценностные ориентиры:

- Формирование и развитие личности обучающегося.
- Сохранение и укрепление здоровья.
- Достижение высоких показателей академической успеваемости.

Возникает необходимость трансформировать существующую систему образования. Необходимо вводить индивидуальные траектории в образовании. Индивидуальные предпочтения проявляются не в выборе учебного заведения, а в индивидуализации программ образовательных организаций. Личная образовательная программа складывается как комбинация из большого числа модулей, предлагаемых образовательным учреждением. Увеличивается значение практической направленности образования, связанной с получением набора компетенций. Это требует изменения технологий образования, при этом постиндустриальные технологии создают базу для таких изменений. Все это обуславливает основные направления трансформации системы образования региона.

А выход «за стены» школы и следующее за этим изменение школьного уклада, определяемого правилами введения федеральных государственных образовательных стандартов, с неизбежностью требует изменения предметности образования. Именно поэтому открытая информационно-образовательная среда

сегодня является не просто местом, где организуется образовательная деятельность, но и становится содержанием образования, индивидуального для каждого обучающегося. Необходимо:

- создание психолого-педагогических условий для реализации индивидуальных образовательных программ;
- создание организационных структур для реализации дистанционных программ обучения;
- создание нормативно-правовых условий и финансово-экономических механизмов обеспечения получения индивидуального образования;
- укрепление материально-технической базы общеобразовательных организаций (обеспечение высокоскоростным интернетом);
- проведение мониторинга функциональной, читательской и информационной грамотности учащихся.

Механизмы реализации отражены в программах и региональных проектах и программах «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка», «Образовательная инициатива «Образование, открытое в будущее» [8], «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», «Концепция социокультурной модернизации образования»:

- включение обучающихся в исследовательскую и проектную деятельность по интересам;
- реализация и обеспечение основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового и гуманитарного профилей;
- профессиональные пробы, работа с лучшими представителями профессий, построение индивидуальной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (проекты «Билет в будущее», «Проектория», «Сириус. Онлайн», «Уроки настоящего»);
- реализация дистанционных программ обучения, в том числе на базе сетевого партнерства;
- реализация общеобразовательных программ обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с использованием дистанционных технологий;
- усиление профессиональной компетентности тьютора педагогических работников;
- формирование сети образовательных организаций, реализующих индивидуальные образовательные программы учащихся.
- формирование единого норматива финансирования индивидуальной образовательной программы обучающегося (сетевой норматив).

Целевые индикаторы:

- доля детей с высокими показателями академической успеваемости, у которых сформирована функциональная, читательская и информационная грамотность (PISA, PIRLS, TIMSS);
- доля детей, обучающихся по индивидуальным учебным программам (в т.ч. по сети);
- охват обучающихся дополнительным образованием;
- удельный вес победителей регионального этапа ВОШ от численности участников школьного этапа;
- удельный вес обучающихся, принявших участие в республиканских конкурсных мероприятиях (соревнованиях, НПК, конкурсах и т.д.), в общей численности обучающихся.

Социальный эффект от реализации данного направления позволит создать условия, в которых обучающийся будет успешно осваивать содержание образования, формировать нравственные качества своей личности, раскрывать свой интеллектуальный и творческий потенциал. Это возможно только в условиях гуманистического подхода, согласно которому личность каждого человека (учащегося, его педагогов, родителей) рассматривается как творческая, креативная личность.

2. Направление «Учитель-профессионал».

В условиях введения Национальной системы учительского роста, внедрения профессионального стандарта педагога, обновления профессиональных компетенций и повышения уровня подготовки управленческого и педагогического корпуса требуют большей мобильности и гибкости системы обеспечения деятельности педагога, основанной в единых рамках профессиональных умений, отвечающей на персональные запросы педагогов и школ. Формирование эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов актуализирует следующие ценностные ориентиры:

1. Профессиональная компетентность педагога.
2. Развитие личности педагога.
3. Повышение статуса педагога.

Необходима концентрация усилий для обеспечения условий развития кадрового потенциала региональной системы образования, которая осуществляется на комплексной основе, объединяющей новые подходы к организации работы с педагогами образовательных организаций. Цель направления: развитие личностного и профессионального потенциала педагогических работников РС (Я).

Для достижения цели поставлены задачи:

- 1) Реализовать эффективный комплекс мер для непрерывного и планомерного повышения квалификации и переподготовки педагогических работников.
- 2) Разработать комплекс мер для внедрения региональной системы аттестации педагогических работников.
- 3) Разработать и внедрить модель взаимодействия школ, муниципальных и региональных органов управления образованием по созданию базы данных педагогических и руководящих работников, резерва руководящих работников.
- 4) Разработать комплекс мер для работы с молодыми педагогами.

В рамках обеспечения повышения качества образования посредством развития потенциала педагогических кадров предполагается провести следующие мероприятия по основным направлениям согласно профессионального стандарта педагога, национального и регионального проектов «Учитель будущего», «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы», «Социальные лифты» «Образовательная инициатива «Образование, открытое в будущее», «Концепция социокультурной модернизации образования».

Механизмы реализации.

1. Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников.
2. Открытие центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов.

3. Развитие института наставничества.
4. Участие в профессиональных конкурсах.
5. Внедрение адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ повышения квалификации педагогов.
6. Создание условий (в том числе, финансовых) мотивации педагогов ОО на развитие личностных качеств и профессиональной компетентности.
7. Стимулирование педагогов за эффективность профессиональной деятельности.

Целевые индикаторы:

- Удельный вес учителей в возрасте до 35 лет, имеющих наставника, в общей численности учителей до 35 лет.
- Доля учителей общеобразовательных организаций, вовлеченных в национальную систему профессионального роста педагогических работников.
- Доля учителей, участвующих в профессиональных конкурсах, в целях предоставления возможностей для профессионального и карьерного роста, в общей численности учителей.
- Доля учителей с положительной динамикой показателей качества обученности.

3. Направление «Лидер образования».

Быстро изменяющиеся социально-экономические условия и курс на цифровизацию всех отраслей экономики предъявляют к руководителям образовательных организаций новые требования. Как показывает зарубежная и российская практика успешная работа учителей во многом зависит от качества и эффективности управления. Руководитель является проводником идей государственной политики в области образования и их исполнителем. Одной из важнейших задач перед руководителями образовательных организаций – это донести, заинтересовать, мотивировать, стимулировать свои кадры таким образом, что бы стратегические документы развития образования стали лично значимым целевым ориентиром для каждого учителя, а не формальностью.

Функциональные обязанности современного успешного директора выходят за рамки простого администрирования и организации образовательного процесса. Директор – активный участник всех сторон жизни школы, он направляет свои силы на создание коллектива с ярко выраженными признаками самоуправления, сотрудничества и созидания. Обобщив результаты различных исследований, можно актуализировать ценностные ориентиры данного направления следующим образом:

1. Директор – лидер, обладающий набором профессиональных компетенций в предметной области (разработка и реализация программы развития; содействие в разработке и реализации программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; обеспечение профессиональной деятельности педагогов в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов; планирование и проведение учебных занятий и т.д.). Также, директор должен уметь вести учебный диалог, ориентируясь при организации учебного процесса на сотрудничество с учениками.

2. Директор – лидер, обладающий знаниями и умениями методиста, способный объективно оценить урок, эффективность использованных педагогом методов, образовательных технологий в ходе учебного занятия.

3. Директор – управленец, постоянно изучающий особенности психологии, теории общения и др., с целью грамотной организации всего образовательного процесса. Без знания психологии общения невозможно наладить эффективную работу в педагогическом коллективе.

4. Директор – лидер, понимающий тенденции развития современного образования, имеющий возможность систематически повышать квалификацию, общаться со специалистами высокого уровня на научно-практических конференциях, семинарах, в ходе которых происходит не только обмен опытом, но и попытка оценить и соотнести их с чужой практикой.

5. Директор - «управленец», способный решать задачи управления с помощью «цифры». (По международному индексу сетевой (цифровой) готовности Российская Федерация занимает 41 место (2016). Т.е. экономика страны недостаточно хорошо использует цифровые технологии для повышения конкурентноспособности и благосостояния).

6. Директор – генератор идей, «креативщик», способный принимать управленческие решения в соответствии с запросами общества, в условиях ограниченных ресурсов, при этом удовлетворяя потребности всех участников образовательного процесса и социума.

Сложность работы с руководителями образовательных организаций состоит в том, что профессиональный стандарт так и не принят. Именно профстандарт представляет собой подробную характеристику измеряемых требований к результатам и качеству выполнения работниками своих функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности, выраженную в терминах компетенций.

Задачами данного направления будут являться:

1. Повышение качества управления реализацией целей Указа Главы РС (Я) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)».

2. Развитие профессиональных компетентностей руководителей общеобразовательных организаций.

Механизмы реализации:

1. Внедрение проекта профстандарта руководителя образовательной организации.

2. Проектирование образовательных программ повышения квалификации и профессионального образования руководителей школ в соответствии с профстандартом.

3. Разработка оценочных средств для определения сформированности компетенций/трудовых действий руководителей ОО с целью оценки эффективности работы руководителя образовательной организации.

4. Создание условий для проведения независимой аттестации руководителей образовательных организаций с применением цифровых технологий.

Показателями реализации задач по данному направлению станут:

• Доля руководителей школ, соответствующих требованиям, закрепленным в проекте профессионального стандарта руководителя общеобразовательной организации.

• Доля руководителей, повысивших квалификацию на основе адресных рекомендаций.

• Высокие итоговые результаты в региональном мониторинге эффективности руководителей школ.

Аналогично прописываются задачи, механизмы реализации, показатели выполнения задач по направлениям «Эффективная школа» и «Система образования республики».

Выводы. По итогам проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Для повышения качества образования на уровне региона необходима систематизация действий, которая может быть сформирована в качестве концепции повышения качества образования.

2. Региональная концепция повышения качества образования может содержать следующие направления:

- 1) Успешный ученик;
- 2) Учитель-профессионал;
- 3) Лидер образования;
- 4) Эффективная школа;
- 5) Система образования республики.

3. Структура направления в концепции повышения качества образования может состоять из следующих элементов:

Задачи направления;

Механизмы реализации;

Показатели реализации задач направления.

Литература:

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Изд-во полит. лит., 1981. 80 с.
2. Бенделл Т. Арманд Фейгенбаум // Стандарты и качество. 1999. № 10. С. 28 – 3014 Бенделл Т. Наставники по качеству // Стандарты и качество. 2000. № 2.
3. Злобин Э.В. Особенности формирования системы менеджмента качества образовательных услуг // Математические и инструментальные методы экономического анализа: управление качеством: Сб. науч. тр. / ТГТУ. Тамбов, 2004. Вып. 12. С. 53-56.
4. Концепция социокультурной модернизации образования в Республике Саха (Якутия) <https://minobrnauki.sakha.gov.ru/files/front/download/id/1214485>
5. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2007. – 320 с.
6. Мониторинг и статистика качества образования. Формирование системы оценки качества образования: региональный, муниципальный уровень и уровень образовательного учреждения. Учебное пособие. / Авторы-составители: Л.В. Грозина, Л.Е. Дмитриева. – Благовещенск: Амурский областной ИПКиППК, 2008 г. – 28 с.
7. Мониторинг развития системы образования: учеб.-метод. комплект материалов / Сост. М.А. Иванов. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2010. – 144 с.
8. Национальный проект «Образование» <https://edu.gov.ru/national-project/>.
9. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – С. 228-235.
10. Образовательная инициатива Республики Саха (Якутия) - 2030: образование, открытое в будущее. <https://vilazarev.ru/index.php/blog/obrazovatel'naya-initsiativa-respubliki-sakha-yakutiya-2030>.
11. Система работы со школами с низкими результатами обучения и/или школами, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях. <http://iroipk-sakha.ru>
12. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем: В 2 ч. М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1994.
13. Указ Главы РС(Я) № 190 "О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)" <http://www.sakhaedu.ru/teachers/normativno/view.aspx?id=1293&returnUrl=%2Fteachers%2Fnormativno>
14. Управление по результатам: Пер. с фин. / Общ. ред. Я.А. Лейманна. М.: Прогресс, 1993. 320 с.
15. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М., 2001.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка 5 курса, группа з-ЭУ-15 Павлова Алена Васильевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МЕТОД КЕЙСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОДОРОЖНОГО ТЕХНИКУМА)

Аннотация. Статья посвящена поиску средств формирования профессиональных компетенций студентов организаций среднего профессионального образования. Авторы статьи исследуют возможности метода кейсов в данном направлении, а также дают рамочное описание применения метода кейсов на занятиях в автомобильном техникуме.

Ключевые слова: студенты учреждений среднего профессионального образования, формирование профессиональных компетенций, кейс-метод.

Annotation. The article is devoted to the search for means of forming professional competencies of students of secondary vocational education organizations. The authors of the article investigate the possibilities of the case method in this direction, and also provide a framework description of the application of the case method in the classroom at the automotive technical school.

Keywords: students of institutions of secondary vocational education, the formation of professional competencies, case method.

Введение. В решении задач социально-экономического развития России важная роль отведена высококвалифицированным рабочим, специалистам среднего звена, которых готовит система среднего профессионального образования. Развитие информационного общества обуславливает необходимость

подготовки специалистов, способных в сжатые сроки освоить технику и механизмы производства. В современных условиях подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО) особую роль играют не столько знания обучаемого, сколько его способность применять их на практике, то есть квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность. Федеральные государственные образовательные стандарты СПО четко ставят требования к формированию общих и профессиональных компетенций. Таким образом, перед нами стоит проблема поиска эффективных методов формирования общих и профессиональных компетенций студентов организаций среднего профессионального образования.

Проблема поиска эффективных технологий формирования общих и профессиональных компетенций студентов организаций среднего профессионального образования привела нас к исследованию возможностей в этом отношении метода кейсов.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к исследованию эффективности метода кейсов в формировании общих и профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования, необходимо определиться с понятием «компетентность». Под компетенцией специалисты понимают интегративные качества личности успешно осуществлять деятельность в той или иной сфере, а под компетентностью – потенциал человека, обладающего той или иной компетенцией [7]. Мы вслед за Ефремовой Н.Ф. признаем, что структура компетенции включает в себя знания, умения, опыт, личностные качества человека, позволяющие быть успешными в той или иной области деятельности [3]. Опыт приходит при многократном решении типовых профессиональных задач.

Основываясь на этих определениях, мы будем понимать: под профессиональной компетенцией совокупность профессиональных знаний, умений, опыта в решении типовых профессиональных задач, такие личностные качества, как умение самостоятельно планировать свою деятельность и выполнять конкретные виды деятельности, готовность к развитию в профессии, которые позволяют результативно осуществлять деятельность в той или иной области. Под профессиональной компетентностью – потенциал специалиста, который обладает компетенциями, необходимыми для успеха в выбранной профессиональной деятельности.

Под общими компетенциями - совокупность знаний, умений, опыта в решении профессиональных задач, такие личностные качества, которые позволяют осуществлять коммуникации, анализировать ситуации, способствовать планировать личностное и профессиональное развитие.

В основе ФГОС СПО содержится идея о том, что студент становится субъектом образовательной деятельности, у которого имеется своя цель, при достижении которой он решает поисковые, проблемные, творческие, задачи. Обучающийся становится инициатором деятельности, а преподаватель организует условия, внедряет проблемное обучение. Проблемное обучение это организация учебных занятий, которая подразумевает создание под руководством наставника проблемных обстоятельств и активную самостоятельную работу по их разрешению, в результате чего и происходит овладение профильными знаниями, навыками, умениями и развитие интеллектуальных способностей [1]. Одним из методов проблемного обучения является метод кейсов, который дает возможность студенту СПО проявить самостоятельность в своей деятельности; предполагает решение какой-либо проблемной ситуации, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных подходов, а с другой – объединение знаний, умений из разных областей.

Итак, федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования ставят требования к формированию общих и профессиональных компетенций. В логике нашей статьи рассмотрим требования ФГОС СПО 23.01.17 «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей» к профессиональным компетенциям, которые заключаются:

- в определении технического состояния систем, агрегатов, деталей и механизмов автомобиля;
- в выявлении дефектов кузовов, кабин и платформ;
- в осуществлении технического обслуживания автомобильного транспорта в соответствии с требованиями нормативно-технической документации;
- в осуществлении текущего ремонта различных типов автотранспорта в соответствии с требованиями технологической документации [10].

Для формирования вышеперечисленных компетентностей необходимы знания, умения, опыт, которые могут быть сформированы только в деятельностном проблемном обучении, одним из методов которого является метод кейсов.

В основе данной технологии - набор кейсов, который включает в себя данные о конкретной проблеме, которую необходимо анализировать и на основе полученных выводов, сделать вывод о дальнейшем решении задачи и практическом применении.

Данная технология соединяет теорию и реальную жизнь в учебные ситуации, которые анализируются в небольших группах, причем теория не демонстрируется примерами из учебного пособия, а осваивается в процессе практического изучения и анализа различных примеров [6].

Суть применения метода кейсов в учебном процессе заключается в том, что каждый студент или группа предлагают различные варианты разрешения проблемы, исходя из имеющихся знаний, реального опыта и интуиции. Каждая ситуация, как правило, имеет несколько вариантов решения. В ходе разбора в группах объединенными усилиями происходит поиск и выбор самого оптимального решения.

Итак, ход занятия по методу кейсов выглядит следующим образом:

1. Организационный этап.

Преподаватель находит ситуацию, дополнительные материалы, определяет место занятия в системе дисциплины, задачи занятия.

2. Вводный этап.

На этом этапе происходит привлечение студентов в живое рассмотрение реальной ситуации.

2.1. Введение в проблему.

2.2 Знакомство с ситуацией.

2.3. Глоссарий, словарь.

3. Аналитический этап.

3.1. Этапы.

- Вступительное слово педагога; распределение обучающихся по группам (3-4 студента в каждой группе); организация работы в группах: краткий пересказ студентами изученных материалов и их обсуждение; выявление проблемных аспектов; определение выступающих.

- Первый этап дискуссии – разбор проблемных моментов в группах, поиск решений. После ознакомления студентов с ситуацией начинается их анализ в группах. Эта процедура выработки решения, который составляет сущность метода, имеет временное ограничение, которое определяет преподаватель. Результативность групповой работы по анализу обеспечивается путем движения по определенному алгоритму:

- анализ необходимо начинать с выявления формулировки проблемы;
- выработка различных решений ситуации – альтернатив;
- выбор лучшего решения на основе анализа положительных и отрицательных аспектов, также анализа

необходимых ресурсов, необходимых для решения проблемы;

- разработка программы действий.

- Второй этап дискуссии:

- представление результатов аналитической работы,
- дискуссия в группе,
- обсуждение найденных решений.

3.2 Заключительная презентация результатов аналитической работы (студенты могут узнать и сравнить несколько вариантов решений одной проблемы).

4. Подведение итогов.

- Итоговое выступление преподавателя – анализ ситуации.
- Оценка преподавателем студентов.

Такие кейсы могут быть применены и на занятиях объяснения нового материала, закреплении и обобщении темы, подготовке к аттестационным испытаниям, проектировании и защите различных проектов.

Согласование приемов технологии и формируемых компетенций по ФГОС СПО

Приемы	Деятельность студентов в терминах технологии	Общие и профессиональные компетенции (ФГОС СПО)
Предъявление кейса	Преподаватель предъявляет кейс, объясняет задание. Студенты знакомятся с представленной ситуацией, занимаются поиском информации, если кейс предполагает это. Студент научится: <ul style="list-style-type: none"> • объяснять процессы, связи, явления в представленной ситуации; • структурировать тексты, выделять главное и второстепенное, главную идею; • делать умозаключения и выводы 	ОК 02. Осуществление поиска, анализа и интерпретации информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности. ОК 09. Использование информационных технологий в профессиональной деятельности. ОК 10. Использование профессиональной документации на государственном и иностранном языке.
Обсуждение	Обсуждение в группах разных способов решения представленной ситуации. Студент научится: <ul style="list-style-type: none"> • осуществлять рефлексию при решении учебных и познавательных задач; • осуществлять сравнение, классификацию при выборе основания и критериев; • объяснять процессы, явления, связи; • вырабатывать логическое рассуждение; • установление причинно- следственных связей; • делать умозаключения и выводы на основе аргументации; • формулировать собственное мнение и позицию; • научиться работать в команде; • применять адекватные коммуникативные средства для отображения своих чувств, мыслей. 	ОК 01. Выбор способов решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам. ОК 04. Работа в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами. ОК 09. Использование информационных технологий в профессиональной деятельности. ОК 10. Использование профессиональной документации на государственном и иностранном языке.
Диспут, подведение результатов	Представление итогов групповой работы, осуществление диспута, экспертиза результатов работы групп. Студент научится делать умозаключения и выводы, самостоятельно оценивать правильность действий; использовать коммуникативные средства для отображения своих чувств, мыслей.	ОК 03. Планирование и реализация собственного профессионального и личного развития. ОК 04. Работа в коллективе и команде, эффективное взаимодействие с коллегами, руководством, клиентами. ОК 06. Проявление гражданско-патриотической позиции, демонстрация осознанного поведения на основе традиционных общечеловеческих ценностей.

В нашем исследовании приняли участие обучающиеся Якутского автодорожного техникума. Нами были разработаны ситуационные задачи кейсов по изучению специальных предметов «Ремонт и обслуживание легкового транспорта» по темам, в которых изложена практическая ситуация для студентов. В эксперименте участвовали студенты, обучающиеся по специальности «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей», которых можно условно разделить на экспериментальную и контрольную группы.

Эксперимент состоял из трех этапов. На констатирующем этапе можно выделить три задачи:

- 1) изучение уровня развития профессионального развития студентов;
- 2) определение уровня развития творческих способностей студентов: конкретно, уровней интеллектуальной активности и применения творческих методов;
- 3) выявление условий для развития креативных способностей.

На формирующем этапе в содержание обучения экспериментальной группы были внесены определенные изменения: в процессе изучения темы «Техническое обслуживание и ремонт несущей системы автомобиля» использовались специально разработанные кейсы.

В контрольный этап эксперимента входила обработка результатов и их анализ, а также разработка методических рекомендаций по использованию кейс-технологий в образовательном процессе колледжа.

Перед исследованием в зависимости от показателей творческой активности обучающиеся были условно разделены по трем уровням.

Обучающиеся студенты, которых отличала способность быстро и логично мыслить, умение обнаружить и раскрыть внутренние связи между явлениями были отнесены к высокому уровню. Эти студенты проявляли систематический познавательный интерес, концентрацию и интеллектуальную активность. Можно отметить их склонность к творческому типу учебной деятельности. В контрольной группе таких студентов оказалось 19%, в экспериментальной – 21%.

К среднему уровню мы отнесли обучающихся, участвующих в решении учебных задач избирательно, при изучении наиболее интересных тем. У этих студентов можно отметить особенность, заключающуюся в том, что они обычно действуют по заранее известному алгоритму. В этой группе можно отметить поисковый тип учебной деятельности. В контрольной группе их было - 46%, в экспериментальной – 47%.

К низкому уровню, мы отнесли обучающихся, которые обычно пассивны на занятиях. Преподавателю нелегко привлечь их внимание. Эту группу отличает репродуктивный тип учебной деятельности. Их в контрольной группе - 30%, в экспериментальной – 28%.

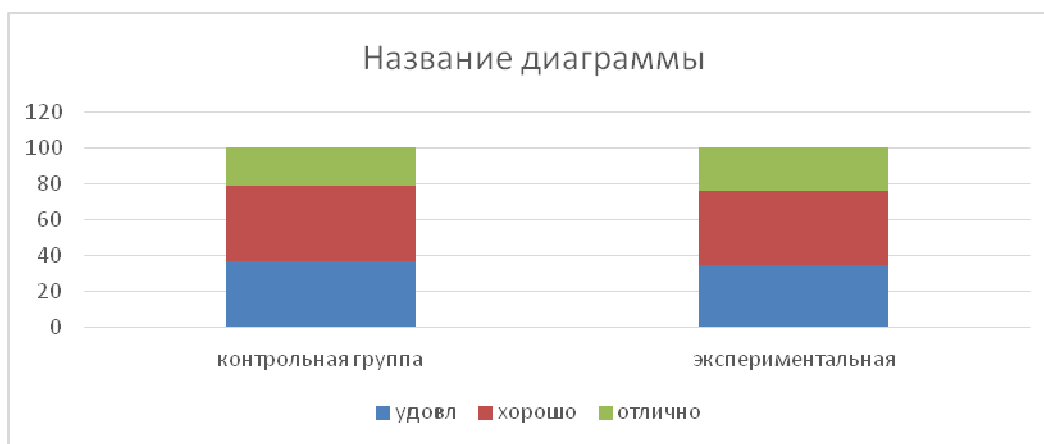
Как мы выяснили в ходе исследования, уровень развития творческих способностей примерно совпадает с уровнем творческой активности.

Для того, чтобы выяснить степень понимания пройденных тем, мы провели тесты. Оценку «отлично» получали обучающиеся, которые ответили безошибочно, если допускали 1-3 ошибки – «хорошо», «удовлетворительно» – при 4-6, при допущении большего количества ошибок – «неудовлетворительно» (см таблицу 1).

Таблица 1

Оценки контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Оценки усвоения материала	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
«3» – удовлетворительно	37	35
«4» – хорошо	42	41
«5» – отлично	21	24

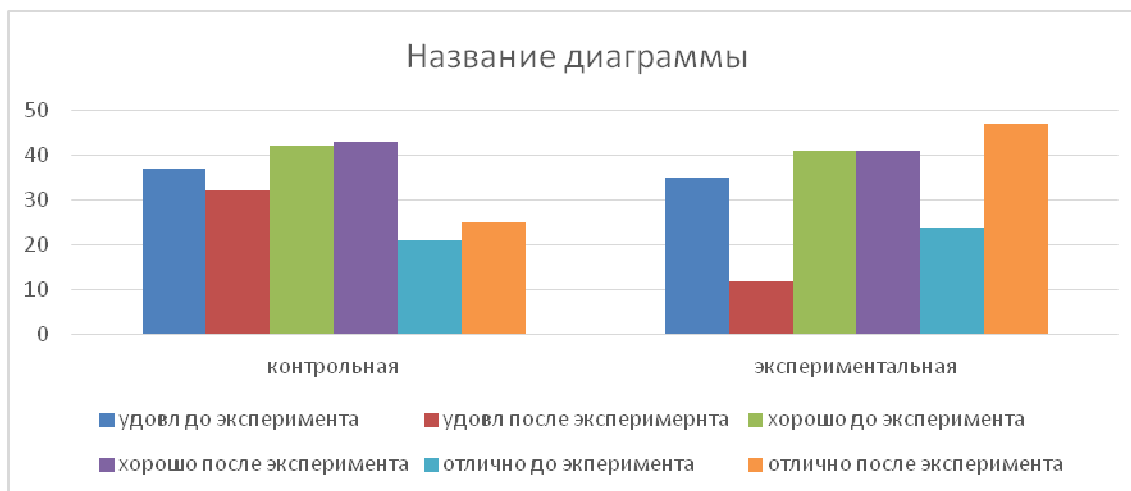


Как видно из таблицы, степень сформированности знаний у экспериментальной и контрольной группы практически равные.

На следующем этапе мы видим положительную динамику у обучающихся экспериментальной группы, у контрольной стабильные значения сохраняются.

Динамика усвоения знаний обучающимися контрольной и экспериментальной групп

Оценки	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До эксперимента, %	После эксперимента, %	До эксперимента, %	После эксперимента, %
«3» – удовлетворительно	37	32	35	12
«4» – хорошо	42	43	41	41
«5» – отлично	21	25	24	47



Как видно из данных таблицы и диаграммы, результаты тестирования наглядно и достаточно убедительно подтверждают эффективность использования технологии в приобретении профессиональных знаний и умений, формируют первоначальный необходимый опыт. Несомненно, динамика в усвоении знаний обучающимися возрастает за счет включения обучающегося в ситуацию решения типовых профессиональных задач.

Выводы. По итогам проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы:

Профессиональные компетенции состоят из следующих основных компонентов:

- знания и умения в области профессионального взаимодействия;
- опыт в решении типовых профессиональных задач.

Метод кейсов позволяет формировать опыт как в решении типовых профессиональных задач, так и в коммуникациях с коллегами.

Метод кейсов эффективно влияет на формирование общих и профессиональных компетентностей студентов учреждений среднего профессионального образования.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2011.
2. Кейс метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). — www.casemethod.ru
3. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – Москва, Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М. 1993
5. Метод кейс решений (case-study) — создание кейсов, обсуждение кейсов, анализ, проблема. — <http://www.cases.ru>.
6. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. № 1. С. 39-44.
7. Никифорова Т.А. Технологии деятельностного подхода как средство предотвращения «угасания компетенций» // Инновационная наука- №5-2/ 2018. – С. 101-103.
8. Образовательный стандарт ГАПОУ РС(Я) «Якутский автодорожный техникум». // Официальный сайт ГАПОУ РС (Я) «ЯАТ» // URL: <http://yaadt.ru/> (дата обращения 13.03.2020)
9. Развитие профессионального образования в Республике Саха (Якутия), г. Якутск, Республика Саха (Якутия), 2016 год: сборник тезисов итоговых аттестационных работ выпускников программ «Менеджмент образовательных организаций», Профессиональное обучение» / [редкол.: И.В. Николаева, А.Г. Никандрова, И.А. Оконешников, А.В. Толстоухова]. – Якутск, 2016. - 95 с.
10. ФГОС СПО 23.01.17 «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей». <https://classinform.ru/fgos/23.01.17-master-po-remontu-i-obsluzhivaniyu-avtomobilei.html>

УДК 378

старший преподаватель Игнатъева Екатерина Владимировна

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

кандидат экономических наук Козлова Елена Павловна

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

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ США)

Аннотация. В статье проводится анализ литературных источников американских авторов, связанных с подготовкой молодых педагогов к профессиональной деятельности. Раскрывается важность установления благоприятной обстановки в коллективе, поддержки руководства школы. Также анализ показал исключительную роль фигуры наставника в процессе становления начинающего учителя.

Ключевые слова: наставник, наставляемый, начинающий учитель, профессиональное становление молодого педагога.

Annotation. The article analyzes the papers of American authors. The significance of a favorable environment in the team and the Head's support is considered to be highly important. The analysis testified a prominent role of a mentor in the process of becoming a novice teacher.

Keywords: mentor, mentee, novice teacher, induction of a novice teacher.

Введение. В современной американской системе педагогического образования наставничество в школе стало играть важную роль при поддержке учителей на этапе входа в профессию и раннего профессионального развития. За последние сорок лет появилось большое количество программ профессиональной адаптации и становления начинающих педагогов, организаций, занимающихся данным видом деятельности, а также число участников таких программ растет с каждым годом. За время существования наставнических программ в США их содержание и принципы неоднократно менялись, но многое остается неизменным. К таким стабильно важным аспектам наставничества относится ключевая роль коллектива, администрации школы и самого наставника. Для успешного закрепления в профессии молодой педагог с первых дней работы должен чувствовать собственную значимость, уважение и поддержку со стороны коллег и руководства и видеть перспективы развития.

Изложение основного материала статьи. В период сопровождения молодого педагога на этапе входа в профессию очень важна поддержка наставнической пары со стороны руководства образовательной организации. Одним из ключевых факторов успеха программы адаптации молодого педагога и закрепления его в профессии является установление дружественных отношений с коллективом и директором школы. Особое значение в процессе наставничества имеют лично-профессиональные отношения между начинающим педагогом и закрепленным за ним опытным учителем. В исследовании М. Тёрнера, [4] посвященном роли наставников в процессе адаптации молодых учителей, автор приходит к выводу, что успех и дальнейшая эффективная самостоятельная работа учителей напрямую зависит не только от их когнитивных способностей, но и от качества поддержки, которую они получили на этапе адаптации. Процесс входа в профессию сам по себе является сложным и поэтапным. Молодому педагогу приходится сталкиваться с разного рода профессиональными задачами, которые ему не приходилось самостоятельно решать ранее. В такой ситуации крайне важно концентрироваться на поиске подходящего решения и оттачивать профессиональное мастерство, нежели озадачиваться налаживанием отношений с коллективом. Поэтому благоприятная рабочая обстановка в сообществе школьных учителей способствует эффективной работе и успешному вхождению молодого педагога в профессию. М. Тёрнер [4] также утверждает, что уважение со стороны коллег, их открытость и готовность помочь приобрести к коллективу могут стать решающим фактором закрепления молодого педагога в профессии.

В ходе внедрения программ наставничества в США [5] были выявлены основные моменты, которые обеспечивают эффективность его осуществления:

- Четкая постановка цели.
- Разработанный план, который измеряет результаты. В план должны входить реалистичные задачи, выполнение которых под силу как наставляемому, так и наставнику.
- Участие в программе наставничества должно носить добровольный характер. Все участники должны осознавать значимость этого процесса.
- Организационная зрелость. В школе необходимо создать площадку для осуществления подобного рода деятельности: потенциальные наставники должны быть мотивированы и осознавать масштаб возлагаемой на них ответственности.
- Механизм для выбора соответствующих наставников. Наставник и наставляемый должны подходить друг другу по темпераменту, чтобы между ними не возникало конфликтов. Позитивная рабочая атмосфера гарантирует максимально плодотворное сотрудничество при прочих положительных условиях.
- Двусторонняя выгода. Идеальное сотрудничество происходит тогда, когда обе стороны извлекают выгоду из происходящего.
- Четко установленные правила. Четкий график позволит наставнику и наставляемому тщательно готовиться к встречам, заранее продумывать вопросы для обсуждения, дальнейший план действий, что будет способствовать плодотворной совместной работе.
- Постановка целей для наставляемого. Роль ментора заключается в том, чтобы помочь подопечному расти как профессионально, так и личностно.

Одним из результатов исследования М. Тёрнера [4] является теория о том, что, только чувствуя соучастие в своем профессиональном становлении молодые педагоги могут как показать свои лучшие результаты в качестве учителей, так и стать активными членами развивающегося профессионального

сообщества. Непрерывный и поэтапный характер педагогического образования и профессионального развития зависит от взаимной профессиональной поддержки и понимания внутри коллектива.

В статье М. Тёрнера [4] приводятся исследования западных ученых, которые показывают, что предоставление молодым учителям новой роли самостоятельного педагога позволяет им раскрыть свой творческий потенциал, почувствовать уверенность в себе и ощутить важность своей деятельности. Наставляемые, которые чувствуют поддержку и уважение со стороны наставника и других коллег, успешно адаптируются и закрепляются в профессии, что приводит к формированию коллектива профессионалов лояльных к образовательной организации и способного на совместное развитие.

Фигура наставника в профессиональном становлении молодого педагога оказывает на него значительное влияние. Авторитет и профессионально-личностные качества наставника могут служить мотивацией для развития и совершенствования профессионального мастерства молодого учителя. Поэтому наставники должны не только оказывать психологическую помощь и моральную поддержку на этапе входа в коллектив, но и демонстрировать свои практические навыки работы в классе. Для каждого начинающего учителя личность наставника крайне важна. Эти отношения могут как сформировать будущего профессионала, так и полностью отбить желание у новичка связывать свою жизнь с учительством. Важно, чтобы наставник осознавал границы оказываемой наставляемому помощи и не пренебрегал совместной рефлексией результатов его работы. Недостаточная методическая поддержка может стать причиной формирования невежественного педагога, а излишняя опека способна воспитать посредственного и зависимого учителя, который сможет только перенимать методы и стратегии обучения вместо создания уникального образовательного процесса.

Наиболее подходящий учитель-наставник – это опытный коллега, не слишком далекий по возрасту от молодого учителя, который работает с аудиторией того же возраста по аналогичной программе.

В пособии для наставников, разработанном в общественной школе г. Харв (США) («New teacher mentor program and professional partners program») [3] выделены следующие основные задачи наставника:

1. содействие в создании продуктивного начала учебного года для молодого педагога;
2. ориентация нового учителя на построение плана профессиональной деятельности и представление его рабочему коллективу;
3. помощь в подготовке к началу учебного года и благоустройстве учебных аудиторий;
4. обучение специальным навыкам и знаниям, необходимым для дальнейшей успешной работы;
5. эмоциональная поддержка в стрессовых ситуациях и выработка карьерных целей, а также разработка планов по достижению поставленных целей;
6. обеспечение безопасной среды, где молодой педагог, совершив ошибку, не потеряет уверенность в себе;
7. обеспечение дружбы и взаимного безразличия, которые будут существовать и за пределами рабочих требований и заданий.

Для успешной реализации всех задач и достижения положительного и перспективного результата наставникам необходимо не только иметь обширный багаж знаний умений и навыков в области психологии, педагогики и методики, но и уметь пользоваться различными образовательными технологиями, такими как менторинг, тьюторинг, коучинг, консультирование и другими. Проблема заключается в том, что рядовой опытный педагог может не обладать необходимым набором навыков для сопровождения молодых педагогов. Поэтому потенциальному наставнику нужно пройти обучение перед началом работы с молодым учителем.

Дж. Эспфорс и Г. Франсон, [1] анализируя международный опыт внедрения и реализации программ наставничества, выделяют формальное и неформальное обучение наставников. Необходимые для наставников профессиональные знания, умения и навыки максимально практикоориентированы и по большей части проистекают из личного профессионального опыта, который в свою очередь формируется в контексте образовательной организации. Значительное влияние на формирование профессионального мировоззрения наставника оказывают условия, в которых он работает. Особый эффект на характер взаимоотношений с наставляемым и наставнической деятельности в целом оказывает стиль преподавания наставника, его собственное понимание своей деятельности и способность к критическому мышлению, которые формируются в процессе работы учителем. Также в процессе работы с молодым учителем наставник имеет возможность познакомиться с инновационными технологиями и современными подходами к школьному обучению, а также принять альтернативную точку зрения на реалии образовательного процесса. В исследованиях, посвященных неформальному обучению наставников, по результатам опросов выделены разнообразные сферы, в которых наставляемые помогали своим наставникам постичь новое. К таким сферам относятся: информационные коммуникационные технологии, молодежная культура и субкультура, современные подходы к организации учебного процесса, технологии и методики обучения и другое. В процессе совместной работы с наставляемыми наставники получают опыт работы со взрослыми, а именно: стимулировать их мыслительную активность, трансформировать пассивные знания в области педагогики, психологии и методики в активные способы действий и применять их на практике в ситуации реального общения со школьниками, «считывать ситуацию» тем самым предотвращая или нивелируя конфликтные ситуации, высказывать собственное мнение, замечания и предложения в лояльной форме, совещаясь со своим младшим коллегой, давая ему возможность прийти к выводу самостоятельно. Таким образом, исследователи приходят к выводу о том, что наставничеству учатся в процессе самого наставничества, и этот процесс может занять годы, поэтому не представляется возможным реализовать программу подготовки наставников, которая полноценно и всесторонне подготовит их к работе с наставляемыми.

В результате исследования, проведенного М. Кларком, [2] было обнаружено, что положительное влияние на профессиональное развитие опытного учителя как наставника оказывает его собственная педагогическая практика, то есть непосредственное обучение школьников. В процессе преподавания учитель-наставник совершенствует профессиональные навыки, анализирует результаты собственной деятельности, модернизирует процесс обучения, обменивается опытом с коллегами, что также позволяет расширить свой профессиональный кругозор. Таким образом, собственная педагогическая деятельность является для учителя-наставника источником новых знаний, умозаключений и мотивации.

Под формальным обучением наставников понимается наличие специальных программ подготовки и/или сертификации наставников в рамках программ адаптации молодых учителей к профессии. В США адаптацией начинающих учителей к профессии занимаются специальные организации, независимые или

существующие на базе колледжей и университетов. Учителя, желающие стать наставниками подают заявку на участие в программе адаптации молодых педагогов, в которой указывают все запрашиваемые сведения о своей профессиональной деятельности, опыте, а также некоторую личную информацию, например, сферу интересов, увлечения и т.д. Это необходимо для того, чтобы в будущем пара наставник-наставляемый была максимально гармоничной. Считается, что в наставнических парах, участники которых подходят друг другу по темпераменту и образу мышления, имеют схожие интересы, складываются доверительные дружеские отношения, положительно влияющие на адаптацию молодого педагога.

Важным фактором установления благоприятных отношений и продуктивной совместной работы является умение наставника работать со взрослым. В контексте отношений наставник-наставляемый более опытный коллега должен обладать профессиональными компетенциями, связанными с навыками активного слушания, рефлексии, критического мышления, позволяющими ему грамотно выстраивать совместную деятельность со своим подопечным. Также наставники должны быть психологически готовы к работе с коллегой, не обучая его, а помогая, содействуя, не навязывая свое мнение, не критикуя. В некоторых западных исследованиях выделено три модели подготовки наставников: модель передачи знаний, модель связи теории и практики и модель совместного исследования. Все они основаны на том пути, по которому наставник проходит, учась быть наставником. Объединяет все программы подготовки наставников то, что конечным результатом должно быть повышение уровня осознанности при осуществлении наставнической деятельности, систематизация имеющихся знаний, расширение кругозора и инструментария.

Часто программы подготовки наставников сконцентрированы на процедуре и требованиях к работе наставников, поэтому отрицательным последствием работы наставника, прошедшего курс подготовки, может стать формальный подход к своей деятельности.

К положительным аспектам влияния курсов подготовки наставника можно отнести:

- совершенствование коммуникативных навыков;
- способность и желание делиться собственным практическим опытом;
- умение давать четкие инструкции;
- способность к организации продуктивной совместной работы в классе.

Выводы. Реализация наставнических программ является сложным многосторонним процессом. Работа по адаптации молодого педагога к профессии требует от коллектива образовательной организации включенности и заинтересованности в процессе. Руководство школы должно взять на себя ответственность за координацию не только непосредственной педагогической деятельности молодого учителя, но и за его адаптацию в сообществе. Роль наставника в становлении начинающего педагога крайне важна. Он имеет авторитет и влияние на своего подопечного, поэтому очень важно чувствовать границы и не давить на молодого педагога, чтобы сформировать самостоятельного профессионала с творческим подходом к работе.

Все вышеперечисленные условия не являются единственными факторами эффективности адаптации молодого педагога и гарантией его закрепления в профессии, но исследования показали, что соблюдение указанных условий повышает эффективность наставнических программ и позволяет готовить квалифицированных, мотивированных и лояльных специалистов.

Литература:

1. Aspfors A., Fransson G. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education* 48, 2015. Pages 75-86.
2. Clarke, M., Killeavy, M., & Moloney, A. The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 2013. Pages 364-375.
3. Havre public schools. New teacher mentor program and professional partners program. Mentor booklet, 2017.
4. Turner M. The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction. *Journal of In-Service Education*, 2006. Pages 36-45.
5. Игнатъева Е.В., Рябкова Ю.В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования. Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 10. – С. 207-213.
6. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога. *Вестник Мининского университета*. 2017. № 3 (20). С. 2.
7. Латухина А.Л., Маринина Ю.А. Профессиональный портрет преподавателя русского языка как иностранного: компетентностный подход. *Вестник Мининского университета* 2020. том 8, № 4.

УДК 373.24, 373.32

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Измайлова Рания Геннадьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево);

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Старых Людмила Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево);

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Тимохина Татьяна Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье всесторонне рассмотрены теоретические основы использования языковых средств с целью социализации. Приведены результаты экспериментального исследования в 2019-2020 учебном году на базе дошкольной и школьной образовательных организаций. Продемонстрированы элементы комплексной методики и специальных упражнений, разработанных авторами. Сделан вывод об эффективности использования языковых средств, проявляющихся в ситуациях взаимодействия, связанных с адаптацией, социализацией и самореализацией в детском микросоциуме.

Ключевые слова: языковые средства, социализация, адаптация, самореализация, дошкольный возраст, младший школьный возраст, педагог.

Annotation. The article comprehensively examines the theoretical foundations of using linguistic means for the purpose of socialization. The results of an experimental study in the 2019-2020 academic year on the basis of preschool and school educational organizations are presented. Demonstrated are the elements of a complex methodology and special exercises developed by the authors. The conclusion is made about the effectiveness of the use of linguistic means, which are manifested in situations of interaction associated with adaptation, socialization and self-realization in the children's micro-society.

Keywords: language means, socialization, adaptation, self-realization, preschool age, primary school age, teacher.

Введение. Успешно разрабатывающиеся в современной теории и практике механизмы и инструменты, существенно влияющие на социализацию, включают различные средства русского языка, особым образом влияющие на процесс коммуникации. Социальное взаимодействие дошкольников и младших школьников зачастую осуществляется с помощью невербальных средств. Более высокий уровень, связанный с вербализацией, осваивается данными категориями детей с большим трудом. Для социальной адаптации и дальнейшей самореализации в социуме каждого ребенка необходимо целенаправленное и планомерное педагогическое воздействие с использованием языковых средств.

К языковым разноуровневым средствам можно отнести синтаксические, морфологические, лексические, словообразовательные, фонетические. В рассматриваемом возрасте детей постепенно знакомят с тем, что в зависимости от сложившейся ситуации можно использовать различные наборы языковых средств, связанных с определенным функциональным стилем.

Т.В. Жеребило [2] в Словаре лингвистических терминов трактует языковые средства как «один из компонентов информационной модели стиля, модифицирующийся по-разному, в зависимости от речевой системности стиля» [2, с. 105]. По мнению ученого, для ознакомления детей в дальнейшем с этой сложной языковой градацией стилистики, нужно уже в дошкольном и младшем школьном возрастах знакомить с различными вариантами употребления языковых средств.

Целью данной статьи стало теоретическое и прикладное изучение языковых средств с определением их роли и возможностей в адаптации, самореализации и социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Основными задачами проведенного исследования стали:

- изучение теоретических основ языковых средств и их роли и возможностей в адаптации, самореализации и социализации;
- проведение исследования на базе дошкольной образовательной организации и школы с целью определения влияния специального изучения различных языковых средств на социализацию детей.

Прикладное исследование было осуществлено на базе МОУ СОШ № 22 с углубленным изучением отдельных предметов и МБДОУ детского сада № 1 городского округа Орехово-Зуево в сентябре – мае 2019-2020 учебного года.

Изложение основного материала статьи. Основной особенностью социализации детей дошкольного возраста является первостепенность в усвоении моральных норм и правил, нравственных основ, общественных и общесоциальных ценностей. В данном возрасте первичные основы ребенок получает в семье, затем – в дошкольной образовательной организации. От того, как сложится его общение с детьми и взрослыми (педагогами), зависит дальнейшая успешность и быстрота в адаптации к новым социальным условиям, самореализации. В возрасте трех – шести лет основным средством общения и познания окружающего мира становится речь: ребенок учится задавать вопросы; отвечать на них; анализировать; спорить, впервые отстаивая свою точку зрения; правильно и эффективно строить диалоговое общение.

В младшем школьном возрасте ребенок впервые переживает адаптационные моменты, связанные с новыми для него условиями школьного обучения. В данном возрасте он укрепляет уже сложившиеся стереотипы поведения, проявляющиеся в общении. Параллельно с данным процессом происходит индивидуализация, когда ребенок проявляет собственные предпочтения в предлагаемом выборе,

направленном на обучение. Словесно-логическое мышление, начинающее активно функционировать, требует уделения особого внимания языковой функции.

Изучением различных аспектов развития языковых средств и их влияния на адаптацию, индивидуализацию и социализацию в дошкольном и младшем школьном возрасте занимались ряд исследователей.

Вопросы, связанные с освоением языковых средств разрабатывали Д.В. Гущина [1], Т.Б. Соломатина [9], Е.Г. Трунова [10] и др. Особенности социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте в различных аспектах изучали Л.И. Карпова [4], О.А. Котова [5], Н.А. Опарина [6], Ю.Ф. Понеделко [7], А.В. Савинова [8], А.М. Усачева [11].

Однако в исследованиях не получили достаточного отражения вопросы, связанные с использованием языковых средств в социализации дошкольников и младших школьников.

Обращаясь к последовательности изучения данного вопроса, следует выделить теоретико-методологические и психологические его основы. Они заложены в личностных особенностях: изменчивость, поступательность в развитии, сознательность и пр. Осуществляя формирование личности в соответствии с основными стадиями, дети в дошкольном возрасте преимущественно подражают и копируют поведение взрослых, играют индивидуально или небольшими группами. В младшем школьном возрасте социализация связывается с учебной, трудовой, общественной деятельностью.

Д.В. Гущина [1], рассматривая психологические механизмы усвоения языковых средств отмечает: «Психологические механизмы осознания и произвольного выделения эмоциональных отношений и состояний сначала формируются у ребенка в соответствие с речевыми обозначениями и указаниями в разделенных с другими людьми формах общения и взаимодействий, а затем становятся индивидуальными умениями и способностями ребенка. При этом сначала ребенку становится доступным осознание эмоциональных состояний и отношений у других, и на этой основе, позднее - у самого себя» [1, с. 108].

Т.Б. Соломатина, Н.В. Микляева [9] отмечают различную предрасположенность к усвоению языковых средств, выделяя различные методы, приемы и способы повышения заинтересованности детей. Рассматривая механизмы формирования языковых ориентировок, авторы выделяют следующую последовательность: «Действие по подражанию, совместное распределяемое действие (между педагогом и ребёнком); продолжение действия, начатого взрослым; припоминание заученного слова, стереотипной фразы; соотнесение «данного» и «нового» в коммуникативной ситуации с темой и ремой в предложении» [9, с. 42].

Базой исследования послужили МОУ СОШ № 22 с углубленным изучением отдельных предметов и МБДОУ детский сад № 1 городского округа Орехово-Зуево. В данных образовательных организациях уделяется большое внимание социализации детей, быстрой адаптации к новым условиям. Исследование было проведено в сентябре – мае 2019-2020 учебного года. В дошкольной образовательной организации исследовались две подготовительные группы, в школе – два первых класса из параллели.

На констатирующем этапе эксперимента с помощью специально разработанных авторских игровых заданий и уровней их оценивания изучались рациональные и осознанные компоненты, демонстрируемые респондентами. Приведем пример задания на осознанность.

Задание 8. «Диалог с обращением».

Цель: выяснить умения ребенка строить диалог с применением обращений к собеседнику с использованием возможной ситуации в микросоциуме.

Оборудование: кукла, медвежонок, зайчонок, игрушечный стол, стулья.

Педагогом создается игровая ситуация: Кукла Даша, мишка Семен Иванович и зайчонок Пустышка всегда обедают вместе. Но сегодня зайчонок сел на место куклы, а Даша, видя, что ее место занято, села на стул мишки. Как поступить медвежонку, ведь он хочет сидеть на своем стульчике?

Ситуация разыгрывается с каждым ребенком индивидуально, ведется протокол.

Уровни оценивания задания:

Высокий. Ребенок запоминает имена и обращается к персонажам правильно; вежливо, строит диалог; быстро разрешает ситуацию, характерную для детского микросоциума.

Средний. Ребенок запомнил не все имена, обращается от имени персонажа, путается в формулировках; разрешает ситуацию, характерную для детского микросоциума.

Низкий. Ребенок не обращается к персонажам по именам; затрудняется с построением диалога; испытывает серьезные затруднения с разрешением ситуации, характерной для детского микросоциума.

На констатирующем этапе эксперимента дети показали преимущественно низкий (83% в дошкольной образовательной организации и 64% в школе) уровень использования языковых средств в разрешении ситуаций, характерных для детского микросоциума.

На формирующем этапе эксперимента была применена комплексная методика, позволяющая использовать разнообразные языковые средства в различных ситуациях, связанных с адаптацией, социализацией и самореализацией ребенка, типичных для детского микросоциума группы (класса).

В первую очередь детям были даны установки на ориентацию в языковом материале, стимулирующие к правильному выбору и применению. Для педагогов, работающих с детьми, были даны рекомендации следующего типа:

- в процессе речи обращать внимание детей на различные языковые средства;
- четкое проговаривать слова в образце, утрируя их на спорных моментах;
- замедлять темп речи при необходимости;
- следить за вниманием детей, которое должно быть сосредоточено на образце;
- дополнять изучаемую тему практическим выполнением ребенком поручений и просьб;
- учить детей строить правильные и всегда полные ответы на вопросы;
- давать образцы правильных действий в различных ситуациях: знакомство, выражение несогласия;
- учить правильно и своевременно задавать вопросы;
- комментировать и объяснять происходящие события и действия;
- уделять большое внимание имитации речевых и неречевых звуков;
- создавать игровые ситуации и по взаимодействию детей и уделять внимание возможным вариантам их правильного разрешения;

- использовать дополнительные средства: иллюстрации, мультфильмы, видео и пр. для обсуждения социальной ситуации и использования эффективных для ее разрешения языковых средств;
- инициировать ситуации, позволяющие детям упражняться в использовании различных языковых средств (составление фраз, предложений, коротких диалогов и рассказов и пр.).

Работающие в экспериментальных группах и классах педагоги уделяли большое внимание пальчиковой и артикуляционной гимнастике, упражнениям кинезиологического комплекса Г.Е. Шаниной [12].

На основе данных упражнений был разработан авторский комплекс, основное внимание в котором уделялось движениям рук и ног, которые осуществлялись одновременно с целью стимуляции полушарий головного мозга. Для этого в экспериментальной группе и классе были созданы специальные уголки, в которых каждый ребенок по желанию в свободное время мог позаниматься в соответствии с собственными интересами. Примером упражнений комплекса могут быть: сортировка различных предметов обеими руками с использованием речевого сопровождения; действие с куклами с припоминанием стереотипных фраз; разрешение коммуникативной ситуации в движении.

Обязательным условием работы в детском коллективе являлось ориентирование на дальнейшую социализацию, адаптацию и самореализацию детей. Все задания были разработаны с использованием социальных ситуаций.

В мае 2020 года было проведено повторное исследование. Оно было осложнено обстановкой с дистанционным обучением. Для получения результатов были разработаны рекомендации для родителей и проведены беседы с ними. По некоторым заданиям была проведена индивидуальная диагностика в форме видеоконференций.

Результаты исследования в экспериментальных группах были выше, чем в контрольных. Для сравнения полученных в ходе эксперимента результатов была составлена гистограмма, демонстрирующая уровни использования языковых средств в социализации дошкольников и младших школьников в обеих группах (см. рисунок 1).

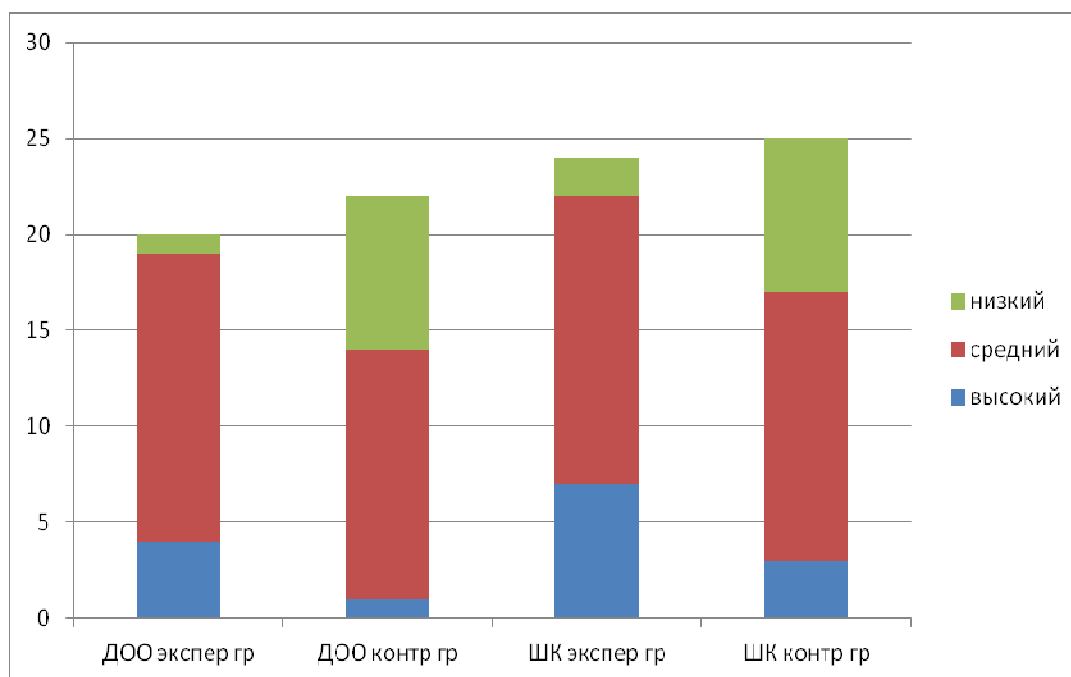


Рисунок 1. Уровни использования языковых средств с использованием социальных ситуаций на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

На контрольном этапе эксперимента дети показали преимущественно средний уровень использования языковых средств в разрешении ситуаций, характерных для детского микросоциума. Однако следует отметить, что в экспериментальных группах результаты гораздо лучше, чем в контрольных. Данный факт свидетельствует о том, что использование педагогами языковых средств и специальное их развитие значительно улучшает эффективность взаимодействия детей в различных ситуациях, связанных с адаптацией, социализацией и самореализацией их в детском микросоциуме.

Выводы. Рассмотрение теоретических основ рассматриваемого вопроса показало, что эффективным способом повышения социальной адаптации детей может являться использование языковых средств воспитателями и учителями начальных классов. В современных исследованиях не получили достаточного отражения вопросы, связанные с использованием языковых средств в социализации дошкольников и младших школьников.

На констатирующем этапе эксперимента с помощью специально разработанных авторских игровых заданий и уровней их оценивания изучались рациональные и осознанные компоненты, демонстрируемые респондентами.

На формирующем этапе эксперимента особое внимание уделялось использованию различных языковых средств. Была применена комплексная методика, позволяющая использовать разнообразные языковые средства в различных ситуациях, связанных с адаптацией, социализацией и самореализацией ребенка. На данном этапе был разработан авторский комплекс, основное внимание в котором уделялось движениям рук и ног, которые осуществлялись одновременно с целью стимуляции полушарий головного мозга.

На контрольном этапе в экспериментальных группах полученные результаты были гораздо лучше, чем в контрольных. Это свидетельствует об эффективности использования педагогами языковых средств, проявляющихся в ситуациях взаимодействия детей, связанных с адаптацией, социализацией и самореализацией в микросоциуме.

Литература:

1. Гущина Д.В. Проблема включения языковых средств в организацию эмоциональных состояний у детей раннего и дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2014. № 11. С. 105-108.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Пилигрим. - 2010. – 217 с.
3. Измайлова Р.Г., Тимохина Т.В., Ефимова Е.П. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.3 – С. 88-92
4. Карпова Л.И., Смирнова М.А., Липатова Ю.С., Джавадова Т.В., Федотова Е.Р. Развитие и социализация современного дошкольника по средствам образовательных конструкторов нового поколения // Россия и Европа: связь культуры и экономики. Материалы XIII международной научно-практической конференции. 2015. С. 212-214.
5. Котова О.А. Сюжетно-ролевая игровая деятельность - средство социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста // Деятельностный подход как основа развития инновационных психолого-педагогических технологий. Сборник научных статей участников межрегиональной научно-практической конференции. Научные редакторы В.П. Зволинский, В.А. Пятин; Ответственный редактор: Т.В. Воронцова. 2014. С. 64-67
6. Опарина Н.А. Социализация детей средствами зрелищно-игрового фольклора // Наука и образование в социокультурном пространстве современного общества. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. 2016. С. 93-96
7. Понеделько Ю.Ф., Абрахова В.В. Социализация детей дошкольного возраста средствами эмоционально-событийных технологий в учреждении дополнительного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (105). С. 70-75.
8. Савинова А.В. Сюжетно-ролевая игра как средство социализации дошкольников // Современные тенденции в научной деятельности. VII Международная научно-практическая конференция. Научный центр "Олимп". 2015. С. 1189-1195.
9. Соломатина Т.Б., Микляева Н.В. Инновационные методы коррекционно-педагогической деятельности как средство развития языковой способности детей дошкольного возраста // Инициативы XXI века. 2012. № 3. С. 41-44.
10. Трунова Е.Г. Языковые средства репрезентации фонационных невербальных средств в художественном произведении // Современный английский язык в лингвистическом, филологическом и лингводидактическом аспектах. Сборник научных трудов. Липецк, 2020. С. 36-41.
11. Усачева А.М., Конькина Е.В. Традиционная кукла как средство социализации дошкольника (на примере чувашской народной куклы) // Россия как трансформирующееся общество: экономика, управление, культура, языки. Материалы V Всероссийского молодежного научно-исследовательского форума. 2015. С. 115-116.
12. Шанина, Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков : Учеб. пособие / Шанина Г.Е.; М-во физ. культуры, спорта и туризма Рос. Федерации. Всерос. науч.-исслед. ин-т физ. культуры. - М., 1999. - 39 с.
13. Izmailova, R. G., Sheinova, T. G., & Timokhina, T. V. (2020). Innovative technologies in the development of speech of preschoolers and primary schoolchildren. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 43 (1), 97-104. doi: 10.32744/pse.2020.1.7

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии
и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)**

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье изучена проектная деятельность студентов вуза как основа формирования исследовательской культуры. Сделан вывод о том, что проект представляет собой исследовательскую деятельность, имитирует будущую профессиональную деятельность и развивает у студентов универсальные компетенции, соотносясь с личными предпочтениями, интересами и уровнем развития каждого студента и при его выполнении происходит развитие всех компонентов исследовательской культуры студентов. Метод проектов способствует приобретению студентами следующих навыков практической деятельности: навыки поиска информации, ее структурирования, умение работать с информацией; навыки применения научных методов исследования, критического мышления; навыки логического мышления, умение делать обоснованные выводы; навыки аргументированного принятия решения; навыки работы в команде и умение выполнять в команде различные роли; навыки творческого, креативного мышления.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, исследовательская культура, студент, вуз.

Annotation. The article examines the project activities of university students as the basis for the formation of a research culture. It is concluded that the project is a research activity, imitates future professional activities and develops universal competencies in students, in accordance with the personal preferences, interests and level of development of each student, and during its implementation, all components of the research culture of students develop. The project method contributes to the acquisition of the following practical skills by students: the skills of searching for information, its structuring, the ability to work with information; skills in the application of scientific

research methods, critical thinking; logical thinking skills, the ability to draw informed conclusions; skills of reasoned decision making; teamwork skills and the ability to play different roles in a team; skills of creative, creative thinking.

Keywords: project activity, project, research culture, student, university.

Введение. Начиная с 2018 г. система высшего образования Российской Федерации переходит на актуализированные ФГОС-3++. Обновленный стандарт отличается от более ранних наличием преемственных компетенций: в рамках определенного уровня образования эти компетенции называются универсальными, в рамках направления подготовки – общепрофессиональными. Реализация универсальных компетенций позволяет подготовить специалиста, который готов к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, является гармонично развитой личностью, обладающей высоким уровнем личной ответственности при осуществлении профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сформировать исследовательскую культуру студентов вуза в процессе обучения возможно при условии применения методов обучения, которые позволяют развивать все компоненты исследовательской культуры. Рассмотрим классификацию методов обучения по некоторым признакам. «Метод обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения» [3]. В переводе с греческого слово «метод» обозначает «путь». То есть методы обучения – это фактически пути достижения дидактической цели, решения образовательных задач. Если, говоря о методе в образовании, относят его к сфере деятельности преподавателя, то это метод преподавания, если к деятельности студента – метод учения. Но в настоящее время новые методы проведения занятий позволяют студентам перейти от пассивной позиции слушателя к активной позиции на учебных занятиях, и работа преподавателя и студента на занятиях становится совместной. Поэтому можно говорить о методах обучения. Элементом метода является прием обучения - это действие, шаг, который необходимо выполнить для реализации метода в целом.

Любой метод обучения включает объективную и субъективную части. Объективная часть отражает общие дидактические принципы, закономерности, правила, неизменные компоненты целей, содержания и форм учебной деятельности и никак не зависит от личности педагога. Наличие объективной части и делает метод «путем» ведения занятия, который позволит получить определенный результат обучения. Субъективная часть зависит от субъектов процесса обучения, то есть от личности педагога и студентов, а также от условий педагогического процесса. Именно субъективная часть метода делает метод творческим, позволяя раскрыть как педагогическое мастерство преподавателя, так и творческий потенциал студентов.

Так как метод обучения – образование многогранное, то и классификаций методов существует большое количество. Для нашей работы воспользуемся классификацией методов по типу познавательной деятельности, который предложили М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер [2].

Познавательная деятельность должна соответствовать содержанию образования. Каждая группа методов имеет свои достоинства и недостатки. И на наш взгляд, только их сочетание в пределах курса занятий, а также на каждом учебном занятии, приведет к возможности получения высокой степени усвоения материала при высокой степени активности студентов. Репродуктивный метод является традиционным, классическим методом в системе образования не только в России, но и во всем мире. Применение репродуктивного метода позволяет сформировать необходимые умения и навыки у студентов. Только применение такого репродуктивного метода как лекция позволяет ознакомить студентов с большим количеством необходимой им для изучения информации. На практических занятиях применение репродуктивного метода у студентов как правило сводится к решению типовых задач. Скудные на первый взгляд занятия (прослушивание блока информации, запись информации, решение задач и примеров) позволяют существенно разнообразить современные средства представления информации, такие как презентация, видео, различные интерактивные доски, применение пакетов компьютерного моделирования и так далее. Кроме того, на темп ведения занятия, его наполненность оказывает влияние та часть метода, которая описана выше и называется субъективной. Личность преподавателя, его харизма, манера излагать материал, уровень владения современными приемами ведения занятий, позволяющими активизировать студентов, личная заинтересованность каждого студента, поведение группы в целом, степень оснащенности аудитории – все это позволяет проводить учебные занятия, использующие репродуктивные методы, и эффективно, и интересно.

Итак, достоинствами использования классического репродуктивного метода являются: отсутствие необходимости использования специального оборудования (экономичность); возможность передать большой объем учебной информации в короткий промежуток времени; усвоение информации в совокупности с выработкой базовых навыков по решению стандартных задач; довольно высокая степень усвоения знаний.

Недостатками использования классического репродуктивного метода являются: отсутствие возможности творческого подхода к решению заданий по причине строгой алгоритмизации решений; низкий уровень самостоятельности студентов при выполнении учебных заданий; отсутствие исследовательской деятельности; возможность приобретения знаний путем просто механического запоминания без осмысливания.

Современный уровень развития педагогической науки, а также развитие техники, предоставляет возможность сочетания репродуктивного метода обучения с продуктивным. Применение различных техник по активизации работы студентов на занятиях путем применения интерактивных техник наряду с реактивными методами позволяет проводить занятия максимально интересно как для студентов, так и для преподавателя, и использовать творческий потенциал всех субъектов образовательного процесса.

Одним из методов обучения, широко применяемым в настоящее время, является метод проектов. Проектная деятельность внедряется в образовательный процесс на всех его уровнях, но только качественная реализация метода позволяет в полной мере включать студентов в проектную деятельность, заинтересовать их, а значит развивать исследовательские компетенции.

Исследователем проектной деятельности в Советском союзе, а потом и в России была Е.С. Полат. По определению Е.С. Полат метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [4]. В действительности в России метод проектов внедрен еще в 1905 году под руководством С.Т. Шацкого. После революции по личному распоряжению Н.К. Крупской метод проектов внедрялся в советских школах. Но в 1931 году был признан чуждым советскому образованию, запрещен, и снова стал использоваться только в конце 80-х гг. 20 века.

Применение метода проектов в образовательном процессе предполагает высокий уровень самостоятельности обучающихся. Метод является творческим по своей сути и требует интеграции знаний из всех областей, а также приобретения недостающих знаний в процессе решения поставленной перед обучающимися проблемной задачи. В 1918 году американский педагог У. Килпатрик опубликовал статью «Метод проектов», где дал определение проекту, с которым мы полностью согласны: «от души выполняемый замысел» [6]. То есть успешное выполнение проекта подразумевает высокий уровень мотивации, заинтересованности со стороны студента.

И.А. Юрловская отмечает, что проектный метод является «инновационной технологией обучения, при которой обучающиеся приобретают новые ЗУНы в процессе поэтапного, самостоятельного (под наставлением педагога) планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий, аспектов проблемы, ее микротем» [5]. Использование метода проектов как эффективного метода подготовки специалистов отмечают и другие исследователи, не зависимо от направления обучения в вузе. Например, И.А. Байгушева и Н.О. Ермилов описывают метод проектов как «эффективную педагогическую технологию математической подготовки в вузе, которая позволяет создать для студентов особую образовательную среду - максимально приближенную к среде будущей профессиональной деятельности, способствующую развитию творческого потенциала и обеспечивающую глубокое усвоение математических знаний» [1]. Но эти же авторы отмечают, что данный метод имеет ограничения в применении именно для обучения специалистов-математиков.

Какова основная концепция метода проектов? Почему он снова стал таким популярным? В российской системе образования не так давно стали уходить от методов обучения, когда студентам предлагались к запоминанию готовые знания, а для решения задач - готовые алгоритмы. Интеллектуальное и нравственное развитие личности студента невозможно без формирования критического мышления, творческого подхода к решению поставленных задач, умения работать в коллективе, овладения методами продуктивного общения и взаимодействия. Метод проектов относится к проблемным методам и отвечает концепциям деятельностного и компетентностного подходов. А высокая степень влияния субъекта на процесс работы над проектом отвечает и целям личностно-ориентированного подхода, с учетом того, что для применения метода проектов преподавателю необходимо создать определенные педагогические условия. Задача для решения методом проектов всегда имеет проблему социально или субъективно значимую. Причем решение этой проблемы не лежит на поверхности и всегда сопряжено со сбором и анализом информации, структурированием ее, вычлениением более и менее значимых для объекта исследования характеристик, выбором направления исследования, которое наиболее интересно исследователю.

Исследовательский проект в учебной деятельности может выполняться индивидуально. Но в концепцию компетентностного подхода хорошо вписываются групповые проекты, в процессе работы над которыми студенты формируют и развивают коммуникативные компетенции. Метод проекта является фактически синтезом многих других методов.

Все перечисленные исследователи, а также и многие другие, говоря о методе проектов, подчеркивают основополагающее отличие этого метода от многих других. Проектная деятельность студентов подразумевает уход преподавателя от главенствующей роли в учебном процессе и передачу большого количества полномочий студентам, которые на основании собственных интересов могут выбрать тему проекта. Преподаватель выступает в роли наставника и координирует работу студента или проектной группы. Метод проектов способствует приобретению студентами следующих навыков практической деятельности, отраженных в компетенциях направлений технических специальностей:

- навыки поиска информации, ее структурирования, умение работать с информацией;
- навыки применения научных методов исследования, критического мышления;
- навыки логического мышления, умение делать обоснованные выводы;
- навыки аргументированного принятия решения;
- навыки работы в команде и умение выполнять в команде различные роли;
- навыки творческого, креативного мышления.

Проект – это временное предприятие, направленное на создание уникального продукта, услуги или результата. Каждый проект имеет основные признаки, наличие которых и делает его проектом.

Цель. Она должна быть конкретной. Ее достижение – одно из условий успешного окончания работы над проектом.

Изменения. В результате реализации проекта должен измениться какой-то объект, который должен достичь желаемого состояния. Причем переход из существующего состояния в желаемое должен происходить при последовательном выполнении этапов проекта.

Ограничения по времени выполнения. Проект должен начаться и завершиться в определенное время. Завершение проекта может произойти, если цель проекта достигнута или если руководитель проекта приходит к выводу, что цель не может быть достигнута по какой-либо причине. Иногда в процессе работы над проектом необходимость в его реализации отпадает, тогда проект тоже прекращается.

Уникальность. Результат проекта, которым может быть также продукт, изделие, его составная часть или услуга, должны быть неповторимыми.

Для учебных проектов особую ценность представляет уникальность в качестве новых знаний, полученных во время работы над проектом, даже если он не был или никогда не может быть реализован. Неповторимым также будет являться то влияние, которое окажет новая информация на каждого из участников проекта.

Ограниченность ресурсов. К ресурсам проекта относятся люди, финансы, техническое оборудование, материалы и т.д.

Проектная деятельность в процессе обучения накладывает еще большие ограничения на ресурсы всех видов. Это связано с тем, что разрабатывают проект не специалисты в тех или иных областях, а обучающиеся. Кроме того, техническая и лабораторная база вуза далеко не всегда может обеспечить потребности проектантов в том или ином виде оборудования, а также в финансах. В этом случае особо актуальным становится проработка обучающимися следующих двух характеристик проекта.

Комплексность. Комплексность позволяет учитывать внутренние и внешние факторы, которые могут оказывать воздействие на процесс проектирования и реализации.

Разграничение. Устанавливает рамки предметной области для проекта, что при выполнении учебного проекта студентами не позволяет ему «расползаться в ширину» в информационном плане, так как студенты, погружаясь в изучение темы проекта не всегда могут справиться с потоком обрушившейся на них информации по теме проекта, а также из смежных с темой областей.

Организация проекта. Для выполнения проекта создается определенная структурная единица, например, проектная группа или команда, в которой распределяются роли, обязанности, доля ответственности. Группа существует только во время работы над проектом и по его окончании прекращает свое существование.

Любой проект должен рассматриваться с позиции успешности его завершения. Существуют критерии, которые характеризуют его успешность. Реальные технические проекты, которые реализуются, например, на предприятиях, имеют следующие критерии успешного завершения:

- достижение целей проекта в установленные сроки;
- соответствие заданным требованиям результатов проекта;
- соответствие требованиям нормативных документов качества продукта или услуги;
- реализация проекта в рамках бюджета.

Но учебные проекты имеют свою специфику, и соответственно свои критерии успешности. В качестве основного мы можем выделить удовлетворенность участников проекта. Этот критерий напрямую связан с мотивационно-ценностным компонентом исследовательской культуры.

Критерий, который формулируется как «достижение лидерства в функциональных характеристиках конечного продукта» можно переформулировать как «признание качества проекта со стороны других проектных групп и преподавателя», что снова положительно повлияет на уровень мотивации. Но данный критерий затрагивает еще и когнитивный компонент исследовательской культуры, так как глубокие знания и понимание тематики проекта дают возможность разработать и представить проект на высоком уровне. Креативно-творческий компонент тоже в свою очередь позволяет повысить уровень данного критерия, так как умение визуально и вербально представить результаты своей работы играют существенную роль в том, как ее оценят.

Критерий, который формулируется как «освоение новых технологий», также можно отнести к реализации когнитивного компонента исследовательской культуры.

Кроме того, большую ценность при работе студентов над проектом в составе группы имеет коммуникативная составляющая, которая является составной частью многих универсальных компетенций студентов технического вуза. Умение работать в команде, распределять обязанности, объяснять, аргументированно доказывать свою позицию, отвечать за качество проделанной тобой работы, когда от нее зависит качество работы всей команды - все эти навыки необходимы каждому человеку как в процессе обучения, так и для успешной самореализации в профессиональной деятельности.

Таким образом, метод проектов является, с одной стороны, инновационным методом в системе высшего образования в России. С другой стороны, концепция этого метода имеет давнюю историю и ее эффективность была неоднократно проверена временем. Метод проектов полностью отвечает концепции компетентного и деятельностного подходов, так как решаемые в проекте практические профессиональные задачи стимулируют самостоятельность и ответственность в приобретении знаний, умений навыков и развитии личностных качеств студентов в ходе их активной проектной деятельности.

Специфичность проектной деятельности в вузе связана, прежде всего, с темами выполняемых проектов, работа над которыми направлена на реализацию вполне определенных компетенций для данного направления обучения. Кроме того, уровень оснащенности лабораторий многих вузов и отсутствие спонсорской помощи делают невозможной реализацию студенческого проекта, требующего закупки оборудования, техники, лицензионного программного обеспечения и т.д. Поэтому многие студенческие проекты не доходят до стадии реализации. Но, тем не менее, применение метода проектов в процессе обучения позволяет формировать выделенные нами компоненты исследовательской культуры студентов.

Выводы. Опираясь на компетентностный подход при реализации ФГОС, следует отметить, что метод проектов способствует приобретению студентами следующих навыков практической деятельности: навыки поиска информации, ее структурирования, умение работать с информацией; навыки применения научных методов исследования, критического мышления; навыки логического мышления, умение делать обоснованные выводы; навыки аргументированного принятия решения; навыки работы в команде и умение выполнять в команде различные роли; навыки творческого, креативного мышления.

Метод проектов, не смотря на строгую логику работы над проектом, является очень гибким методом, который преподаватель может адаптировать при работе с группами, обучающимися по разным направлениям в одном и том же вузе. В своей основе проект представляет собой исследовательскую деятельность, имитирует будущую профессиональную деятельность и развивает у студентов универсальные компетенции, соотносясь с личными предпочтениями, интересами и уровнем развития каждого студента и при его выполнении происходит развитие всех компонентов исследовательской культуры студентов.

Литература:

1. Байгушева И.А., Ермилов Н.О. Организация проектной деятельности студентов как фактор повышения качества математической подготовки в вузе // Современные наукоемкие технологии. - 2017. - № 10. - С. 79-83; URL: <http://www.top-technologies.ru/article/view?id=36832>
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Текст. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
4. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
5. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения [Электронный ресурс] // Наукоедение: интернет-журнал. 2014. Вып. 2. Март - апрель. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf>
6. Kilpatric W.H. The Project Method//Teachers College Record. - 1918. - 19 September - P. 319-334.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
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);
магистрант Илюшина Елена Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Все стремительнее развивается студенческое самоуправление. Сегодня, наверное, нет ни одного учебного заведения, функционирующего без него. Это не формальность, а реальная эффективная сфера, позволяющая студентам получать большие возможности для самореализации. По мнению авторов, студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив. Авторы, студенческое самоуправление в современной высшей школе исследовали на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет». В целях выявления роли органов студенческого самоуправления авторами было проведено анкетирование студентов университета.

Ключевые слова: самоуправление, студент, обучающийся, университет, студенческий совет, социализация, воспитание.

Annotation. Student self-government is developing more and more rapidly. Today, probably, there is not a single educational institution functioning without it. This is not a formality, but a real effective area that allows students to get great opportunities for self-realization. According to the authors, student self-government can be considered as a special form of proactive, independent social activity of students, aimed at solving important issues of the life of student youth, the development of their social activity, and support for social initiatives. The authors investigated student self-government in modern higher education on the basis of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University. In order to identify the role of student self-government bodies, the authors conducted a survey of university students.

Keywords: self-government, student, student, university, student council, socialization, education.

Введение. Перемены, которые происходят в современном мире, определяют пути развития системы образования и воспитания будущих поколений. Становление разносторонне развитой личности, отличающейся системой духовно-нравственных ценностей российского государства и необходимыми знаниями и умениями, которая может исполнить свою миссию в современных условиях является одной из главных задач государственной программы «Развитие образования до 2025 года» в области воспитания. Стратегия развития направлена на формирование системы духовно-нравственных ценностей, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством [1].

Современному обществу нужны инициативные люди, с развитыми коммуникативными навыками, которые отличаются мобильностью, высокой эффективностью, способностью к самостоятельному принятию осознанных решений в ситуации выбора. В данных условиях особенно важной становится проблема повышения социальной активности молодежи за счет участия в студенческой жизни вуза.

Изложение основного материала статьи. Перед тем как студенческое самоуправление стало отлаженной системой, дающей результаты, оно прошло немалый путь развития. Впервые его «проборозы» появились в Московском и Санкт-Петербургском университетах — тогда наши студенты начали перенимать опыт у своих германских «товарищей по студенческой скамье», чьи объединения были хорошо организованы. И в 1757 году в Московском государственном университете появилось литературно-научное общество. Студенты, желающие получить или усовершенствовать свои знания в стихосложении, посещали мероприятия общества. Эта «организация» и положила начало развитию объединений «по интересам». Но есть и другая версия — историки Московского государственного университета считают, что студенческое самоуправление образовалось 13 марта 1781 года. В тот день была создана студенческая организация — студенческое научно-просветительское общество Собрания университетских питомцев под покровительством куратора и ректора Московского Университета М.М. Хераскова. В царствование Александра I в стране был открыт не один университет. И студенты новых учебных заведений стали создавать корпорации — студенческие объединения, которые были призваны регламентировать студенческую жизнь и способствовать проявлению ими инициативы и самостоятельности. Немного позднее появились конвенты — собрания представителей корпорации с участием профессорского состава для обсуждения состояния студенческих дел. Со временем внутри этих объединений начали появляться уставы и законы, что говорит о серьезности и осознанности их действий. К концу XIX века в царской России студенческое самоуправление стало активно развиваться. Продолжали действовать студенческие корпорации, землячества, ассоциации студенчества, различные организации, пропагандировавшие духовное, нравственное, физическое воспитание молодежи. В высших школах действовали научно-просветительские общества, центры, во многих были созданы организации быта и досуга студентов, студенческие театры.

К интересам студенческой молодежи можно отнести: во-первых, получение качественного образования, так как это основная суть учебы в университете. Во-вторых, вопросы трудоустройства по окончании вуза, решение вопросов с прохождением практик и стажировок во время учебы. Не стоит так же забывать, что трудоустроиться можно на наемную работу, а можно открыть свое собственное дело и стать

предпринимателем. В-третьих, решение вопросов социально-бытового и инфраструктурного характера: многие студенты сегодня живут в общежитиях, очень важно, чтобы там были созданы условия для самостоятельной подготовки, занятий спортом, нормальные санитарные условия. Это вопросы и стипендиального обеспечения (сегодня представители советов обучающихся включаются в обязательном порядке в стипендиальные комиссии). В-четвертых, это возможности для самореализации, получения дополнительных навыков и компетенций через участие в проектах, программах, участия в деятельности творческих, спортивных студенческих клубов. С развитием в России «болонской системы» одним из важных условий при аккредитации учебного заведения выступает наличие органов студенческого самоуправления. Разберем их основные признаки. Первое, и самое главное — это системность, взаимосвязь элементов, образующих единство. Ведь самоуправление — это не один человек и не два. Это целостность идей, мыслей и деятельности. Не менее важным является и принцип автономности студенческих самоуправлений — их относительная независимость. Она проявляется и в разработке направлений, и в создании уставов и кодексов внутри объединений.

Как и для любой структуры, для студенческого самоуправления характерна иерархичность — четкое разделение обязанностей и полномочий. Структурные подразделения внутри самоуправлений позволяют рассматривать их как мини-государства, где каждый участник — политик, принимающий важные для страны решения. Говоря о политике, нельзя не отметить, что участники студенческих самоуправлений, заинтересованные в политической карьере, имеют преимущества перед студентами, не занятыми в самоуправлении. «Главное их преимущество — их знания, умения и навыки, умение мыслить проектно, излагать свои мысли, умение ставить задачи и решать их, достигать результатов. Это те преимущества, которые дает активное участие в деятельности органов студенческого самоуправления и которые пригодятся в любой сфере. Участие в деятельности студенческих организаций дает компетенции, которым не научат в вузе, и самое главное — даёт практический опыт.

Другой признак — взаимодействие с внешней средой. Оно предполагает поддержание связей с управлением самого учреждения, с общественными объединениями, другими учебными заведениями и органами государственной власти. Этот признак позволяет перенимать опыт, решать поставленные задачи и делать работу самоуправления насыщенной и относительно масштабной. Самодетельность — тоже один из главных признаков. Благодаря реализации этого признака внутри студенческого самоуправления имеет место мотивирование участников, планирование деятельности, самостоятельное руководство.

Авторы, студенческое самоуправление в современной высшей школе исследовали на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет». Объединенный совет обучающихся (ОСО) представлен в университете следующими студенческими объединениями и организациями (рис. 1).



Рисунок 1. Объединенный совет обучающихся Мининского университета

Целью объединенного совета обучающихся является объединение студентов с целью самостоятельной ответственной совместной деятельности, направленной на решение вопросов в поиске и организации эффективных форм организации жизни студентов и развития его личности.

Приоритетные направления деятельности объединенного совета обучающихся:

1. Развитие системы студенческого самоуправления.
2. Поддержка деятельности студенческих научных обществ, студенческих конструкторских исследовательских бюро и лабораторий. Поддержка деятельности центров профориентации, развития карьеры, сертификации и трудоустройства.
3. Поддержка деятельности профильных студенческих отрядов.
4. Создание условий для организации студенческого досуга, развитие творческих клубов и клубов по интересам.
5. Развитие студенческого спорта, поддержка студенческих спортивных клубов и студенческих спортивных лиг.
6. Развитие волонтерского движения.
7. Укрепление межнациональных связей, пропаганда культурных ценностей толерантности.
8. Развитие гражданской ответственности и патриотизма.
9. Пропаганда ЗОЖ среди студентов университета.

В 2016 году штаб студенческих отрядов Мининского университета принял участие во всероссийском конкурсе в сфере развития органов студенческого самоуправления. Всего на конкурс были представлены работы из 507 организаций высшего образования 78 регионов России — это 1114 успешно реализованных проектов и программ по всей стране. Штаб стал победителем этого конкурса.

В целях выявления роли органов студенческого самоуправления нами было проведено анкетирование среди студентов 2 курса очной формы обучения, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям).

Первый вопрос анкеты позволил выявить знание студентов факультета о существовании в Мининском университете студенческого самоуправления (рис. 2).

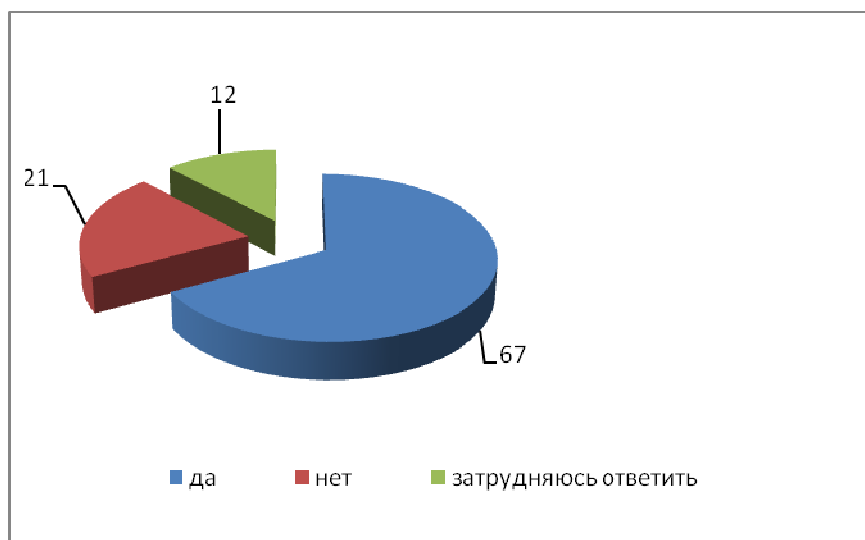


Рисунок 2. Результаты ответов на вопрос «Знаете ли Вы о существовании в вузе студенческого самоуправления?», %

Большинство опрошенных респондентов (67%) знают о существовании студенческого самоуправления в Мининском университете. Это говорит о том, что информирование студентов происходит достаточно эффективно.

Второй вопрос анкеты позволил определить, нужно ли студенческое самоуправление студентам (рис. 3).



Рисунок 3. Результаты ответов на вопрос «Зачем, по Вашему мнению, нужно студенческое самоуправление студентам?», %

32% опрошенных студентов считают, что студенческое самоуправление оказывает помощь в решении бытовых и социальных проблем. На втором месте стоит ответ «для получения досуговых и внеучебных мероприятий» (26%) и на третьем месте – ответ «для получения навыков управленческой работы» (17%).

На вопрос анкеты «Выделите основные направления деятельности органов студенческого самоуправления вуза?» были получены следующие результаты (рис. 4).



Рисунок 4. Результаты ответов на вопрос «Выделите основные направления деятельности органов студенческого самоуправления вуза?», %

Диаграмма показывает, что на первое место студенты ставят социальную защиту (33%). Этот выбор обусловлен тем, что студенты часто находятся в сложном положении, и они зачастую не способны без внешней поддержки улучшить его. Затем студентами был выбран ответ «организация и проведение культурно-массовых мероприятий». Этот выбор обусловлен тем, что принимая участие в различных

мероприятиях, студенты быстрее социализируются и заводят новые и интересные знакомства. Выбор ответа «содействие в решении социально-бытовых вопросов» еще раз доказывает, что для студентов студенческое самоуправление – это тот инструмент, с помощью которого они могут улучшить свое положение в обществе.

Последним вопросом анкетирования был вопрос, позволяющий выявить отношение студентов к студенческому самоуправлению в целом (рис. 5).



Рисунок 5. Результаты ответов на вопрос «Как Вы считаете, как относятся студенты к деятельности студенческого самоуправления?», %

Большинство опрошенных респондентов (80%) положительно относятся к работе студенческого самоуправления. Это говорит о том, что нельзя останавливаться на уже достигнутом результате. Надо создавать новые формы студенческого самоуправления.

Выводы. В целом, студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив.

Студенческое самоуправление является динамичной системой, развивающейся в соответствии с изменениями, которые имеют место в современном обществе. Студенческое самоуправление в ВУЗе имеет специфические особенности, выражающиеся через постановку задач, характеристику его функций, форм, субъектов, признаков, условий, уровней, направлений и содержания деятельности.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 5 (39). С. 26-31.
2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
3. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Меркульев Е.И. Роль куратора студенческой группы в современной системе высшего образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66-2. С. 67-70.
4. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Шапкин М.С. Воспитательная деятельность вуза как средство успешной адаптации студентов-первокурсников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66-2. С. 70-73.
5. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // *Мир науки*. 2017. Т. 5. № 6. С. 13.
6. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Шарыгина Е.Н. Профорientационная деятельность вуза в условиях модернизации системы образования // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 31-34.
7. Маркова С.М., Котенко Е.Ф. Мининский университет как центр региональной системы профессионального образования // *Школа будущего*. 2018. № 6. С. 78-84.
8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 3.
9. Сидоров А.Н., Быстрова Н.В. Особенности успешной адаптации студентов к условиям вуза // В сборнике: *Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем*. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. С. 45-47.

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Калинина Ольга Валерьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
 магистрант I курса, образовательная программа «Организация логопедической работы
 с лицами, имеющими нарушения речи Неустроева Елена Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

МОДЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлены данные теоретического анализа диагностических методик по обследованию связной речи у дошкольников с речевым недоразвитием. Предложена модель комплексной методики диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Существует много методик изучения связной речи старших дошкольников, но большая часть из них не ориентирована на категорию детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. В связи с этим возникает необходимость создания комплексной модели диагностики связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, которая отражала бы специфику структуры их речевого дефекта. Такая модель могла бы найти применение в деятельности практикующих логопедов.

Ключевые слова: логопедическая диагностика, связная речь, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Annotation. the article presents data from the theoretical analysis of diagnostic methods for the examination of coherent speech in preschool children with speech underdevelopment. A model of a comprehensive method for diagnosing coherent speech in older preschool children with General speech underdevelopment of level III is proposed. There are many methods for studying the coherent speech of older preschoolers, but most of them are not focused on the category of children with General speech underdevelopment of the third level. In this regard, there is a need to create a comprehensive model for the diagnosis of coherent speech of older preschoolers with ONR level III, which would reflect the specifics of the structure of their speech defect. This model could be used in the practice of speech therapists.

Keywords: speech therapy diagnostics, coherent speech, senior preschool age, General speech underdevelopment.

Введение. Перед старшим дошкольником стоит трудная задача подготовки к предстоящему школьному обучению. Для успешного овладения навыками чтения, письма, счета, ребенок должен произносить и различать звуки речи, постепенно осваивать буквы и цифры, уметь логически правильно выразить свою мысль. Все это включается в полноценное развитие психических процессов дошкольника, выражением которого является связная речь [3].

Изложение основного материала статьи. Особенности развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня зафиксированы в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко и др.

Вопросы диагностического изучения связной речи в дошкольном возрасте были освещены в исследованиях В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, В.К. Воробьевой, А.Г. Арушановой, В.В. Коноваленко, Л.В. Градусовой, Н.И. Левшиной и т.д.).

Основу нашего исследования составили: теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин); теория о правилах внутренней, смысловой организации текста (Н.И. Жинкин); положение о внутреннем программировании высказывания (А.Н. Леонтьев, Т.В. Ахутина); теория порождения речи (И.А. Зимняя); современная концепция развития связной речи (О.С. Ушакова).

В словаре «Язык. Речь. Коммуникация», связная речь трактуется как продуктивная деятельность речеобразующего лица, и продукт этой деятельности [7].

По определению С.Л. Рубинштейна, связная речь – это «особый вид речемыслительной деятельности», опосредованный восприятием и воспроизведением языковых конструкций, принятых как средства осуществления передачи мысли. Так, связная речь включает три этапа порождения:

1. Этап восприятия и понимания (сенсорный);
2. Этап программирования;
3. Этап воспроизведения (моторный).

По определению А.Р. Лурии, И.А. Зимней, связная речь, как продукт речемыслительной деятельности организована сочетанием внутренней (смысловой) и внешней (языковой) сторонами [1]. Формирование связного высказывания начинается с активизации процесса восприятия и понимания – это импрессивный компонент речи. Он реализуется через восприятие акустических (устная речь) или зрительных (письменная речь) сигналов – анализа – понимания – одновременного синтеза связного высказывания. Понимание речи осуществляется только посредством оперирования морфологическими и синтаксическими конструкциями (т.е. дифференциация значений образованных слов; изменение формы слова по числам, родам, падежам; согласование слов в предложении).

Внешняя сторона связной речи выражается в воспроизведении линейной последовательности логически связанных предложений, организованных по правилам грамматики, и опосредуется просодическими и кинетическими средствами, составляющими экспрессивный компонент связной речи.

Соединительным звеном смысло-образующего механизма порождения связного высказывания является процесс внутреннего программирования, охарактеризованный А.Н. Леонтьевым, как «построение схемы, являющейся основой для предстоящего высказывания» [3].

Так, формирование связной речи – это сложный целенаправленный и специально организованный процесс, который становится более затруднительным, если у старшего дошкольника диагностируется общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное нарушение, при котором отмечается несформированность смыслового и звукового кода речи, при сохранных интеллектуальной и слуховой функциях [5].

Опираясь на психолого-педагогическую классификацию Р.Е. Левиной, установлено, что «говорящими» являются дети с речевым недоразвитием III уровня. Для них характерно наличие развернутой фразы, что выступает толчком к изучению связной речи этой категории детей.

В целях комплексного изучения связной речи, вскрытия механизмов дефекта, выбора направлений для коррекции речевых нарушений и компенсации трудностей в освоении языковых представлений необходимо подобрать методику логопедической диагностики.

К изучению представлены диагностические комплексы Н.С. Жуковой, В.П. Глухова, В.К. Воробьевой.

Методика Н.С. Жуковой оценивает состояние связной речи детей с ОНР III уровня на основе его соотношения с показателями детской речи в норме. По определению автора, соотношение речевой деятельности в норме и патологии «обеспечивает квалификацию дефекта речи и выбор рациональных и экономных путей преодоления отклонений речевого развития» [4].

Методика включает следующие субтесты:

1. Описание сюжетной картинки.

Цель: установить способность конструирования предложений; выявить объем словаря признаков.

2. Рассказ по серии сюжетных картинок (2-3).

Цель: выявить способность к определению причинно-следственных связей; умение логически правильно передать содержание серии последовательных картинок.

3. Пересказ.

Цель: выявить состояние понимания речи; способность к пересказу.

4. Навык словоизменения.

Цель: исследовать навык словоизменения существительных и прилагательных в единственном и множественном числе по падежам.

5. Навык словообразования.

Цель: выявить способность словообразования разных частей речи.

6. Звуко-слоговая структура слова.

Цель: выявить способность произносить слова с простой и сложной слоговой структурой.

Полученные результаты, по завершению логопедической диагностики Н.С. Жуковой подвергаются количественной оценке по 3-х балльной шкале.

3 балла – самостоятельное выполнение задания;

2 балла – выполнение с помощью логопеда;

1 балл – не выполнил задание.

По завершению методики результаты речи детей старшего дошкольного возраста подвергаются только качественному анализу. На его основе устанавливается, какому этапу онтогенеза соответствует речь ребенка с общим недоразвитием речи.

С позиции В.П. Глухова в методику обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должны быть включены серии: обследование словаря; составление предложения по картинкам-действиям; составление рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа-описания, рассказа по личному опыту; пересказ [3].

Количественная оценка полученных результатов осуществляется по 5-и балльной шкале: 5-«удовлетворительный», 4-«средний», 3-«недостаточный», 2-«низкий», 1-«неадекватный».

В.К. Воробьева, исходя из проблемы тщательной оценки специфичности связной речи детей с речевым недоразвитием, разработала комплексную программу выявления состояния связной речи, применительно к детям старшего дошкольного возраста.

Программа диагностики по В.К. Воробьевой включает исследование способности к пересказу; составлению рассказа по предметным картинкам, по серии сюжетных картинок, творческому рассказыванию, самостоятельному рассказу; способности отличить связное высказывание от других вариантов текстовых сообщений.

Результаты, полученные в ходе методики обследования, обрабатываются в рамках трех уровней развития связной речи, в зависимости от состояния связности и цельности речевого высказывания ребенка с ОНР III уровня [1, 2].

Анализ представленных методик логопедической диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показывает:

— недостаточно полный охват показателей связной речи (н-р, просодических и кинетических характеристик, составляющих внешнюю сторону ее выражения);

— неполноценность интерпретационно-оценочного аппарата, а именно количественной оценки показателей связной речи.

Выявленные проблемы в изучении связной речи послужили основой для создания новой модели логопедической диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Модель диагностики связной речи можно представить в виде схемы (рисунок 1).

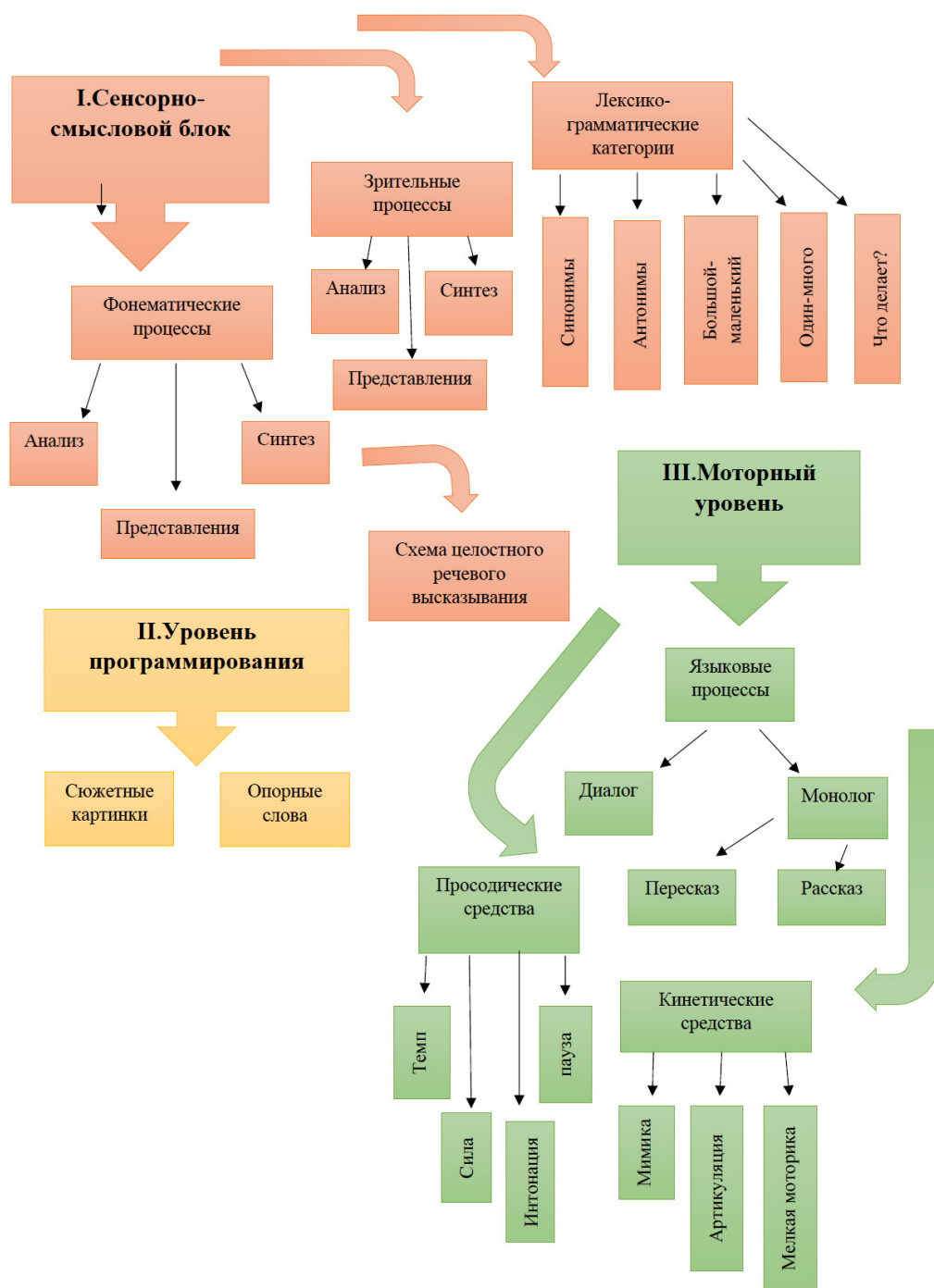


Рисунок 1. Модель логопедической диагностики связной речи

Представленная модель отражает этапы процесса порождения связного речевого высказывания. Так, первый блок направлен на исследование умения оперировать грамматическими конструкциями (морфологическими, синтаксическими) на уровне слова и фразы; второй блок – на выявление умения построить схему связного высказывания с опорой на наглядные образы и слова; третий блок предполагает исследование способности реализовать схему связного высказывания во внешней речи.

Основанием интерпретационно-оценочного аппарата стал психолингвистический подход к исследованию нарушений устной речи Р.И. Лалаевой [6].

В качестве критериев первого этапа выступают: фонематический анализ, синтез, представления – оценивается 0-3 баллов; синонимы, антонимы, словообразование, словоизменение – оценивается 0-4 балла;

На втором этапе исследования связной речи основными критериями являются: логичность расположения серии картинок, характер составления рассказа по серии сюжетных картинок; характер составления предложения по опорным словам – оценивается 0-1 баллов.

Критерии третьего этапа диагностики: соответствие ситуации и характер языкового оформления в серии диалог – оценивается 0-5 баллов; характер внутреннего программирования и языкового оформления в серии монолог – оценивается 0-5 баллов; мимика, артикуляция, мелкая моторика – оценивается 0-4 баллов; темп, сила, интонация, пауза – оценивается 0-2 баллов.

По завершению качественно-количественной оценки, результаты подвергаются математической обработке с использованием критерия Стьюдента. На основании этого выделяются три уровня развития связной речи детей.

Выводы. Таким образом, в ходе теоретического изучения связной речи, нам удалось сформулировать следующие выводы:

1) Связная речь – это продукт речемыслительной деятельности, имеющий сложную многоступенчатую структуру своего порождения. В ходе его мысль проходит три стадии развертывания, выражаясь в последствии во внутренней и внешней сторонах речевого высказывания. Внутренняя сторона связной речи подразумевает способность к ее восприятию и пониманию. Она вбирает в себя сложный процесс овладения лексико-грамматическими категориями, которые являются основой для построения схемы связного высказывания. Моторная реализация речевого высказывания составляет основу для внешнего оформления связной речи, посредством языковых, просодических и кинетических компонентов.

2) Опираясь на основные теории порождения связного речевого высказывания, нами предложена модель логопедической диагностики связной речи, которая может быть реализована в ходе обследования детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3) Посредством логопедической диагностики есть возможность получить общую картинку развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, с более детальным анализом состояния функций каждого этапа порождения связного речевого высказывания.

Литература:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием связной речи / В.К. Воробьева. – Москва: Астрель, 2006. – 158 с. – Текст: непосредственный.

2. Глотова И.В. Диагностика состояния связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями. – Текст: непосредственный / И.В. Глотова // Психология. Педагогика : ученые записи. – 2010. - №2. – С. 57-61

3. Глухов, В.П. Формирование навыков связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – Текст :непосредственный / В.П. Глухов, А.В. Горбачева // Логопед в детском саду: науч.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 32-40.

4. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учебно-методическое пособие / Н.С. Жукова. – Москва: Соц. полит.журн., 1994. 96 С. – Текст: непосредственный.

5. Калинина, О.В. Дошкольная логопедия: общее недоразвитие речи: учеб. пособие для студентов оч. и заоч. форм обучения / О.В. Калинина, Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: ШГПИ, 2015. – 344 с. – Текст: непосредственный.

6. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Наука-Питер, 2006. – 102 с. – Текст : непосредственный.

7. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учебно-методическое пособие / под ред. проф. Л.Б. Баряевой. – Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. - 175 с. – Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 37.091.398

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации патриотического воспитания подростков в условиях учреждения дополнительного образования, его особенности. Представлены основные периоды становления патриотического воспитания и динамика его места в жизнедеятельности социума. Автором сделан анализ роли системы дополнительного образования как одного из важнейших социальных институтов, имеющей значительный ресурсный потенциал для создания условий формирования патриотического сознания и становления гражданственности подрастающего поколения. Охарактеризован опыт организации патриотического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования, программное обеспечение данного процесса.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, учреждение дополнительного образования, социализация.

Annotation. The article deals with the process of organizing Patriotic education of teenagers in the conditions of additional education institutions, its features. The main periods of formation of Patriotic education and the dynamics of its place in the life of society are presented. The author analyzes the role of the system of additional education as one of the most important social institutions, which has a significant resource potential for creating conditions for the formation of Patriotic consciousness and the formation of citizenship of the younger generation. The article describes the experience of organizing Patriotic education of teenagers in institutions of additional education, software for this process.

Keywords: patriotism, patriotic education, institution of additional education, socialization.

Введение. В настоящее время наблюдаются различные изменения в нашем обществе в сфере политики, экономики, особенно процессы трансформации затронули систему образования, включая систему дополнительного образования подрастающего поколения. Современные тенденции, влияющие на социализацию личности подростка, связаны с потребностью формирования ценностных установок, базирующихся на патриотических основах.

Данный процесс затрагивает, в первую очередь, изменение вектора государственной политики в данном направлении, создание нормативно-правовой базы, направленной на поддержку формирования патриотических чувств и взглядов в современном обществе. Так, в Российской Федерации действует Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [3].

На наш взгляд, важно отметить ключевые проблемы в области патриотического воспитания подрастающего поколения к которым относятся следующие: кризис духовности общественного сознания, связанный с социальными проблемами; отсутствие ясной патриотической идеи в обществе; недостаточное внимание к патриотическому воспитанию в семье и школе, что заставляет социальных педагогов в учреждениях дополнительного образования затрачивать больше времени и усилий на формирование должного отношения к данной проблеме.

Имеющаяся ситуация с осуществлением процесса патриотического воспитания подрастающего поколения в системе образования, указывает на реальные возможности образовательной организации положительно повлиять на формирование ценностного отношения у обучающихся ко всему, что связано с понятием «патриотизм». Значимость деятельности образовательной организации, особенно учреждения дополнительного образования, в осуществлении патриотического воспитания обучающихся, является неоспоримой.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время патриотическое воспитание «представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [3].

В указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» отмечена необходимость в рамках разработки национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, что неотъемлемо связано с эффективной организацией патриотического воспитания [5].

В статье 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» среди ведущих принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования указан и патриотизм [6].

Значительный вклад в разработку научных основ решения данной проблемы внесли исследования А.В. Беляева, Е.В. Бондаревской, А.С. Гаязова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Н.Е. Щурковой, и других.

Теоретический анализ научных источников показал, что в настоящее время нет однозначного определения понятий «патриот», «патриотизм», что, несомненно, мешает практикам в осуществлении эффективной работы по патриотическому воспитанию. В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля понятие патриотизма объясняется посредством того, что человек любит свое отечество и переживает о его благе [1]. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова также дает определение патриотизму, описывая человека им обладающего, как преданного своему отечеству, своему народу [4].

Проанализировав основные толкования понятия «патриотизм», мы пришли к выводу о том, что рассматривать его необходимо с различных точек зрения. Во-первых, патриотизм имеет чувственную основу (любовь к Отечеству, к малой Родине); во-вторых, патриотизм представляет собой интериоризированную личностью ценность, благодаря которой выстраивается ее социальное поведение, осуществляется самореализация личности; в-третьих, патриотизм является устойчивой и важной личностной характеристикой, отражающей ее мировоззренческую позицию.

Несмотря на особую актуальность на современном этапе, степень изученности рассматриваемой нами проблемы явно недостаточна. Педагогические исследования по проблеме патриотического воспитания можно разделить на три основных периода: дореволюционный, советский и современный.

Среди первых правовых дореволюционных источников можно назвать Указ императора Петра Великого «О создании Преображенского и Семеновского полков», из «потешных» села Преображенского и Семеновского под Москвой. Несколько позже вышло пособие для обучения детей дворян, написанное Я.В. Брюсом и другими сподвижниками Петра I, «Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению», где кроме разъяснения правил поведения, детям дворянским предписывалось «славе Отечества послужить» [2].

В середине XIX века к высокой гражданской ответственности и верному служению на благо Отечества призывали со страниц своих произведений Н.А. Добролюбов, Н.А. Некрасов. В частности, в стихотворении «Поэт и гражданин» было написано: «Поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан». Проблемы гуманизма, нравственности, духовности, гражданственности рассматривал и известный ученый, хирург и педагог Н.И. Пирогов: «живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой Отчизне». Как врач Н.И. Пирогов подавал личный пример высокого патриотизма, будучи на передовой и оперируя солдат во время обороны Севастополя, в Русско-Турецкую войну [2].

Уже в конце XIX начале XX веков ученые педагоги всерьез заинтересовались проблемой внешкольного воспитания. В советский период в системе как школьного, так и внешкольного образования ведется особенно активная работа по проблеме патриотического воспитания, основанного на принципах коллективности, ответственности каждого за судьбу коллектива и всего общества: коллективный, общественный труд уже сам по себе является одним из могучих орудий нравственного и общественного воспитания.

Патриотическое воспитание в довоенное время занимало одно из ведущих мест в жизни общества, особенно это касалось молодежи. В это время, активно велся поиск наиболее эффективных организационных структур, апробировались различные системы деятельности. Начиная с 1935 года внешкольная работа с подростками по патриотическому воспитанию теряет самостоятельность и становится прерогативой школы. Возрождается она лишь после 1967 года.

В 90-х годах XX века из педагогической науки выделяется социальная педагогик, призванная содействовать успешной социализации в обществе будущих молодых граждан, закреплению в их сознании

необходимых каждому настоящему гражданину качеств, а именно, гражданского самосознания, патриотизма, любви к Родине, стремления защищать ее интересы.

В настоящее время ощущается потребность в возрождении патриотических настроений в обществе и, в первую очередь, у подрастающего поколения. Система дополнительного образования, как один из важнейших социальных институтов, имеет значительный ресурсный потенциал для создания условий формирования патриотического сознания и становления гражданственности детей и подростков. С учетом того, что в современных условиях школа не всегда может, а родители порой не умеют или не хотят, способствовать социализации детей, их патриотическому воспитанию, учреждения дополнительного образования призваны выполнять ряд функций компенсаторного, коррекционного и реабилитационного характера.

Все участники образовательно-воспитательного процесса должны в своей деятельности стремиться к достижению цели патриотического воспитания: формирование у обучающихся чувства дружбы народов, веротерпимости, толерантности, что, несомненно, будет способствовать в дальнейшем, социализации молодых людей в обществе и в коллективе.

На наш взгляд, современное патриотическое воспитание, реализующееся в условиях системы дополнительного образования, должно, прежде всего, основываться на важных педагогических принципах воспитания: постоянной и тесной связи теории с практикой, связи воспитания с жизнью; дифференцированном подходе к воспитательному процессу, с учетом условий его реализации. Успешное применение педагогами указанных принципов в патриотическом воспитании обучающихся в учреждениях дополнительного образования, дает возможность, как проведения индивидуальной воспитательной работы с отдельно взятой личностью, особенно в условиях дистанционного обучения, так и организации мероприятий патриотической направленности в своем, отдельном коллективе, а также на региональном и федеральном уровнях.

Учреждения дополнительного образования являются школами гражданственности, духовной и физической закалки подрастающего поколения, подготовке к защите Родины, к созидательному труду на благо общества. Анализ реализации патриотического воспитания в учреждениях дополнительного образования детей и подростков в Российской Федерации показал, что оно имеет разнообразные формы. Отмечается активная работа патриотических объединений, кружков патриотической направленности, клубов по месту жительства, клубов исторической реконструкции.

Оренбургская земля всегда была и остается одним из регионов, где патриотизм и нравственность передаются из поколения в поколение. В нашем городе в воспитательной работе с подростками широко используются героические исторические традиции народа и вооруженных сил. Так, в муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Центр детского творчества» г. Оренбурга особенности организации патриотического воспитания подростков заключаются в том, что содержание работы педагогов в объединениях и кружках строится на основе инструктивно-методической, организационно-массовой, психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности. Оно ориентировано на формирование, закрепление и развитие у обучающихся определенных личностных качеств, таких как навык к строгому самоанализу, способность к принятию самостоятельных решений и действий, воспитанию глубоких нравственных качеств: интернационализма, любви к Родине, служению Отечеству, строительству правового, гуманистического общества.

Образовательно-воспитательный процесс, построенный на самореализации детей и подростков в объединениях и кружках, позволяет осознать собственную самоценность, что является важным элементом осуществления патриотического воспитания. Инновации в данном учреждении дополнительного образования в настоящее время связаны с реализацией наиболее эффективных форм и методов воспитания обучающихся в условиях формата дистанционного обучения, в том числе патриотического воспитания. Однако, следует отметить, реалии сегодняшнего дня таковы, что материально-технические возможности, являющиеся основой реализации дистанционного обучения, как педагогов, так и обучающихся оставляют желать лучшего.

На базе Центра детского и молодежного движения «Радуга» муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Центр детского творчества» г. Оренбурга много лет действует объединение патриотической направленности для подростков в возрасте от 12 до 17 лет, реализующее свою деятельность на основе дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Защитник Отечества», особенностью которой заключается в том, что в процессе ее освоения подростки изучают основы военной службы, осваивают знания, умения и навыки, необходимые для подготовки к службе в различных родах войск; обретают опыт социально ориентированной и социально значимой деятельности, проявляют инициативу, формируют осознанную гражданскую позицию, патриотические чувства; развивают физические качества, психологическую устойчивость. Программа составлена с учетом принципов системности, научности, индивидуальности и возрастных особенностей подростков.

Программа «Защитник Отечества» направлена на формирование у подростков патриотических чувств, организаторских умений и навыков работы в команде единомышленников, которые позволяют обучающимся занимать лидерские позиции в общественной деятельности. Процесс патриотического воспитания в рамках рассматриваемой программы построен на ярких исторических примерах, военных знаниях и практических умениях, что способствует воспитанию гражданственности, чувства долга и ответственности, формированию общественно активной личности.

Программа включает в себя три блока:

- общая и гуманитарная подготовка: «Содружество ума и воли»;
- физическая подготовка: «Быстрее, выше, сильнее»;
- патриотическое, нравственное и духовное воспитание: «Чистые руки. Горячее сердце».

Каждый из представленных блоков имеет свою цель, задачи и особенности реализации. Посредством реализации первого блока у подростков происходит формирование чувства гражданственности, ответственности за судьбу Родины, любви к Отечеству, способствующих возрождению нравственного здоровья и патриотического духа нации.

Участие подростков в реализации второго блока способствует воспитанию у них потребности в здоровом образе жизни. Патриотическое воспитание осуществляется посредством изучения победных

страниц отечественного спорта, выполнения физических упражнений, выработки силы воли, смелости, выносливости.

В процессе реализации третьего блока программы «Защитник Отечества» у подростков закладываются основы духовно-нравственных, патриотических, гуманистических принципов и идеалов. Происходит формирование стойких гражданских и военно-патриотических позиций, четких установок, направленных на защиту Родины, верного служения Отечеству.

Основными методами реализации представленных блоков программы «Защитник Отечества» являются: проведение лекций и семинаров по различной тематике; общая физическая подготовка; участие в военно-патриотических и спортивных праздниках города и области; участие в различных всероссийских и международных слетах и фестивалях патриотической направленности.

В рамках реализации блоков «Содружество ума и воли», «Быстрее, выше, сильнее», «Чистые руки. Горячее сердце» подростки участвуют в различных мероприятиях, имеющих социально-педагогическую, гражданско-патриотическую направленность: «Поклонимся великим тем годам» (литературно музыкальный вечер, посвященный Великой Отечественной войне); участие в параде, посвященном Великой Отечественной войне; экскурсии по музеям боевой славы школ г. Оренбурга; проведение внутри объединения музыкального фестиваля «Долг. Честь. Родина» и другие.

Реализация общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Защитник Отечества» имеет подтверждение своей эффективности в процессе патриотического воспитания подростков, которая выражается в положительных результатах личностных изменений у обучающихся, их эмоционально-волевых качеств (упорство в достижении цели, осторожность, ответственность, толерантность и других), которые сыграют значительную роль при выполнении ими поставленных задач в дальнейшем, например во время службы в армии.

Выводы. Таким образом, особенности организации патриотического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования заключаются в том, что деятельность участников образовательных отношений в процессе реализации патриотического воспитания является многоплановой, системной, целенаправленной и скоординированной, основанной на инициативе и творчестве педагогов и обучающихся, сотрудничестве, полноценном участии основных социальных институтов.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Русский яз., 1982. – т. 3. – 555 с.
2. Керсновский А.А. История Русской Армии / А.А. Керсновский. – В 4 т. М.: Голос, 1992. – т. 1. – 412 с.
3. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 20.11.2018) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/8934f282d7a8444f6d660f819f372f9c3a11e247
4. Словарь русского языка: 70000 слов / С.И. Ожегов; Под ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 915 с.
5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Педагогика

УДК 378.1

кандидат экономических наук, доцент Каменских Надежда Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

МАТРИЦА СИНЕРГИИ ЦИФРОВОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Вектор цифровой экономики, востребованность на рынке труда новых компетенций (специфических жестких и гибких компетенций, компетенций, связанных с применением информационно-коммуникационных технологий) создают базу изменений в архитектонике модели человеческого капитала. Эконометрический анализ показателей развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), человеческого капитала и качества системы образования по стратифицированной выборке стран, связанной с проблематикой формирования цифрового интеллекта, определило целеполагание исследования, которое состоит в актуализации и декомпозиции модели компетенций человеческого капитала.

Ключевые слова: компетенции, цифровая экономика, цифровой интеллект, человеческий капитал, синергия, система образования, информационно-коммуникационные технологии, образовательная программа, уровни образования.

Annotation. The vector of the digital economy, the demand for new competences in the labor market (specific hard and soft competences, competences related to the use of information and communication technologies) create the basis for changes in the structure of the human capital model. Econometric analysis of information and communication technologies (ICT) development indicators, human capital and the education system quality in a stratified sample of countries related to the formation of digital intelligence determined the goal of the study, which consists in updating and decomposing the model of human capital competences.

Keywords: competences, digital economy, digital intelligence, human capital, synergy, education system, information and communication technologies, education programme, education levels.

Введение. Обращение к проблемному полю эволюции человеческого капитала, в т.ч. к его декомпозиции до элемента цифрового интеллекта продиктовано несколькими обстоятельствами. Во-первых, векторы трансформаций в экосистеме цифровой экономики, развертывание характеристик VUCA-мира и вызовы в образовании создают предпосылки для перманентного развития компетенций в структуре

человеческого капитала как платформы конкурентных преимуществ и формирования условий для использования других системных составляющих потенциала социально-экономического развития. Во-вторых, в архитектонике человеческого капитала требует особого внимания и детализации ИКТ-компетенции, что подчеркивается следующими позициями. Сбалансированная система показателей реализации «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации» и «Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»» коррелируют с ИКТ-компетенциями через совершенствование механизма электронной демократии, дистанционной занятости, онлайн программ развития цифровой грамотности [1, 2]. Инновации в российском образовании также направлены на продвижение «цифровой парадигмы»: констатируем разработку моделей «цифрового университета», в т.ч. обучение в облачных аудиториях и с использованием технологий иммерсивной виртуальной реальности [3, 4], внедрение систем управления обучением (LMS) и управления контентом (LCMS).

Таким образом, целесообразность разработки данной темы обусловлено необходимостью совершенствования модели компетенций объектов образовательной сферы (обучающихся) в направлении развития цифровой грамотности и соответственно цифрового интеллекта.

Цель исследования заключается в актуализации модели компетенций человеческого капитала в части ИКТ-компетенций через разработку адаптированной матрицы синергии цифрового интеллекта.

В соответствии с целью определены следующие задачи:

1. рассмотреть архитектуру модели компетенций человеческого капитала,
2. провести эконометрическое исследование связи показателей развития ИКТ, человеческого капитала и качества системы образования,
3. разработать матрицу синергии цифрового интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Подчеркнем, что одной из ключевых характеристик индивида и соответственно компонентой человеческого капитала выступает «креативность» в виде системы творческих компетенций, умений проявить оригинальность мышления, способностей воспринимать и использовать инновации. Ряд выдающихся ученых в области экономики, например, академик Абалкин Л.И., профессор Корчагин Ю.А., исследователи Добрынин А.Н., Дятлов С.А., следуя за содержательной линией Нобелевского лауреата Г. Беккера, выделяют в структуре человеческого капитала компетенции, творческие способности, культуру, этику, мотивацию.

В данную систему включают органическое единство трех компонентов – талант, толерантность и технологии [6]. Дополнительными качествами можно назвать открытость; склонность к генерированию новых знаний, обмену знаниями и информацией; умения работать в междисциплинарных командах и профессиях; гибкость и адаптируемость к изменениям; рефлекссию, эмоциональный интеллект. Экспертное мнение по данной проблеме, сформулированное в исследованиях «Организации экономического сотрудничества и развития», аккумулирует в себе мобилизацию знаний, умений и навыков, ценностей для реакции и нивелирования вызовов-угроз, обусловленных динамикой, неопределенностью и непредсказуемостью социально-экономической действительности.

В таблице 1 построена модель компетенций в контексте указанных научных работ, авторского исследования [5] и реперных точек проекта «Образование-2030» «Организации экономического сотрудничества и развития» [7], которая встраивается в структуру атрибутивных свойств человеческого капитала, подчеркивает ИКТ-компетенции, декомпозирует креативность. Модель носит адаптируемый характер: ставит акцент на индивидуальной рамке компетенций в условиях цифровой экономики и соответственно на индивидуальной траектории обучения, которую подчеркивают в своих трудах ряд ученых. Например, профессор Асмолов А.Г. говорит об индивидуализации учебного процесса в современных условиях [8].

Таблица 1

Модель компетенций человеческого капитала

№	Рамка компетенции	Элементы
1.	Когнитивные и мета-когнитивные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • критическое и логическое мышление • креативность • творческое мышление • «умение учиться» • саморегуляция • инициативность • навыки принятия решений • целеустремленность • осознание риска
2.	Гибкие компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • эмоциональный интеллект (эмпатия, управление эмоциями, рефлексивное мышление), мотивация, устойчивость к стрессу, лидерское мастерство, управление конфликтами, сострадание • коммуникационные навыки, в т.ч. противодействие манипуляции сознанием, сотрудничество • self-менеджмент: использование инструментов тайм-менеджмента, самопрезентации • эффективное мышление: самоэффективность, поиск и анализ уникальной информации для принятия решений, перспективное видение результатов с опорой на личный опыт
3.	ИКТ-компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • владение средствами ИКТ для решения вопросов профессиональной, личной деятельности • понимание «механизма» работы ИКТ • владение навыками анализа контента, удаленных коммуникаций на основе потенциала локальных и глобальной компьютерных сетей

4.	Отношение к ценностям	<ul style="list-style-type: none"> • доверие • толерантность • уважение к жизни и человеческому достоинству • уважение к окружающей среде (экологическое мышление)
5.	Преобразующие компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • создание новой ценности и знания • ответственность за создание новой ценности и знания • открытость для новых идей и нового опыта

В связи с приведенными рассуждениями, необходимым видится проведение эконометрического исследования связи показателей развития ИКТ, человеческого капитала и качества системы образования. Для проведения анализа были включены расчетные показатели индекса развития ИКТ за 2015 г., 2017 г., индекса развития человеческого капитала за 2017 г. и индекса качества системы образования за 2017 г.

Период исследования объясняется методологическими изменениями в расчете индекса развития ИКТ в 2018-2019 гг., которые курируются организациями по стандартизации в области телекоммуникаций ITU. Таким образом, последние официально опубликованные данные индекса – 2017 г.

Выборка стран (29 стран) обосновывается исследованием проблематики цифрового интеллекта (DQ). В таблице 2 приведены содержательные позиции данных индексов.

Таблица 2

Содержательные позиции индексов исследования

№	Название индекса	Содержательные позиции индекса
1	Индекс развития ИКТ	<ul style="list-style-type: none"> • доступ (развитие ИКТ-инфраструктуры) • интенсивность использования ИКТ • ИКТ-компетенции (навыки)
2	Индекс развития человеческого капитала	<ul style="list-style-type: none"> • уровень образования и профессиональная подготовка • физическое и психологическое здоровье • трудоустройство и занятость • инфраструктура, правовая защита, социальная мобильность
3	Индекс качества системы образования	<ul style="list-style-type: none"> • восприятие бизнес-лидерами степени развития системы образования • оценка компетенций, востребованных в экономике страны в условиях конкуренции

На основе базы цифрового контента [9, 10] автором проведен сравнительный анализ, результатом которого является вывод: индекс развития ИКТ в 2017 г. вырос по сравнению с 2015 г. практически во всех странах, исключение составляет Китай. Наибольшее приращение индекса у Малайзии, Доминиканской республики и Аргентины. Наибольшее значение показателей имеют Сингапур и США.

В таблице 3 представлены расчетные значения коэффициентов корреляции.

Таблица 3

Расчетные значения коэффициентов корреляции для 2017 г.

Коэффициент корреляции	Значение	Вывод
Индекс развития ИКТ Индекс развития человеческого капитала	0,84	Связь прямая, тесная
Индекс развития ИКТ Качество системы образования	0,48	Связь прямая, средняя степень влияния
Индекс развития человеческого капитала Качество системы образования	0,73	Связь прямая, тесная

Результаты исследования. Итак, корреляционный анализ связи показал прямую и тесную связь между показателями развития ИКТ и человеческого капитала, что подтверждает заявленную выше гипотезу о включении ИКТ-компетенций в структуру человеческого капитала.

Активное развитие цифровых ресурсов, моделей электронного обучения, искусственного интеллекта, нейросетевых технологий соответствует тренду развертывания цифрового интеллекта. Цифровой интеллект (DQ) представляет системный набор технических, когнитивных и социально-эмоциональных компетенций, которые позволяют решать задачи цифровой жизни.

В таблице 4 представлена разработанная адаптированная матрица синергии цифрового интеллекта, который более глубоко детализирует модель компетенций человеческого капитала, при этом одновременно проявляет себя как надстройка этой модели.

Матрица синергии цифрового интеллекта

Компетенции DQ / DQ уровни умений	D-идентификация	D-использование	D-безопасность	D- EQ	D-связь	D-грамотность	D-право
Цифровое гражданство	1.1. цифровая идентификация гражданина	1.2. сбалансированное использование ИКТ, нивелирование «дефекта бабочки»- переключение по гиперссылкам и как следствие «хрупкая «система знаний	1.3. управление кибер-рисками, в т.ч. он-лайн знакомствами, игровой зависимостью, защитой от информационного мусора, кибер-виктимизацией и т.д.	1.4. D-эмпатия	1.5. управленческие цифровыми «следами»	1.6. ИКТ-компетенции	1.7. управление конфиденциальностью
Цифровое речество	2.1. идентификация совместного создания интеллектуальных ресурсов	2.2. безопасное использование ИКТ	2.3. управление безопасностью в сети, защита интеллектуальных ресурсов	2.4. D-рефлексия	2.5. онлайн общенные и сотрудничество	2.6. создание интеллектуальных ресурсов в области ИКТ и вычислительная грамотность	2.7. управление правами на интеллектуальную собственность
Цифровое предпринимательство	3.1. цифровая идентификация бизнес-стратегии/ проекта	3.2. D-использование ИКТ-инструментов для решения проблем в рамках бизнес-стратегий и проектов развития территорий (город, район и др.) местным сообществом	3.3. организационное, коммерческое и общественное управление кибер-рисками и кибербезопасностью	3.4. управленческие взаимоотношения с клиентами бизнеса	3.5. управленческие социальные и массовыми коммуникациями	3.6. ИКТ-компетенции для бизнес-стратегий и проектов развития территорий местным сообществом	3.7. управление правами на участие

Рассмотрим элементы матрицы синергии цифрового интеллекта через индикаторы достижения ключевых компетенций, находящиеся в области научного и практического интереса автора (таблица 5, 6).

Таблица 5

Цифровое предпринимательство. Индикаторы достижения компетенции «Использование ИКТ-инструментов для решения проблем в рамках бизнес-стратегий и проектов развития территорий (город, район и др.) местным сообществом». Рамка «D- развитие территорий местным сообществом»

Знать:	о необходимости гражданского участия, вариантах вовлечения местного сообщества в процессы развития территории, например, проекты инициативного бюджетирования («умное голосование»)
	способы формирования лояльного отношения местного сообщества к бизнесу варианты участия в онлайн-сообществах для управления изменениями (краудсорсинговые проекты)
Уметь:	организовать и сплотить группу в Интернете
	участвовать в синхронных и асинхронных дискуссиях
	создавать общие ценности и оказывать положительное влияние на созданные сообщества с помощью соответствующих ИКТ
Владеть:	понимать поведение онлайн-сообществ
	методами демонстрации уважения к гражданской активности в Интернете способами получения государственных и муниципальных услуг в электронном виде

Цифровое творчество. Индикаторы достижения компетенции «D- рефлексия»

Знать:	правила взаимоотношений в онлайн-сообществах, понятие «кибербуллинга»
	способы управления настроением
	инструменты тайм-менеджмента для самоконтроля Интернет-«сёрфинга»
Уметь:	определять и объяснять свои эмоции, в т.ч. с точки зрения влияния личного цифрового опыта
	понимать, как собственные системы ценностей влияют и как находятся под влиянием цифровой среды
	распознавать проявления «кибербуллинга»
Владеть:	методами проявления самосознания настроений и эмоций в рамках онлайн-коммуникаций
	инструментами тайм-менеджмента для самоконтроля Интернет-«сёрфинга»

Выводы:

1. В статье представлена модель компетенций человеческого капитала, проведена декомпозиция ее элементов, выделены когнитивные и мета-когнитивные компетенции, гибкие компетенции, ИКТ-компетенции, отношение к ценностям и преобразующие компетенции.

2. Проведенное эконометрическое исследование связи показателей развития ИКТ, человеческого капитала и качества системы образования показало прямую и тесную связь между данными позициями, что подтвердило включение ИКТ-компетенций в структуру человеческого капитала.

3. Автором презентована матрица синергии цифрового интеллекта, которая детализирована до конкретных компетенций, например, цифровое гражданство и цифровое творчество, и уровней умений.

4. Описанные в статье индикаторы достижения компетенции «Использование ИКТ-инструментов для решения проблем в рамках бизнес-стратегий и проектов развития территорий (город, район и др.) местным сообществом» в рамке «D-развитие территорий местным сообществом» и «D-рефлексия» матрицы синергии цифрового интеллекта были рассмотрены на учебно-методическом совете по направлению «Государственное и муниципальное управление» в рамках актуализации ФГОС ВО и проектирования примерной основной образовательной программы «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата).

Литература:

1. Атлас технологий будущего / под общ. ред. Л.М. Гохберга, О. Саритаса, А.В. Соколова. М.: Изд. группа «Точка», Изд-во «Альпина Паблишер», 2017.

2. Глобальные тренды и перспективы научно-технологического развития Российской Федерации: краткие тезисы: докл. к XVIII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 11-14 апр. 2017 г. / Л.М. Гохберг, А.В. Соколов, А.А. Чулок и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 39 с. https://issek.hse.ru/data/2017/04/10/1168355206/Global_trends.pdf (дата обращения: 10.12.2019).

3. Исследование DQ Impact 2017. URL: <https://www.dqinstitute.org> (дата обращения: 05.01.2020).

4. Итоговый доклад группы «Феномен креативного класса: опыт экспертного анализа» (под общ. ред. Б. Бажина). URL: https://buk.irk.ru/exp_seminar/4/doc3.pdf (дата обращения: 10.11.2019)

5. Каменских Н.А. Развитие профессиональных компетенций в контексте программно-целевой эволюции информационного общества. Материалы Ивановских чтений. Издательство: Бондалетов Валерий Викторович (Москва). С. 290-293.

6. Лэндри Ч. Креативный город. - Классика ХХ1, 2006. - 399 с.

7. Проект «Образование 2030» (дата обращения: 10.11.2018) <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>(дата обращения: 10.11.2019)

8. Asmolov A.G. Activity as Reality in Defining People and Activity as a Cognitive Construct. Activity and the Activity Approach to Understanding People: The Historical Meaning of the Crisis of Cultural-Activity Psychology // Russian Education & Society. 2015. Vol. 57. No 9. Pp. 731-756. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1125706> (дата обращения: 10.01.2020).

9. The future of education and skills Education 2030. URL: <http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> (05.04.2018).pdf (дата обращения: 05.05.2020).

10. The Global Human Capital Report 2017. Preparing people for the future of work // URL: <https://nonews.co/wp-content/uploads/2018/09/GHCR2017.pdf> (дата обращения: 03.05.2020).

УДК 37

кандидат искусствоведения, доцент кафедры продюсерства и музыкального образования Карнаухова Вероника Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Сизова Ольга Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена обсуждению проблем процесса развития восприятия музыки у детей младшего возраста в дошкольной музыкальной педагогике. В современных научно-педагогических и методических трудах, в исследованиях по музыкальной психологии отмечается важность музыкального дошкольного воспитания, которое является, по сути, первой ступенью в общем образовании. Одно из приоритетных направлений этого образовательного звена базируется на его способности чутко и гибко реагировать на запросы общества, сохраняя роль некоего социально-образовательного индикатора, накопителя и транслятора положительного педагогического опыта, что играет важную роль в процессе развития музыкальной педагогики в целом. Сказанное позволяет утверждать, что проблемы детского воспитания в дошкольных учреждениях весьма актуальны как область научного познания и рефлексии.

Ключевые слова: музыкальное творчество, музыкальное восприятие, дошкольное образование, музыкальная педагогика, обучающиеся.

Annotation. This article is devoted to the discussion of the problems of the development of music perception in young children in preschool music pedagogy. In modern scientific, pedagogical and methodological works, in research on music psychology, the importance of musical preschool education is noted, which is, in fact, the first stage in General education. One of the priorities of this educational unit is based on its ability to respond sensitively and flexibly to the needs of society, while maintaining the role of a social and educational indicator, accumulator and translator of positive pedagogical experience, which plays an important role in the development of music pedagogy in General. This suggests that the problems of child education in preschool institutions are very relevant as a field of scientific knowledge and reflection.

Keywords: musical creativity, musical perception, preschool education, music pedagogy, students.

Введение. В современных научно-педагогических и методических трудах, в исследованиях по музыкальной психологии отмечается важность музыкального дошкольного воспитания, которое является, по сути, первой ступенью в общем образовании. Одно из приоритетных направлений этого образовательного звена базируется на его способности чутко и гибко реагировать на запросы общества, сохраняя роль некоего социально-образовательного индикатора, накопителя и транслятора положительного педагогического опыта, что играет важную роль в процессе развития музыкальной педагогики в целом.

Сказанное позволяет утверждать, что проблемы детского воспитания в дошкольных учреждениях весьма актуальны как область научного познания и рефлексии.

Изложение основного материала статьи. Раннее музыкальное воспитание является важным инструментом в познании мира, интеллектуальном и духовном развитии детей. Именно музыка осуществляет всестороннее развитие способностей ребенка и определяет пути его познания, на что указывали многие исследователи. Чем раньше ребенок знакомится с миром музыки, тем более продуктивным, плодотворным станет развитие всех его природных способностей и задатков.

Для того, чтобы это знакомство с музыкальным творчеством состоялось, педагогу необходимо грамотно и целенаправленно организовать свою работу, для чего, в свою очередь, необходимо отчетливо представлять себе базовые феномены, влияющие на этот процесс. Одним из них является музыкальное восприятие.

Понятия «музыкальное восприятие» и «восприятие музыки» разрабатывались в отечественных трудах по музыкальной психологии. Одним из тех, кто внес огромный вклад в его изучение, является Е.В. Назайкинский, автор труда «О психологии музыкального восприятия», в котором он опирается на исследования Б.В. Асафьева, Ю.Н. Тюлина, Л.А. Мазеля, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова и др. Определяя суть этого феномена как постижение тех смыслов, которыми наполнено музыкальное искусство.

Назайкинский отмечает: «Восприятие музыки может быть рассмотрено не только с психофизиологической стороны, но и с эстетико-психологической, социально-психологической, например, в сопоставлении с исполнением, сочинением и другими социально-коммуникативными типами музыкальной деятельности» [9].

Автор современного фундаментального исследования музыкального восприятия, Д.К. Кирнарская, проводит параллель между ним и такой способностью, как музыкальность, рассматривает музыкальное восприятие в качестве компонента музыкальной культуры, отмечая: «Музыкальность как структурная психологическая характеристика музыкальной одарённости еще полностью не разработана. Творческие элементы не раскрыты – в исследованиях отражается обзор того, как они могут быть связаны с музыкальным мышлением и музыкальным воображением. Центральную составляющую музыкальности, которая определена Б.М. Тепловым как «ядро музыкальности» (2003) и фактор, влияющий на эмоциональную отзывчивость, до сих пор не выявили» [4].

В другой работе Кирнарская указывает на развитие интонационного слуха как важного компонента восприятия музыки: «Интонационный слух (от асафьевского «музыка – искусство интонируемого смысла») в данном случае воплощает мотивацию – как особое свойство восприятия...» [5].

Исследователь Л.Г. Лобова указывает на процессуальный характер музыкального восприятия и пишет: «Восприятие музыки имеет процессуальный характер [7]. З.Г. Казанджиева-Велинова основными считает три

стадии: «докоммуникативную, связанную с формированием готовности слушать, коммуникативную, отражающую реальный процесс восприятия музыки и посткоммуникативную, связанную с осмыслением произведения после окончания его звучания!... [2].

А.Н. Сохор выделяет четыре стадии: установку на восприятие и возникновение интереса, слушание, понимание и переживание, интерпретацию и оценку. Возможны изменения в их последовательности или даже совмещение одновременно» [7, с. 134].

По-видимому, применительно к дошкольному детскому возрасту, речь идет именно о развитии музыкального восприятия что называется на первых порах, предполагающее, прежде всего, эмоциональный отклик, непосредственное восприятие музыки благодаря заключенным в ней чувствам.

Поскольку диапазон музыкальной деятельности дошкольника еще достаточно неширок, то наиболее продуктивной формой развития музыкального восприятия является слушательский практикум, благодаря которому у детей постепенно формируется слуховой опыт восприятия музыки.

Слушание различного исполнения одного и того же музыкального произведения способствует активизации интереса и слухового восприятия дошкольников старшего возраста. Необходимо учитывать, что во время слушания музыкальных произведений и беседы ребенок способен использовать свои возможности и опыт. Тем самым педагог дает возможность каждому ребенку эмоционально выразить свои внутренние ощущения, впечатления, а так же поделиться знаниями о выразительных средствах и характере произведения.

О том, насколько важен его последующий «резонанс» в жизни музыканта, свидетельствуют факты биографий многих известных исполнителей и композиторов, но, даже если жизнь маленького человека не будет связана с музыкой профессионально, слуховой опыт многое даст в дальнейшем развитии, например, логики, грамотной и красивой речи Малыш, получивший в детстве «прививку» музыкальной классикой, будет иначе воспринимать искусство – в противоположность тому, кто такой «прививки» не получил, на что обращают внимание исследователи: «Ребенок ..., выросший на определенной музыкальной продукции, скачанной из интернета, в дальнейшем непременно станет невосприимчив и глух к настоящей музыке...» [12, с. 9].

Добавим, что развитие музыкального восприятия зависит от возраста, поскольку на каждом возрастном этапе своя специфика и скорость нервного реагирования. Этим обусловлено то обстоятельство, что у детей среднего и старшего дошкольного возраста музыкальное восприятие происходит более интенсивно.

Помимо слушательского практикума, восприятие музыки также будем плодотворно развиваться и в контексте других видов и форм детского музыкального творчества.

Мы имеем в виду пение, ритмику, игру на детских музыкальных инструментах («шумовой оркестр»), сочинение мелодий (импровизацию). Например, в пении как в самом популярном и доступном виде творчества, синтезируются самые разные способности, в том числе и такая важная составляющая музыкального восприятия, как эмоциональная отзывчивость на музыку.

Воспринимать музыкальное произведение в целом помогает знакомство с приемами музыкальной выразительности. Как раз целостное восприятие и является основным методом работы над развитием интереса к музыкальному творчеству.

Помимо этого, пение развивает ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Главное же – то, что, благодаря пению, формируется слуховой опыт ребенка.

Пение является генератором положительных эмоций: в нем реализуется такая важная потребность ребенка, как стремление выразить свои чувства по отношению к окружающему. Важно учитывать тот факт, что у детей старшего дошкольного возраста существуют примарные зоны, когда ребенку удобно петь естественным голосом, что позволяет сохранять чистоту интонации и избежать проблем с голосовым аппаратом ребенка. Разучивание песенного репертуара, так же может проходить в несколько этапов.

Ученые подчеркивают и позитивное влияние пения на детское здоровье, проявляющееся в развитии и укреплении легких, координации голоса и слуха, улучшение качества речи, положительном влиянии на кровообращение и дыхание.

Столь же продуктивной формой развития музыкального восприятия у дошкольников является ритмика – один из наиболее востребованных сегодня видов музыкальной деятельности. Ритмика синтезирует в себе собственно музыку, с заключенным в ней эмоциональным наполнением, физические упражнения, пластику и танец. Вызываемые «музыкальным сюжетом» скрытыми в музыке образами движения в ритмике используются как средства более глубокого ее восприятия и понимания.

Одним из путей развития музыкального восприятия дошкольников можно считать и занятия в детском шумовом оркестре. Давно вошедшее в практику детского музыкального воспитания применение ударных и шумовых инструментов и игрушек обогащает музыкальные впечатления дошкольников, способствуя формированию чувства метроритма и обогащая тембровые представления детей. Задача сыграть мелодию по слуху стимулирует в ребенке формирование слуховых представлений о расположении звуков по высоте и способствует развитию ритмических навыков.

Выводы. Умения, полученные на предыдущих этапах, успешно синтезирует такая форма развития музыкального восприятия, как сочинение или импровизация, поэтому ее, вероятно, целесообразно применять в работе с детьми постарше: необходимое условие возникновения детского творчества – накопление впечатлений от восприятия музыки.

Итак, развитие музыкального восприятия выводит на более глубокие проблемы формирования у детей музыкальной культуры – приоритетного направления в музыкальной педагогике, что требует дальнейшей научной и методической разработки данной проблематики.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Казанджиева-Велинова, Звезделина Георгиева. Социально-психологическое исследование воздействия музыки на аудиторию телевидения и радио [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: (19.00.05). - Ленинград : [б. и.], 1978. - 22 с.
3. Карнаухова В.А., Сизова О.А. Работа над образными аспектами музыкального текста как исполнительская задача и приоритетное направление современной музыкальной педагогики. Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 74-76.

4. Кирнарская Д.К. Диагностика музыкальности в структуре музыкальной одаренности // Вестник музыкальной науки. 2020. Т. 8, № 1. С. 124-132.
5. Кирнарская Д.К. Музыкальный талант как всеобщая модель одаренности // PHILHARMONICA. MUSIC JOURNAL. 2014. № 1(1). С. 105-112. DOI: 10.7256/2014.1.12424
6. Кочнева Е.М., Гришина А.В. О создании модели психологопедагогического сопровождения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 10.
7. Лобова Л.Г. Специфика и закономерности восприятия музыки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 2 (27), том 8. С. 133-136.
8. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Педагогические инновации музыкально-эстетического образования в условиях применения информационных технологий В сборнике: Традиции и инновации в дизайне. 2018. С. 47-50.
9. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
10. Решетникова И.А., Сизова О.А. Специфика методик музыкально-сенсорного развития при работе с дошкольниками с нарушениями физического и психического развития В сборнике: Культура, образование и искусство: традиции и инновации. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов, преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Мининский университет. 2019. С. 61-64.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
12. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Учёные записки Гос. НИИ психологии. – М., 1941.
13. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрой Е.Б., Павлова В.И., Камскова Ю.Г. Музыкальная деятельность в речевом развитии младших школьников // Вестник Мининского университета. 2020. Том 8, № 2, С. 9.
14. Черняк Т.М., Сизова О.А. Развитие самостоятельности и инициативы детей старшего дошкольного возраста через игру на детских музыкальных инструментах В сборнике: Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 147-150.

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);
магистрант Картавых Владимир Анатольевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Бобарыкин Денис Александрович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНЫХ УСЛОВИЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Потенциальная опасность материального мира определяет необходимость постоянного совершенствования у населения умений обеспечения личной и общественной безопасности. Неоценимую помощь в этом оказывают умения проектирования экобезопасной жизнедеятельности, освоение обучающимися которых регламентировано образовательным стандартом. В статье рассмотрены теоретико-методологические и методические аспекты освоения обучающимися умений проектирования экобезопасных условий жизнедеятельности. Акцент в работе сделан на содержательную и организационно-технологическую составляющие учебного процесса.

Ключевые слова: обучение, основы безопасности жизнедеятельности, экологическая безопасность, умения, методическая система, экологическое проектирование.

Annotation. The potential danger of material peace determines the need to constantly improve the skills of the population to ensure personal and public security. Invaluable assistance in this is provided by the skills of designing eco-safe life activities, the mastery of which by students is regulated by the educational standard. The article considers the theoretical, methodological and methodological aspects of learning the skills of designing eco-safe living conditions. The work focuses on the substantive and organizational-technological components of the educational process.

Keywords: training, life safety fundamentals, environmental safety, skills, methodological system, environmental design.

Введение. Напряженность во взаимоотношениях общества и окружающей среды проявляется в углубляющемся экологическом кризисе, рассматриваемом в качестве одного и глобальных цивилизационных вызовов человечеству (В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев, И.Е. Рейф). Исходя из теории Э. Тоффлера, в данной ситуации требуется адекватный ответ на обозначенный вызов. В качестве альтернативной на данный момент, принятой в мировом сообществе, рассматривается концепция устойчивого развития,

подразумевающая необходимость гармонизации взаимоотношений между обществом и природой (С.Н. Бобылев, Э.В. Гирусов, Н.Н. Марфенин, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул).

Помимо принятия экологических решений «по факту», способствующих улучшению экологической ситуации в настоящем, в концепции значительное внимание уделяется «взгляду в будущее», подразумевающая необходимость передать следующим поколениям нашу планету в таком состоянии, чтобы потомки могли чувствовать себя комфортно и безопасно. В этом контексте значительное внимание уделяется образованию для устойчивого развития (С.В. Алексеев, Д.С. Ермаков, А.Н. Захлебный, Г.С. Камерилова, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина, Г.А. Ягодин), частью которого выступает образование в области безопасности жизнедеятельности (Н.П. Абаскалова, С.В. Абрамова, Л.А. Акимова, С.В. Алексеев, В.В. Гафнер, М.А. Картавых, П.В. Станкевич), в контексте социального аспекта устойчивого развития. В образовании в области безопасности жизнедеятельности явно прослеживается экологическая составляющая в виде содержательного направления экологической безопасности (В.И. Акселевич, Д.В. Зеркалов, Д.А. Кривошеин, Л.А. Муравей, О.Р. Саркисов, Е.В. Торгунакова, Ю.В. Хотунцев). Экобезопасная составляющая нашла отражение в содержании курса основ безопасности жизнедеятельности в виде предметных результатов обучения школьников, которым предстоит освоить умение проектирования безопасных условий жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных фактов. В этой связи рассмотрение обозначенной методической проблематики представляется очень актуальной.

Изложение основного материала статьи. В обозначенном контексте проектное обучение обеспечивает творческое развитие обучающихся путем включения их в разнообразные виды деятельности, предполагающей регуляцию в условиях возможной неопределенности и прогнозирования. Проектное обучение усиливает проблемно-практический характер изучения ими безопасности жизнедеятельности; обеспечивает формирование культурной личности безопасного типа поведения (Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, Л.А. Михайлов, П.В. Станкевич), активность которой направлена в будущее [2, 4, 6].

Владению обучающимися основной школы умениями экологического проектирования (проектирования безопасных условий жизнедеятельности) отводится значительное место среди образовательных результатов, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения [8]. Нами сконструирована на теоретическом и прикладном уровнях методическая система формирования у обучающихся основной школы умений экологического проектирования в курсе основ безопасности жизнедеятельности.

Теоретический уровень системы характеризует стратегические ориентиры при решении данной проблемы и объединяет ведущие идеи, подходы, принципы и функции.

Ключевыми для настоящего исследования выступают философские идеи устойчивого развития и экогуманизации. Устойчивое развитие подразумевает оптимизацию состояния окружающей среды и гармонизацию взаимоотношений между ней и социумом (Э.В. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, А.Д. Урсул).

Экогуманизация связана с пониманием глубинной сути человека, его предназначения и смысла жизни, опорой на духовно-нравственные ценности, среди которых жизнь и здоровье человека занимают первоочередные позиции; центрированием образовательного процесса на интересах личности обучающихся; созданием оптимальных условий для их разностороннего развития в условиях особого диалогового режима обучения, педагогике сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, К.А. Абульханова-Славская, М.Н. Борулава, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, М.В. Иванов, В.С. Леднев, А.М. Новиков, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, А.И. Субетто, Е.Н. Шиянов).

Поступательные позитивные трансформации, которые претерпевают в процессе развития содержание и технологии образования в области безопасности жизнедеятельности с усилением его системно-деятельностного и личностно-ориентированного аспектов, позволяют говорить о реализации идей гуманизации.

Гармонично с идеей экогуманизации связана идея педагогической поддержки обучающегося в образовательном процессе (О.С. Газман, Т.В. Анохина, Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, Т.В. Фролова, С.М. Юсфин). Следование обозначенной идеи обеспечивает учебное сотрудничество, благоприятный психологический климат и продуктивные отношения обучающегося и педагога, находящие отражение в образовательных результатах необходимого качества.

Вышеобоснованные идеи раскрываются и реализуются в системно-деятельностном и практико-ориентированном подходах.

Являясь методологическим базисом современного основного общего образования, системно-деятельностный подход, представляет собой интеграцию системного и деятельностного подхода в психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин). Данный подход предусматривает определение основных результатов обучения в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Именно это создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. В качестве основополагающих системно - деятельностный подход подразумевает развитие у обучающихся личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов в ходе освоения ими способов различных видов деятельности – мотивационной, информационно-познавательной, когнитивную, практико-ориентированной, коммуникативной, рефлексивной и других видов учебной деятельности.

В системе практико-ориентированного обучения при освоении умений экологического проектирования формируется обучающиеся приобретают практический опыт сопоставления и решения различных экологических проблем, связанных с обеспечением безопасной жизнедеятельности, раскрытия причинно-следственных связей.

Обозначенные подходы, на которых базируется методическая система освоения обучающимися умений экологического проектирования, реализуется через ряд ключевых принципов, таких как фундаментальность, стандартизация, опора на субъектный опыт обучающихся, творческой активности.

Принцип фундаментальности реализуется в виде опоры на научные основы экологического проектирования [1], освоение способов проектирования безопасных условий жизнедеятельности с учетом экологических факторов.

Принцип стандартизации устанавливает соответствие содержания образования в области безопасности жизнедеятельности требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в которых освоению соответствующих умений отводится значительное внимание.

Принцип опоры на субъектный опыт обучающихся проявляется в учете в образовательном процессе имеющихся у учащихся знаний об экологических проблемах, элементарные умения, ценностные ориентации, приобретенные ими в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Принцип творческой активности, подразумевающий применение креативных, нестандартных подходов к разработке экологических проектов в курсе основ безопасности жизнедеятельности.

Значимость методической системы освоения обучающимися умений экологического проектирования реализуется в ее функциях, среди которых ценностно-смысловая, когнитивная, операционная, рефлексивно-оценочная.

1. Ценностно-смысловая функция подразумевает образно-чувственный способ познания и проявляется в оценке значимости владения обучающимися умениями экологического проектирования как необходимого качества культурной личности безопасного типа поведения.

2. Когнитивная функция характеризует рационально-логический способ познания и отражает необходимость освоения обучающимися основ экологии и экологической безопасности для понимания последствий необдуманной антропогенной деятельности.

3. Операционная функция подразумевает конструктивно-деятельностный способ познания действительности и непосредственные действия по проектированию экобезопасных условий жизнедеятельности как в учебных (репетиционных) условиях, так и в реальных жизненных ситуациях.

4. Рефлексивно-оценочная функция обеспечивает диагностику образовательных результатов школьников, уровня сформированности умений экологического проектирования с личностным осмыслением как итогового результата, так и процесса освоения; выявление уровня соответствия опыта учащихся требованиям образовательного стандарта.

Прикладной уровень системы сочетает в себе целевой, содержательный, процессуальный, технологический и рефлексивно-оценочный компоненты системы.

Целевой компонент задает направленность педагогической деятельности, ориентированной на освоение обучающимися умений экологического проектирования (проектирование безопасных условий жизнедеятельности).

Содержательный компонент охватывает весь комплекс умений экологического проектирования. Исходя из требований стандартов основного общего образования и содержания программ курса «Основы безопасности жизнедеятельности» нами сконструирован комплекс умений экологического проектирования, включающий три их группы.

Первую группу умений экологического проектирования в курсе основ безопасности жизнедеятельности составляет деятельность по проектированию в повседневной жизни:

- проектирование экобезопасного жилья (экодом), включающего подбор экологически безопасных строительных материалов, использование экологичных средств бытовой химии, употребление экологически безопасных продуктов питания;
- экологическое проектирование объектов городского/сельского ландшафта, подразумевающего разработку новых или реновацию старых парков и скверов; проектов озеленения улиц и дворов;
- экологическое проектирование новых маршрутов транспорта.

Вторую группу умений составляет деятельность по экологическому проектированию безопасных условий жизнедеятельности в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера.

Процессуальный компонент определяет этапность процесса формирования умений экологического проектирования, объединяя три основных этапа.

1. Мотивационно-ориентировочный этап предполагает проведение обязательной мотивации, актуализации субъектного опыта обучающихся, создание ориентировочной основы действия.

Мотивация проводится для понимания обучающимися важности владения характеризуемым умением, особое внимание при этом отводится ценностным ориентациям, раскрывающим значимость жизни и здоровья человека как его базовых ценностей, значимости окружающей среды как среды жизни человека.

Следующим действием выступает актуализация субъектного опыта обучающихся, в процессе которой ими анализируются имеющиеся экологические знания, приобретенные в ходе изучения других учебных дисциплин. Затем подробно разрабатываются планы действий для создания ориентировочной основы действия.

2. Конструктивно-деятельностный этап характеризуется непосредственной деятельностью обучающихся по освоению умений экологического проектирования. В большей степени получению позитивного результата способствует организация проектных практикумов, в ходе которых учащимися выполняются тренировочные упражнения, содержание которых изначально имеет креативный характер и предполагает отсутствие заранее известного образца – алгоритма. Приоритет отдается практико-ориентированной и коммуникативной деятельности обучающихся, что предполагает работу в парах, в группах с обязательным анализом, оценкой ситуации, связанной с необходимостью экологического проектирования, прогнозированием последствий и выработкой экобезопасных рекомендаций в виде конкретных действий и их выполнения.

3. Рефлексивно-диагностический этап определяет необходимость проведения участниками образовательного процесса рефлексивного подведения итогов в виде анализа собственной деятельности на предмет ее рациональности, правильности, адекватности охарактеризованной в задании ситуации; определение уровня освоения умения экологического проектирования. Рефлексивное подведение итогов подразумевает оценку собственного вклада обучающегося в общее решение, его правильность и своевременность, «я и мои умения экологического проектирования в начале», «я и мои умения экологического проектирования в конце работы».

Технологический компонент системы формирования умений экологического проектирования реализует идеи технологии проектной деятельности.

Решение каждого проектного задания или разработка полномасштабного проекта требует от обучающихся прохождения следующих этапов: ориентировочного, операционно-исполнительского, презентативного и рефлексивно-оценочного, составляющих цикл экопроектной деятельности.

Ориентировочный этап цикла экопроектной деятельности предусматривает мотивацию обучающихся, анализ условий и требований проектного задания или полномасштабного проекта (где происходит ситуация, кто участники, степень опасности их состояния); выбор необходимого способа действия, согласующегося со структурой умения: область применения, программы действий и практические действия, которые уже предусматривают работу на операционно-исполнительском этапе. Операционно-исполнительский этап предполагает непосредственную деятельность обучающихся по разработке экобезопасного проекта. На презентативном этапе обучающиеся представляют результаты решения задачи. На рефлексивно-оценочном этапе определяется степень решения задачи (задача решена правильно и полностью, решена правильно с недочетами, программа действий была составлена правильно, но реализована неверно, задача решена неправильно, или не решена совсем) результаты корректируются.

Рефлексивно – оценочный компонент системы формирования у обучающихся умений экологического проектирования характеризует уровень их освоения.

1. Низкий уровень освоения умения экологического проектирования: учащиеся с помощью педагога составляют программу решения проблемы, связанной с проектированием безопасных условий жизнедеятельности, но затрудняются в ее применении на практике.

2. Средний уровень освоения умения экологического проектирования: Учащиеся самостоятельно составляют программу решения проблемы, связанной с проектированием безопасных условий жизнедеятельности, но применяют ее на практике с ошибками.

3. Высокий уровень освоения умения экологического проектирования: Учащиеся самостоятельно составляют программу решения проблемы, связанной с проектированием безопасных условий жизнедеятельности, правильно применяют их на практике, достигая результата, соответствующего цели проекта

Выводы. Предложенная методическая системы обучения школьников экологическому проектированию безопасных условий жизнедеятельности реализована в образовательной практике и ее позитивные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности выбранных методологических и методических оснований.

Литература:

1. Дьяконов К.Н., Дончева А.В. Экологическое проектирование и экспертиза: учебник. М.: Аспект-Пресс, 2002.
2. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Модель культурно-экологической образовательной среды вуза / Геоэкологические проблемы современности: сборник докладов IV Международной научной конференции. Под редакцией проф. И.А. Карловича. 2012. С. 345-347.
3. Картавых М.А. Профессионально-экологическая компетентность и ее уровневая дифференциация // Человек и образование. 2010. № 2 (23). С. 32-35.
4. Картавых М.А. Стратегия высшего профессионального образования студентов в области экологического менеджмента и аудита: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2011.
5. Картавых М.А., Агеева Е.Л., Веряскина М.А. Использование электронной образовательной среды в изучении обучающимися безопасности жизнедеятельности // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. №3 (28). С. 158.
6. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В., Варивода В.С. Педагогические условия формирования личности безопасного типа поведения в образовательном процессе вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 18.
7. Маркова С.М., Нарказиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1. С. 1. URL:<https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2>.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/

Педагогика

УДК 378.01

старший преподаватель кафедры иностранных языков Касумова Гуля Адилевна
ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции у студентов аграрного университета. Внедрение риторических технологий на занятиях «Культура речи и делового общения» является одним из самых эффективных методов, который позволяет оптимизировать формирование коммуникативных навыков у студентов. Актуальной является задача развития коммуникативной парадигмы образования, которая нацелена на развитие эффективной грамотной речи у обучающихся. Одной из составляющих коммуникативной культуры будущего специалиста является риторическая компетенция, которая позволяет решать коммуникативные задачи в различных сферах общения. Под риторической компетенцией мы понимаем теоретические знания публичной речи, умение владеть диалогическим и монологическим высказыванием, способность контролировать и развивать свою речь, оценивать аудиторию и взаимодействовать с ней соблюдая речевую этику общения.

Ключевые слова: риторические технологии, коммуникативные компетенции, культура речи, студенты, публичное выступление.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of communicative competence among students of the agrarian University. The introduction of rhetorical technologies in the classroom "culture of speech and business communication" is one of the most effective methods that allows you to optimize the formation of communication skills in students. An urgent task is to develop the communicative paradigm of education, which is aimed at developing effective literate speech in students. One of the components of the future specialist's communicative culture is rhetorical competence, which allows solving communicative tasks in various spheres of communication.

Under rhetorical competence, we understand theoretical knowledge of public speech, the ability to master Dialogic and monologue statements, the ability to control and develop your speech, evaluate the audience and interact with it while observing the speech ethics of communication.

Keywords: rhetorical technologies, communicative competence, speech culture, students, public speaking.

Введение. Риторическая компетенция включает в себя несколько компонентов:

- когнитивный компонент содержит в себе общее понятие риторики и её связь с культурой речи, знание основных этапов работы над речью и коммуникативную рефлексию;

- практико-деятельностный компонент подразумевает умение определять риторическую ситуацию и в соответствии с ней осуществлять коммуникацию, анализировать и критически оценивать результаты общения;

- личностный компонент заключается в понимании важности риторической культуры и развития риторической компетенции [1].

Различают три уровня риторической компетенции:

- высокий уровень риторической грамотности характеризуется умением: выбирать приемы общения и применять их в процессе коммуникации; подбирать такие языковые средства, которые соответствуют адресату и способствуют успешной коммуникации; использовать в своей речи экспрессивно-выразительные средства; учитывать особенности как письменной, так и устной публичной речи; контактировать и удерживать внимание аудитории;

- средний уровень риторической грамотности имеет те же характеристики, что и высокий, но возможны риторические ошибки, которые проявляются в неумении моделировать тексты риторических жанров.

- низкий уровень риторической грамотности характерен людям, которые, в общем, владеют нормами литературного языка, но обладают бедным словарным запасом, допускают в речи текстовые и риторические ошибки, способны воспроизвести только жанры информационной речи [2, с. 50].

Профессиональный успех будущего специалиста неразрывно связан с уровнем владения речью. Умение выступать перед аудиторией достигается использованием риторических технологий при изучении дисциплины «Культура речи и делового общения». В рамках изучения темы «Риторика» студенты знакомятся с историей возникновения и развития риторики, изучают основные каноны современной риторики, этапы работы над речью, виды и жанры ораторских речей. В качестве закрепления теоретического материала обучающимся предлагается риторический тренинг в виде публичного выступления, которое состоит из информационной речи (жанр – самопредставление) и убеждающей речи (жанр – размышление). Именно эти два вида речи позволяют развить навык публичного выступления и избежать коммуникационных неудач в учебной и профессиональной деятельности.

Самопрезентация – как жанр информационной речи представляет собой монолог о себе. Так как дисциплина «Культура речи и делового общения» изучается в 1 семестре и студенты еще испытывают трудности в общении и не успели презентовать себя в студенческом коллективе, то самопредставление является лучшим способом рассказать о себе. Самопрезентация является также способом познания самого себя и требует тщательного самоанализа, чтобы произвести желаемое впечатление на аудиторию [3].

Изложение основного материала статьи. Для формирования навыка публичного выступления студентам предлагается подготовить убеждающую речь – размышление. Обучаемому предоставляется возможность высказать свою точку зрения на заданную тему, привести аргументы и подискутировать. На этапе формирования риторической компетенции выбор темы является ответственным шагом, от которого зависит успех публичного выступления. Важно, чтобы тема была интересна и близка самому выступающему, так как дает дополнительную мотивацию и интерес к подготовке ораторской речи.

Успех любого публичного выступления заключается в серьезной предварительной подготовке. Риторические каноны работы над речью были заложены еще в античные времена и не потеряли своей актуальности по сей день [4, с. 584].

На первом этапе подготовки обучающийся определяет тему и цель выступления. Тщательный поиск и отбор материала – залог успеха любого выступления. Оратор должен помнить, что речь эффективна и убедительна, если в ней используется как энциклопедический, так и эмпирический материал.

Второй этап – построение речи. Предварительный план выступления структурирует речь и позволяет выделить смысловые части текста. Студенту стоит помнить, что выступление имеет трехчастную структуру: введение, основную часть, заключение и необходимо строго её придерживаться.

Грамотное речевое оформление – это третий этап подготовки к публичному выступлению. Необходимо отметить, что коммуникативная целесообразность речи определяется правильностью, точностью, логичностью, выразительностью, богатством, чистотой и уместностью. Соответствие текста этим качествам позволит решить коммуникативные задачи выступления и сделать речь интересной, разнообразной и эффективной.

Запоминание текста часто остается невыполненным этапом подготовки к публичному выступлению. Существует несколько способов выступления, к ним относятся: чтение текста, передача текста по памяти с фрагментарным чтением и импровизация.

Выступление с зачитыванием текста традиционно используется в тех случаях, когда нельзя отступить от содержания. К таким речам относятся торжественная, дипломатическая и официальная. Остальные тексты рекомендуется произносить с опорой на текст. При подготовке к публичному выступлению студентам даются рекомендации по запоминанию текста. Однако некоторые обучающиеся пытаются заучить текст, но при малейшем волнении забывают его, теряют ход выступления, начинают путаться в мыслях. Выступление получается скомканным и неэффективным, поэтому лучшим способом подачи информации для начинающего оратора является передача материала на память с зачитыванием цитат, статистических и цифровых данных. Текстовая опора позволяет контролировать ход изложения и создает впечатление, что выступающий свободно владеет материалом.

Такой прием как импровизация допустим только в тех случаях, когда у оратора есть хорошая база знаний по теме выступления и богатый риторический опыт. Таким образом, для того, чтобы выступление имело успех и оратор смог достичь нужного результата, необходима тщательная серьезная предварительная подготовка.

Заключительным этапом работы над речью является само выступление. Произнесению речи уделяется особое внимание, так как на первый взгляд малейшие недочеты оратора могут обесценить весь подготовительный этап работы над речью. В процессе выступления оратор должен учитывать все нюансы произнесения речи: зрительный контакт с аудиторией, мимика и жесты, звучание голоса, приемы привлечения и удержания внимания аудитории. Оратор должен помнить, что его выступление начинается до того как он начал произносить речь. Аудитория начинает оценивать выступающего с момента его движения к трибуне. Уверенность в походке, зрительный контакт с аудиторией, уверенный голос говорят о важности момента и желании общаться с аудиторией. Пренебрежение знаниями и правил красноречия одна из основных причин неудач публичного выступления [5, с. 49].

Практическое применение знаний основных канонов красноречия позволяют студентам приобрести первый опыт публичного выступления. Целенаправленная и эффективная работа над речевыми и риторическими умениями студентов аграрного университета зависит от их уровня риторической грамотности. Для этого был проведен анализ публичных выступлений студентов I курса аграрного университета. Выступление состояло из информационной речи (жанр – самопредставление) и убеждающей речи (жанр – размышление). Оценивалась ораторская манера выступающего и внутреннее содержание речи [6, с. 34].

Проанализируем внешнюю сторону выступления студентов. Внешние приемы в публичном выступлении играют важную роль, придают речи не только приятность восприятия информации, но и убедительность. Анализ выступлений студентов аграрного университета показал, что мимика, жесты и звучание голоса зависит в первую очередь от темперамента выступающего, от уровня подготовки к выступлению и опыта произнесения публичной речи. Большая часть студентов (76%) проявили заинтересованность к данному тренингу и во время выступления, несмотря на волнение и отсутствие опыта, старались держать уверенно. Мимика и жесты студентов (82%) соответствовали содержанию текста и не отвлекали от сути речи. Та же часть студентов (15%), которая не уделила должного внимания подготовке выступления, старалась компенсировать незнание материала и нелогичную структуру повествования излишней жестикულიцией. Значение невербальной коммуникации в публичном выступлении огромно и умение контролировать сигналы тела трудная и важная задача, решение которой приходит с опытом и помогает оратору иллюстрировать свою речь, делать её живой и эмоциональной.

Голос – мощное оружие в публичном выступлении. Это тот инструмент, который помогает расположить к себе аудиторию, вызвать гамму эмоций у слушателя. В процессе восприятия 40% информации мы извлекаем из голоса. Студентам, чей голос звучал громко и убедительно сумели вызвать интерес к теме своего выступления и желание слушать. Тихая и невнятная речь 32% обучающихся затрудняла процесс восприятия информации и портила впечатление от выступления. Однако следует учитывать и тот факт, что выступающий может обладать тихим и робким голосом от природы. Необходимо помнить, что голос является мощным коммуникативным инструментом и только использование регулярных тренингов позволит овладеть искусством постановки голоса.

Способность устанавливать визуальный контакт является важным социальным навыком, который способствует успешной коммуникации. Отсутствие зрительного контакта с аудиторией у 26% студентов объясняется несколькими факторами: плохая предварительная подготовка выступления, вследствие которой оратору приходится зачитывать речь и боязнь публичного выступления. Аудитория воспринимает отсутствие зрительного контакта как отсутствие интереса к ней со стороны выступающего, теряет интерес к теме выступления и перестает слушать докладчика. 15% обучающихся во время выступления обращались и смотрели исключительно на преподавателя, тем самым пытаясь найти поддержку и одобрение с его стороны, забывая, что теряют остальную часть аудитории. Визуальный контакт позволяет оратору контролировать процесс выступления и правильно реагировать на невербальные сигналы аудитории, корректируя и направляя свою речь.

Эффективное выступление во многом зависит от невербальных инструментов общения. Поставленный голос, мимика, жесты и визуальный контакт помогают не только произвести впечатление на аудиторию, но и донести в полной мере информацию и достичь цели публичного выступления.

Работа над содержанием текста выступления – кропотливый и сложный процесс. Для того чтобы выступление было убедительным и информативным, при подготовке студенты должны были учесть все рекомендации по построению, украшению и внутреннему содержанию речи. При работе над текстом очень важным является подбор с материалом и использование источников. Анализируя выступления студентов, мы заметили, что выбор информации вызывает у них определенные трудности. Материал берется в интернете из непроверенных источников, не всегда достоверен и лексически понятен аудитории [7, с. 96].

Часть студентов (47%) не приняли во внимание то, что фактический материал является основой аргументации. В качестве доказательной базы тезисов мало использовались статистические данные, ссылки на авторитетные источники, факты из жизни известных личностей. В основном студенты приводили примеры из жизни своих близких или ссылались на личный опыт, что является слабой аргументацией и делает речь неубедительной.

Четко структурированное выступление способствует логическому изложению материала и легкому восприятию информации. Обучающиеся придерживались трехчастной структуры изложения. У большинства студентов (92%) вступление начиналось с самопрезентации и плавно переходило в основную часть выступления. На этапе вступления использовались «магниты» - приемы для привлечения внимания аудитории. Рассказывая о себе, студенты находили «интересные ходы»: рассказы о своем имени, рассказ о знаке зодиака, интересные факты о своем городе или поселке, забавные факты из своей жизни. Подобные приемы украшают выступление, делают его ярким и запоминающимся.

В основной части выступления 36% обучающихся старались контактировать с аудиторией, прибегали к приемам диалогизации речи, а именно: использовали вводные слова и вставные конструкции, риторические и реальные вопросы, обращение к аудитории. К сожалению, только 7% выступающих использовали в своем выступлении наглядные пособия. Так студенты, рассказывая о своем хобби, демонстрировали аудитории «плоды» своего труда, а некоторые подготовили для всех одноклассников презенты, выполненные своими руками. Такой прием не только явился сильной аргументацией, но и стал запоминающимся моментом выступления.

Заключительная часть выступления у всех была разнообразна. У одних она заключалась в суммировании содержания, другие прибегали к призывам, а третьи завершали свою речь цитатами. Исключительно все студенты высказывали слова благодарности аудитории.

Выводы. Оценивая культуру речи обучающихся, отметим основные ошибки, которые были допущены в процессе выступления:

- 1) Бедность словарного запаса, как следствие, неумение четко и ясно выразить свою мысль.
- 2) Нарушение орфоэпических норм – неправильная постановка ударения и произношение слова.
- 3) Лексические ошибки замечены у 43% студентов. Наиболее часто встречаются такие виды ошибок как: нарушение лексической сочетаемости, смешение значений паронимов, тавтология.
- 4) В речи студенты использовали жаргонизмы и слова-паразиты. Это затрудняло восприятие речи и отвлекало от содержания выступления.
- 5) Недостаток экспрессивных и выразительных средств в речи ослабил эффективность выступления большинства студентов.

В конце каждого выступления самому выступающему и студентам группы было предложено проанализировать и оценить речь. Данный вид деятельности способствует: развитию риторических навыков, критического мышления и умение придерживаться определенного жанра красноречия, обучению саморефлексии и рефлексии (умение оценивать своё и чужое выступление).

Анализ риторической компетенции у студентов 1 курса аграрного университета показал её недостаточную сформированность и выявил необходимость оптимизации формирования коммуникативных навыков путем внедрения риторических технологий в образовательный процесс. В процессе обучения необходимо искусственно создавать ситуации публичного выступления, в ходе которых ставятся риторические задачи.

Внедрение риторических технологий в образовательный процесс является одним из самых эффективных методов, который позволяет оптимизировать формирование коммуникативных навыков у студентов. Обучение риторики в рамках дисциплины «Культура речи делового общения» способствует развитию риторических умений.

Литература:

1. Аксенова Л.П. Основы риторической культуры преподавателя. Екатеринбург, 2002.
2. Богомолова, Н.В. Выступление перед аудиторией как способ улучшения речевой профессиональной компетентности студентов / Н.В. Богомолова. — Текст: непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы I Междунар. Науч. Конф. (г. Москва, май 2012 г.). — Москва: Ваш полиграфический партнер, 2012. — С. 49-51. — URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/27/2304/> (дата обращения: 24.10.2020).
3. Как произвести впечатление на окружающих: искусство самопрезентации.[Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media> (дата обращения: 25.10.2020).
4. Касумова Г.А., Моложавенко В.Л. Учебный диалог как коммуникативная составляющая речевой культуры. // Инновации. Наука. Образование. 2020 №12. С. 582-588.
5. Богданова Ю.З. Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссии и общения. Практикум / Саратов, 2018 – С. 124
6. Тимошенко Т.Е. Риторика: практикум / Т.Е. Тимошенко. - М.: Флинта: Наука, 2009. – 96 с.
7. Касумова Г.А., Демидюк М.Г. Особенности речевой культуры студентов аграрного университета. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 95-97.

Pedagogy

УДК 372.8

candidate of philological sciences, associate professor Kisel Olesya Vladimirovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of philological sciences, associate professor Gasanenko Elena Aleksandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES STUDENTS

Аннотация. Целью данной статьи является решение одной из важных проблем повышения эффективности процесса обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам. Овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией является необходимым условием успешного формирования будущего специалиста, где наряду с профессионально-ориентированными компетенциями, важную роль занимает коммуникативная компетенция. Одним из продуктивных способов обучения иностранному языку, по мнению авторов, является моделирование процесса формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в обучении иностранным языкам. В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, который представляет собой прохождение нескольких уровней: начальный, репродуктивный и моделирующий. Авторами подробно изложена методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции на всех уровнях. Авторами даётся описание разных методических приемов, используемых на каждом уровне развития иноязычных способностей студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, формирование коммуникативной компетенции, студенты неязыковых специальностей, обучение иностранному языку.

Annotation. The purpose of the article is to solve the important problem to improve the efficiency of foreign languages teaching of non-linguistic specialties students. Students' mastery of the foreign language communication competence is a necessary condition for successful formation of the future specialist, where along with professionally oriented competences, communicative competence plays an important role. One of the productive ways to teach a foreign language, according to the authors, is modeling the communicative competence forming process of non-linguistic specialties students in foreign language teaching. The article discusses the process of forming the communicative competence of non-linguistic specialties students, which represents several levels: initial,

reproductive and modeling. The authors describe in detail the method of forming the foreign-language communicative competence at all levels. The authors give a description of different methodological techniques used at each level to develop foreign language abilities of non-linguistic specialties students.

Keywords: foreign language communicative competence, formation of communicative competence, students of non-linguistic specialties, teaching a foreign language.

Introduction. The transformation of Russian society according to the innovative scenario requires highly qualified personnel capable to generate new knowledge and create innovative world-class technologies, which in turn, immediately affects the status of the discipline "Foreign Language" in non-linguistic educational institutions, since knowledge of a foreign language allows students to operate information obtained from foreign languages sources, expands the professional range of a specialist of any profile. Modern students of a non-linguistic university (future engineer, economist, lawyer and other specialists) need to master foreign-language communicative competence, which allows them to carry out professional activities in new conditions. Mastering a foreign language at a non-linguistic university is currently considered to be an obligatory component of professional training and knowledge of a foreign language communicative competence is considered as the component of a professional competence [7].

Intensively expanding range of international educational projects in line with the Bologna Convention requires from modern students the ability to use a foreign language not only in the professional but also in the academic field of communication. Russia's entry into the global educational space allows students to study in foreign universities on integrated European-level programs with two diplomas.

In this regard, there is a strong need to improve the process of teaching foreign languages within the framework of the Russian Education 2020 model. Modernization concept of educational system in Russia outlines new requirements for the students' life attitudes formation. Educational results undertake reorientation of the assessment from the concepts of "education", "learning", "preparedness" to the concepts of "competence", "competence of students" [5].

The main content of the article. At present time, despite the significant changes in the system of higher professional education at the legislative and regulatory level, the practice of professional foreign language training for specialists in the field of economics is characterized by a contradiction between the requirements for the level of bachelors communicative competence in real professional activities and the actual level of graduates training [4]. Therefore, in the process of teaching a foreign language, the first priority should be given to the students' communicative competence formation, which implies the ability to use a foreign language in various communication situations to achieve any goals.

A.V. Khutorskoy focuses on educational competencies and interprets them as "a set of interrelated conceptual orientations, knowledge, skills and experience of a students' activity necessary to carry out personal and socially significant productive activity in relation to the objects of reality" [3. p. 55].

According to I.A. Zimniaia, competence includes such characteristics as

- a) readiness to demonstrate competence (i.e. the motivational aspect);
- b) knowledge of the competence content (cognitive aspect);
- c) competence experience in various standard and non-standard situations (i.e. behavioral aspect);
- d) attitude to the competence content and the object of its application (value-semantic aspect);
- e) emotional-voluntary regulation of the process and result of competence performance [8].

In this interpretation, the above characteristics are considered as general oriented criteria for assessing the competence content.

R.P. Milrud considers competence as a set of competencies, i.e. observed performance of successful productive activities and notes that "competence is a complex personal resource that provides the possibility of effective interaction with the surrounding world in a particular area and depends on the necessary competences" [6. p. 31].

Furthermore, the scientist defines the main components of communicative competence: "linguistic (knowledge of grammar and vocabulary), discursive (communicative use of the language), pragmatic (achievement of a communicative goal), strategic (overcoming communicative failures) and sociocultural (knowledge of behaviour standards)" [6. p. 32].

Zh.V. Glotova and L.V. Shkodich understand foreign language competence of a person as "an integrative personal education that combines a value understanding of the reality, specific linguistic knowledge serving as a tool, subjective ability to self-determination and interaction with representatives of other societies, personal ability to solve private and professional tasks with the involvement of a foreign language" [1 p. 103].

The process students of communication competence forming is long and laborious. The communicative competence is formed on the basis of language knowledge and skills: the ability to read authentic texts (studying, introductory, viewing reading); to carry out a dialogue and monologic expression in order to express opinion; to write cards, personal and business letters; to understand authentic texts.

It should be noted that the strength of the language material mastering is achievable in a comprehensive training of all speech activity types. The subjects of the disciplines "Foreign Language", "Business Foreign Language" are diverse in terms of stages, goals and terms of study. "Their main goal is to expand, deepen and improve both subject knowledge and the further development of different types of speech activity in a foreign language" [2. p. 112].

In a financial university with a limited number of hours of foreign language learning a foreign language, a teacher should be able to develop individual educational routes for students depending on real needs, as well as taking into account the requirements for the level of communicative competence.

Foreign-language communication competence formation is a process of several levels. The elementary level is adaptive, the students can paraphrase, reproduce the material that has been read. The second level is reproductive, the students are able not only to transmit information, but also to transform and apply it to a given situation. The modeling level includes the first two levels, but the students can model speech activity in a variety of situations within a specific topic. At the system-modeling level, the students have an opportunity to apply communicative skills in any speech situation. It should be noted that for each level of foreign language abilities development, different teaching methods should be applied. It is advisable to use a wide variety of communicative, conditionally communicative and non-communicative exercises in order to learn how to use the most appropriate linguistic forms and means depending on the purpose and situation of communication. Communicative and non-communicative exercises train students to use the vocabulary related to their future professional activities. These may include tasks to find a definition or, for example, an explanation of a term or concept. Although phrase writing exercises are also non-

communicative, they aim to automate students' work with vocabulary and promote communication and verbal competence. The most effective exercises are conditionally-communicative and communicative. These exercises include tasks to determine the correct and incorrect statements, fill in the blanks with active lexical units from thematic texts, generalization of information, expressing one's own attitude to the problem.

The authors focus on teaching methods and forms that are not only academic, but also life-supporting these types of methods and forms help to build communicative competence by modeling communicative learning situations. This is primarily the organization of pair and group work, where each side does not have any information; language, role-playing, business games; various types of sociological surveys; project method; compiling a language portfolio; problem discussions; performance of creative tasks with the specialized content; use of audiovisual media, multimedia technologies, Internet resources. The students' communicative competence formation of a non-linguistic university requires the use of exercises and situations that combine dialogic and monologic, productive and reproductive speech. Retelling is the most frequent type of reproductive speech in the framework of university studies. When teaching foreign language communication, retelling is used both as a means of verifying the understanding of the text read or listened to (when reading and listening), and as a type of reproductive speech (speaking). Retelling as a classical speech exercise requires the completeness of the text and the use of words and phrases from the text.

Communicative exercises and situations most closely bring conditional-educational communication to real. It should be noted that in real conditions retelling is characterized by the brevity of the transmitted content, summarization, inclusion of evaluation, transformation of language means. These characteristics require a lot of attention, for example, when performing exercises and playing situations where it is necessary to summarize what has been done or said.

"Summing up" can be carried out as follows. One student is a "client," the other is a "consultant", the client's task is to tell the consultant about his problem, the consultant's task is to listen carefully to the client. In a few minutes, the consultant should fully summarize everything what has been said by the client. Then students change roles and go through the same phases of the exercise. This task can be used not only in pair work, but also in "one - the whole group", "one - small group", etc. Moreover, "summing up" is one of the most effective methods for completing business talks, negotiations and consultations. "Summing up" can be done in the following form: "You said that there were some difficulties associated with the organization of your own business. Then you talked about the problems that arose when obtaining a loan at the bank, and ended with the words that, in spite of all the difficulties, you have acquired an office that fully meets your needs". Since the authors face the goal of forming the communicative competence of students of a non-linguistic university, they suggest not only speech techniques, but also psychotechniques, i.e. exercises that are directly connected with thought, feeling and imagination, as they subordinate the technique of pronouncing the creative thought of the speaker.

It is necessary to take into account the essential characteristics of business communication when creating a communicative situation as a form of the communication process: message transmission by verbal and non-verbal means, adequate perception and interaction of communication subjects, functional purpose (business conversation, consultations, presentations, business negotiations), types of contact, level nature of communication. The essence of communicative situations is a concrete reaction of students to conditionally real or imaginary circumstances. Communicative situations are typical parts of business interaction, consultations and conversations. Thus, the organization of conversations and negotiations is characterized by three stages:

- 1) creating a positive atmosphere of interaction;
- 2) application of asking questions and conducting interviews techniques;
- 3) application of completing conversations and negotiations techniques.

It should be noted that creating a positive atmosphere of interaction is very important. It is considered as the basic prerequisite for pleasant communication of all participants. Here, a brain storm technique can be a stimulating tool, when students themselves offer various ways to create a positive atmosphere of interaction. The following factors can be highlighted here: verbal, non-verbal, psychological. Among the verbal factors are: greeting and presentation adequate to the situation, addressing a partner by name, giving compliments, praise, the need to start negotiations with neutral topics. The category of non-verbal factors include: keeping a distance between students, the use of positive gestures, the need to emphasize the friendly meaning of what is said by the appropriate intonation, accent, the use of average pace of communication. A group of psychological factors include: creating a positive atmosphere of communication, the ability to listen to a partner, empathetic communication, maintaining communication, stimulating the activity of the communicator. It should be noted that the above factors are closely interrelated.

We focus on the development of the empathy in communication process. The exercises for its development can be the following: a student try to take the place of another person. The work is carried out in pairs, one student begins to talk about something to his partner, and he must undertake interventions that indicate the presence of the empathy with a communicator. After a few minutes, the students change roles in their pair. There are some examples of empathic statements: which can be used by the students: "It seems that you really do not like this model"; "It sounds like you are very upset by buying this device"; "It seems that you have not yet come to a consensus about buying this model from us." The purpose of the empathic exercises is to improve communication, to show to the listeners that the person is on their side. The performance of these exercises as well as creation of similar communicative situations is necessary for students of a non-linguistic university as it helps them to create and maintain a positive atmosphere of communication in practical way. Given situations make students act in conditions similar to real ones, form their thoughts with the help of a foreign language, allow them to activate conversation formulas, business vocabulary and grammatical structures, without fixing their attention on them, but concentrate on the process of communication.

Since the number of classroom sessions is small and students need to master their skills of working with the necessary vocabulary, it is advisable to give more tasks to make various projects and presentations as an independent work. It is recommended to offer topics based on problems: "What do you prefer: investing in a starting business or investing in a reliable business? Why?"; "If you were to start your own business, what would it be?"; "How well-known companies have developed?" What is their role for the development of Russia?"; "How can we solve the problem of urbanization in our country?" and etc.

Conclusion. Consideration of the methodological and theoretical foundations of teaching foreign communicative competence of non-linguistic students allows us to make the following conclusion:

The process of mastering the foreign-language communicative competence of the students of non-linguistic universities is intensively studied in several directions, including contextual and professionally-oriented teaching of a foreign language; teaching in the dialogue of cultures; interdisciplinary paradigm of teaching foreign languages; productive approach to teaching foreign languages; modeling in teaching foreign languages. As a result, the foreign-language communication activity, skills and abilities in the learning process will contribute to the formation of communicative competence among students and ensure their future successful professional activity.

References:

1. Glotova J.V., Shkodich L.V. Foreign language professional competence of future specialists. Monograph. - Kaliningrad: FGEI HPE "KSTU", 2008. - 334 p., p. 103.
2. Kalmykova, E.I. Creative types of tasks for development of speech communication skills in module teaching (in Russian) // Priority directions in teaching foreign languages. Vestnik of the Moscow State Linguistic University. - 2011. - Issue. 12 (618), P. 112.
3. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning. - M., 2003.
4. Kisel O.V. Assessment as one of the criteria for increasing the effectiveness of teaching a professionally oriented foreign language. // Actual problems of modern science, technology and education. Abstracts of the 78th International Scientific and Technical Conference. 2020. S. 456.
5. Linguistic and methodological aspects of professionally oriented teaching of foreign languages: traditions and innovations: monograph / collective of authors, ed. V.P. Barbashova, I.I. Klimova, M.V. Melnichuk, L.S. Chikileva. - M.: Financial University, 2014. 240 p.
6. Milrud R.P. Competence in language learning // Foreign languages at school. - 2004. - No. 7.
7. Nefedov O.V. A rational methodology for teaching foreign language communicative competence of students of non-linguistic universities (English, initial stage) // dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences, Pyatigorsk, 2014
8. Zimniaia I.A. Competence and competency in the context of the competency-based approach in education // Foreign languages at school. - 2012. - No. 6.

Педагогика

УДК 376.2

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент факультета иностранных языков
и регионоведения Семенова Елизавета Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

КОРРЕКЦИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного проблемам развития мотивации к изучению иностранного языка младшими школьниками с задержкой психического развития, обучающихся в условиях коррекционного образовательного учреждения. Приводятся результаты исследования особенностей развития мотивации к изучению иностранного языка у детей с данным видом нарушения психического развития, анализируются доминирующие мотивы, наличие и степень устойчивости интереса, степень познавательной самостоятельности. Рассматривается коррекционная программа, направленная на развитие эффективной мотивации изучения иностранного языка младшими школьниками с задержкой психического развития. Обсуждаются результаты ее реализации, выявляются наиболее проблемные аспекты коррекционной работы.

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития, иностранный язык, мотивация, интерес, познавательная самостоятельность, доминирующие мотивы, внешняя и внутренняя мотивация, коррекционная программа.

Annotation. The article presents the results of an experimental study addressing the issues of how one can increase motivation in foreign language learning in children with delayed mental development studying at educational-correctional institutions. Besides, it contains the results of the research aimed at determining the features of development of foreign language learning motivation in children having such kind of delayed development. In addition to this, it provides the reader with the analysis of the dominant foreign language learning motives. It also deals with detecting these children's continued interest in foreign language learning and determining this interest's level as well as the level of cognitive independence. Furthermore, the article describes a correctional programme aimed at developing effective motivation in foreign language learning in primary school children with delayed mental development. Finally, it presents the results of this programme's implementation and reveals the most problematic aspects of this kind of correctional work.

Keywords: primary school children with delayed mental development, foreign language, motivation, interest, cognitive independence, dominant motives, extrinsic and intrinsic motivation, correctional programme.

Введение. В основу Стандарта начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития положен деятельностный и дифференцированный подход, осуществление которого предполагает разработку содержания и технологий образования обучающихся с задержкой психического развития, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого результата личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей [3]. Несомненно, что изучение иностранного языка детьми с задержкой психического развития (ЗПР) способствует приобретению ими иноязычных коммуникативных и лингвистических компетенций, а также становлению самопознания и самообразования.

Однако, как свидетельствуют научные работы С.Н. Каштановой [1], В.В. Кисовой [6, 7], Г.З. Халиловой [4], Е.В. Шипиловой [5] и других авторов специфические особенности мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с ЗПР не позволяют использовать разнообразные возможности этой предметной дисциплины для всестороннего развития их личностной и познавательной сфер. Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что основными мотивами изучения иностранного языка у детей с ЗПР являются узколичностные мотивы благополучия. Это выражается в направленности на избегание школьниками порицания и каких-либо санкций со стороны педагогов и родителей. Очень выраженным является мотив нацеленности на получение той оценки, которая удовлетворяла бы референтных взрослых. Также в числе доминирующих мотивов изучения иностранного языка младшими школьниками с ЗПР можно назвать мотивы долга и ответственности. В этом случае дети руководствуются внешними, мало осознанными установками, которые транслируются взрослыми. Например, «я учусь в школе и должна знать иностранный язык, потому что я хорошая ученица». Мотивы самоопределения и самосовершенствования лишь формально присутствуют в структуре мотивации детей с ЗПР. Мотивов престижа и познания в ходе исследования у младших школьников с ЗПР выявлено не было.

Показательным является тот факт, что дети с ЗПР не демонстрируют устойчивого интереса к изучению иностранного языка в школе. Как правило, они не выбирают эту дисциплину в числе любимых, показывая низкий уровень интереса к ней. Также выявляется низкий уровень развития познавательной самостоятельности в отношении иностранного языка. Практически у всех младших школьников с ЗПР отсутствует стремление самостоятельно выполнять домашние задания по данной дисциплине, не проявляется желание по собственной инициативе получить какие-либо новые сведения по ней.

Изложение основного материала статьи. Нами была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа коррекции мотивации к изучению иностранного языка младшими школьниками с ЗПР 4 класса в условиях коррекционного образовательного учреждения. Методологическими основаниями программы стали фундаментальные принципы отечественной психологии о единстве сознания и деятельности, ключевые положения теории развития высших психических функций, концептуальные подходы в понимании связи развития психики ребенка с ограниченными возможностями здоровья с обучением и воспитанием, отраженные в работах Л.С. Выготского, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой и других ученых.

Основными задачами коррекционной программы стали:

1. Развитие широких социальных мотивов к изучению иностранного языка у детей с ЗПР, в частности, мотивов самоопределения и самосовершенствования;
2. Обеспечение психолого-педагогических условий для становления познавательного интереса к иностранному языку у младших школьников с ЗПР;
3. Формирование у детей с ЗПР устойчивого интереса к занятиям иностранным языком, преодоление ситуативности мотивации к данной учебной дисциплине;
4. Развитие самостоятельности и инициативы в освоении иностранного языка.

Программа реализовывалась в течение одного учебного года, в ходе исследования были задействованы уроки иностранного языка и внеурочная деятельность. Коррекционная работа осуществлялась в рамках трех основных этапов, которые последовательно реализовывали поставленные в программе задачи.

Первый этап экспериментальной программы был направлен на развитие у младших школьников с ЗПР позитивного эмоционального отношения к изучению иностранного языка, становление познавательного интереса к нему. Работа велась на основе материалов страноведения во внеурочной деятельности. Для проведения занятий подбирался материал, который соответствовал возрастным потребностям школьников, речевому и жизненному опыту детей, их интересам, а также был доступен с точки зрения языковых средств. С детьми проводились занятия в форме виртуальных экскурсий с самой разнообразной тематикой («Лондон», «В гости к Шерлоку Холмсу», «Королевские сады Кью» и т.п.). Проводились развлечения, построенные на доступных школьникам с ЗПР, стихах и песенках из британского фольклора. Также использовались привлекательные для детей игры-квесты. Квесты организовывались по таким интересным для них темам как «Английские приведения», «Самые нелепые британские законы», «Самые известные герои британских фильмов для детей» и т.п.

Важным приемом работы на первом этапе стало проведение страноведческих викторин, на которых выявлялись «знатоки Великобритании». Сочетание в викторине познавательной и игровой деятельности повышает заинтересованность обучающихся, создает благоприятные условия для переживания успеха в конкретной предметной дисциплине. В коррекционной работе нами использовались тематические и развлекательно-развивающие викторины. Каждая викторина имела следующие структурные компоненты: организационный момент (приветствие, объявление темы и цели викторины, определение участвующих команд), основной этап (проведение викторины) и заключительный этап (подведение итогов, награждение команд, рефлексия). Дети с ЗПР не только участвовали в самой викторине, но и привлекались для подготовки заданий и материалов к ней.

На втором этапе коррекционной программы решались задачи формирования широких социальных мотивов к изучению иностранного языка, мотивов самоопределения и самосовершенствования. Основной формой организации работы были школьные уроки иностранного языка, на которых использовались различные методические приемы развития мотивации. Одним из наиболее удачных, на наш взгляд, приемов стало систематическое использование на уроках дидактических игр. Такие игры обеспечивают естественное приобщение младших школьников с ЗПР к иностранному языку за счет того, что в них присутствует не только дидактическая, но и игровая задача, а также игровые правила и игровые действия. Все это придает дидактической игре живость, эмоциональную непосредственность и формирует у детей желание участвовать в таком обучении. В уроки иностранного языка включались фонетические игры, рифмовки и песни с движениями, пальчиковые игры-рифмовки, командные игры и т.д.

Особенно удачной формой работы на данном этапе программы оказались ролевые дидактические игры, в которых актуализировался жизненный опыт младших школьников с ЗПР. Такая игра предполагала моделирование жизненных ситуаций, близких личному опыту детей. Как правило, это были бытовые ситуации, связанные с осуществлением гигиенических процедур (умывание, чистка зубов и т.п.), выполнением ежедневных школьных дел (собираение портфеля, дежурство по классу и т.п.), посещением продуктового магазина, библиотеки и др. В данных играх младшие школьники с ЗПР развивали навыки

монологической и диалогической речи с использованием ранее изученной лексики, учились строить речевое и неречевое поведение с учетом особенностей культуры изучаемого языка, моделировали ситуации реального общения носителей языка.

Третий этап коррекционной программы был посвящен развитию самостоятельности и инициативы младших школьников с ЗПР в освоении иностранного языка. На этом этапе использовались как уроки, так и внеурочные формы организации коррекционной работы. На уроках использовался проектный метод организации учебной деятельности, который максимально развивает самостоятельность детей, активизирует их инициативу и познавательную активность. Тематика проектов подбиралась в соответствии с возможностями и образовательными потребностями младших школьников с ЗПР («Английский язык – язык международного общения», «Использование британского фольклора в книгах о Гарри Поттере», «Английский язык – язык компьютера» и т.п.). Например, при реализации проекта «Использование британского фольклора в книгах о Гарри Поттере» школьники разрабатывали справочник тех персонажей британского фольклора, которые упоминались в произведении Дж. Роулинг. Перед детьми ставились задачи оказания взаимопомощи, определялась мера индивидуальной ответственности каждого школьника в выполнении проекта, обозначались критерии оценки результата.

Во внеурочной деятельности использовалась такая форма организации коррекционной работы как олимпиада. Мы учитывали, что для младших школьников с ЗПР характерны разные уровни освоения иностранного языка, поэтому подбирались разноуровневые олимпиадные задания. Самыми простыми были задания на соотнесение, указание на правильный ответ с максимальным использованием наглядного материала. Следующими по сложности были короткие высказывания по типу называния предметов, группировки слов по определенному признаку, выделение лишнего слова и т.п. Далее следовали задания с использованием простых предложений, где требовалось что-либо описать, сравнить, упорядочить слова, заполнить пропуски. Самым сложным уровнем заданий были развернутые высказывания в устной или письменной форме. Материалы олимпиады охватывали лексические и грамматические темы в соответствии с содержанием программы по иностранному языку для младших школьников с ЗПР. Проведение языковой олимпиады позволяет привлечь детей к интеллектуальному соревнованию, создает условия для переживания ими ситуации успеха, стимулирует обучающихся на самостоятельную работу.

Выводы. Контрольное диагностическое исследование, проведенное по завершении реализации коррекционной программы, позволяет сделать следующие выводы. Более половины, участвовавших в коррекционной работе младших школьников с ЗПР, стали в качестве основного мотива изучения иностранного языка демонстрировать мотив самосовершенствования. Дети отмечали, что изучают иностранный язык для того, чтобы иметь возможность лучше узнать культуру других стран, получить более престижную работу, быть современным разносторонне образованным человеком. Однако, надо отметить, что мотивы долга и благополучия тоже присутствовали в результатах экспериментальной группы школьников, что, несомненно объясняется специфическими особенностями развития этих детей, а также проблемами детско-родительских отношений в их семьях [2]. Познавательные мотивы изучения иностранного языка у младших школьников с ЗПР, по-прежнему, не были выявлены. Очевидно, что для формирования мотивов данного вида требуется более длительная работа, а также комплексный подход к этой проблеме в аспекте всех предметных областей, предписанных Стандартом начального общего образования обучающихся с ЗПР.

Исследование наличия и степени устойчивости интереса к изучению иностранного языка показало, что после проведения коррекционной работы в экспериментальной группе не было ни одного испытуемого, который бы оценивал иностранный язык, как непривлекательную учебную дисциплину. Большинство школьников демонстрировали средний уровень интереса, что также показывает положительную динамику, достигнутую в ходе коррекционной работы. Оценка познавательной самостоятельности в изучении иностранного языка показала позитивное влияние реализации программы на этот аспект мотивации. Примерно у трети младших школьников, участвовавших в эксперименте, появилось стремление самостоятельно расширять свои знания по иностранному языку в отношении заинтересовавшей темы. Также важно отметить, что в целом, у детей появилось более осознанное отношение к данной учебной дисциплине, наряду с внешними мотивами у них стали функционировать и внутренние, собственные мотивы изучения иностранного языка, наполненные личностными смыслами.

Таким образом, мы можем констатировать, что реализация представленной коррекционной программы дала выраженную положительную динамику в отношении развития мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с ЗПР. Следует отметить, что наиболее проблемными аспектами мотивации, трудно поддающимися позитивным преобразованиям было формирование познавательной мотивации и развитие познавательной самостоятельности в изучении иностранного языка. Следует отметить, что данные параметры мотивационной сферы имеют существенную недостаточность и у нормально развивающихся младших школьников, что может указывать на некоторые недостатки организации воспитательно-образовательного процесса в современной системе российского образования в целом.

Литература:

1. Каштанова С.Н., Овсянникова К.А. Формирование познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития при обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 171-175.
2. Кисова В.В. Семенов А.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т.16. – № 2-2. – С. 348-352.
3. Кисова В.В., Семенов А.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического развития в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №12-6. – С. 1127-1132.
4. Халилова Г.З. Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – № 5(8). – С. 76-78.
5. Шипилова Е.В. Педагогические условия обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития // Образование. Наука. Инновации. – 2012. – №1 (21). – С. 225-229.
6. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского

университета. – 2016. – № 2 (15). – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 09.11.2020).

7. Шутова Н.В., Кисова В.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX – начале XXI века// Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 09.11.2020).

Педагогика

УДК 372.3

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);

студентка Кузина Инна Борисовна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Целью исследования явилось изучение влияния серии игр на развитие особенностей внимания (развития концентрации, распределения, объема, переключения и устойчивости внимания) у ребенка старшего дошкольного возраста с РАС. Использовались методы: теоретический анализ, обобщение, сравнение психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, беседа, наблюдение, опрос. Проведена диагностика исследуемого ребенка старшего дошкольного возраста с РАС и выявлены особенности развития свойств внимания до и после проведения серии игр.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, свойства внимания, ребенок старшего дошкольного возраста.

Annotation. The article presents a series of games for the development of attention properties in a child with ASD (development of concentration, distribution, volume, switching and resistance of attention), included in the complex corrective-development work with the child, the aim of the study was to study the impact of a series of games on the development of attention in an older preschooler with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, properties of attention, preschooler.

Введение. Изучение и описание специфики внимания детей с аутизмом, актуально для психологов, дефектологов, родителей, так как организация осуществления учебно-воспитательного процесса требует владением такими навыками как: сосредоточение сознания на выполнении каких-либо видов деятельности, умение переключать внимание с одного объекта либо деятельности на другое, способность слушать инструкции и умение достигать высокой степени концентрации на объекте, способность переработки информации и выбор главного. Перечисленные параметры необходимы для процесса обучения и воспитания, а также успешной коммуникации ребенка, его социализации.

При расстройствах аутистического спектра часто встречается интеллектуальная недостаточность (В.М. Башина, О.С. Никольская, Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер), что резко снижает способность ребенка к активному взаимодействию с окружающим миром, а значит препятствует его психофизическому развитию. Появляется необходимость в разработке системы развивающих игр для развития свойств внимания детей дошкольного возраста, имеющих нарушения аутистического спектра.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МДОУ компенсирующего вида 2019-2020 гг. в г. Петрозаводске. В исследовании участвовал 1 ребенок 6 лет с расстройством аутистического спектра (РАС).

Для диагностики свойств внимания были использованы следующие методики: «Тест Поппельертера» на оценку распределения, устойчивости внимания, а также зрительный прогноз [2]; методика «Запомни и расставь точки» на оценку объема внимания, точности пространственной локализации и восприятия простейших объектов при кратковременной их экспозиции [4]; методика «Перепутанные линии» целью которой является изучение устойчивости и концентрации внимания [6]; методика «Коррекционная проба – тест Бурдона» для оценки устойчивости, переключаемости и концентрации внимания [3].

Получили следующие показатели: низкий уровень развития свойств внимания (распределение, объем, переключение, концентрация, устойчивости) нередко агрессия по отношению к сверстникам и взрослым, частые эхолалии.

Низкие показатели могут быть связаны как с особенностями расстройства аутистического спектра, так и с сопутствующими неврологическими заболеваниями: эпилепсия, задержка психического развития, а также прием лекарственных препаратов, которые оказывают общее успокаивающее действие на ЦНС, что может проявляться в снижении реакции на различные внешние раздражители.

Серия включает в себя 5 игр, с примерами их усложнения и модификациями. Игры проводились исходя из особых потребностей ребенка с РАС, особенностей его развития, нагрузки ребенка в ДОУ, соблюдался режим дня, учитывался объем и время проведения игр. Игры упорядочены по степени сложности.

При разработке серии игр использовались исследования свойств внимания у детей с РАС, а также особенности игры аутичных детей (Тара Делани, Ньюмен С., Никольская О. С. и др.).

Система игр на развитие свойств внимания с ребенком старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Игра №1. «Чей голос?»

Тема: Домашние птицы.

Цель: Развитие переключаемости и объема внимания.

Инструкция: педагог дает инструкцию «Слушай», включает аудиозапись с голосами домашних птиц, например, курица и спрашивает: «Кто это?» или «Какая это домашняя птица?». Если ребенок затрудняется

ответить на вопрос, ему сложно дифференцировать голос одной птицы от другой, то предлагается ряд картинок, две-три, из которых одна картинка является правильным ответом.

Таким образом выстраивается связь ребенка звука со зрительным образом животного.

Усложнение: данную игру можно усложнить тем, что вместо картинок можно дать ребенку раскраску, где необходимо из множества животных выбрать того, чей голос он услышал и раскрасить объект. Таким образом, целью данной игры будет еще и развития распределения внимания, мелкой моторики, что тоже является необходимым условием для повышения уровня обучаемости ребенка с РАС.

Примечание: в игре можно использовать различные звуки на разные темы, однако стоит учитывать индивидуальные предпочтения ребенка и не вызывать у него негативных эмоций. Нужно помнить о сенсорных предпочтениях.

Посредством данной игры также можно проверить понимание и знания ребенка, если тот оказался не говорящим.

Известно, что для детей с неврологической симптоматикой ведущим является зрительный компонент. Ребенку сложно удерживать в памяти полученную информацию, поэтому, когда словесные или физические указания дополняются визуальными, ему есть на что опереться. Тара Делани, американский специалист по работе с детьми с аутизмом, предлагает в качестве визуальной подсказки – таймер. Лучше, когда он показывает отстающее время. Она говорит о том, что использование такого таймера в комбинации с картинкой, на которой изображено, что происходит в течение времени, снижает чувство тревожности у ребенка [1].

Игра №2. «Чей предмет?»

Тема: Профессии детского сада.

Цель: Развитие концентрации, устойчивости и объема внимания.

Инструкция: ребенку выдается табличка с изображением одной из профессий, например, врач. В пустые графы таблички необходимо поместить карточки, на которых изображены предметы, относящиеся к профессии врача (доктора). Педагог помимо предметов для врача (доктора), раскладывает предметы и для другой профессии, например, повара. Дает инструкцию: «Какие предметы нужны врачу (доктору)? Выбери.»

Ребенок заполняет табличку (от 3 до 6 карточек одной профессии). На каждую карточку педагог дает инструкцию: «Назови» или «Что это? Назови».

Усложнение: усложнить данную игру можно увеличением количества карточек и табличек, однако следует помнить о том, что это необходимо делать постепенно.

Примечание: карточки можно делать по типу карточек-ресс, таким образом, это будет интереснее и является хорошим средством коммуникации для неговорящих детей. Может иметь различные модификации в зависимости от темы занятия.

Игра №3. «Кто спрятался на картинке?»

Тема: Домашние птицы.

Цель: Развитие распределения и устойчивости внимания.

Инструкция: педагог демонстрирует ребенку картинку, на которой изображены пересекающиеся контуры различных домашних птиц, дает инструкцию, например: «Где гусь?». Ребенок ищет, называет.

Усложнение: игры может быть усложнена посредством увеличения количества изображенных фигур, их размещения на листе. Можно попросить ребенка раскрасить найденное животное понравившимся ему цветом. Также можно предложить картинку с прерывистыми контурами, которые необходимо обвести, что развивает целостность восприятия и мелкую моторику.

Примечание: следует учитывать, что у детей с РАС может наблюдаться агнозия, при которой узнавание будет даваться ребенку очень непросто. Учитывая этот факт, необходимо снизить количество изображенных контурных фигур до трех-четырех и увеличить их размер.

Игра №4. «Помоги найти цыплят»

Тема: Домашние птицы.

Цель: Развитие концентрации и устойчивости внимания.

Инструкция: ребенку предлагается найти на «полянке» (картинке) всех убежавших от мамы-курицы цыплят. Вместе с ними на картинке изображены ежи. Таким образом, ребенку необходимо определить, как выглядит цыпленок и найти всех среди ежей.

Усложнение: поиск цыплят может быть осложнен разной степенью перекрытия птенца. Например, из-под камушка «выглядывает» только клюв, а не пол цыпленка, или он может «спрятаться» в высокой траве. Таким образом, найти убежавших птенцов становится сложнее.

Примечание: стоит учесть зависимость работоспособности ребенка от количества спрятавшихся птенцов.

Игра №5. «Сделай как я»

Тема: Пожарная безопасность.

Цель: Развитие концентрации внимания.

Инструкция: педагог садится рядом с ребенком и выдает ему клейкую дорожку, на которую необходимо поместить те карточки-ресс, которые на свою дорожку выложит педагог.

Усложнение: данную игру усложнить можно увеличением количества пар карточек.

Примечание: в начале игры ребенку может понадобиться помощь, если он ранее не использовал подобные карточки, поэтому следует начать с помощи «рука в руке».

Игры проводились преимущественно в первой половине дня, носили индивидуальный характер и были реализованы как в рамках индивидуальных занятий с ребенком, так и в его свободной деятельности. Игры

повторялись, усложнялись исходя из состояния и успехов ребенка [5].

По окончании проведения серии игр была проведена повторная диагностика свойств внимания ребенка.

Результаты повторной диагностики: повышение уровня развития таких свойств внимания как распределение и объем, распределение, тогда как устойчивость и концентрация внимания остались на прежнем уровне, однако ребенок меньше прибегает к помощи взрослого в данных заданиях. Ребенок стал меньше отвлекаться на внешние раздражители.

Результаты диагностики на определение развития свойств внимания ребенка старшего дошкольного возраста с РАС представлены на рисунке 1.

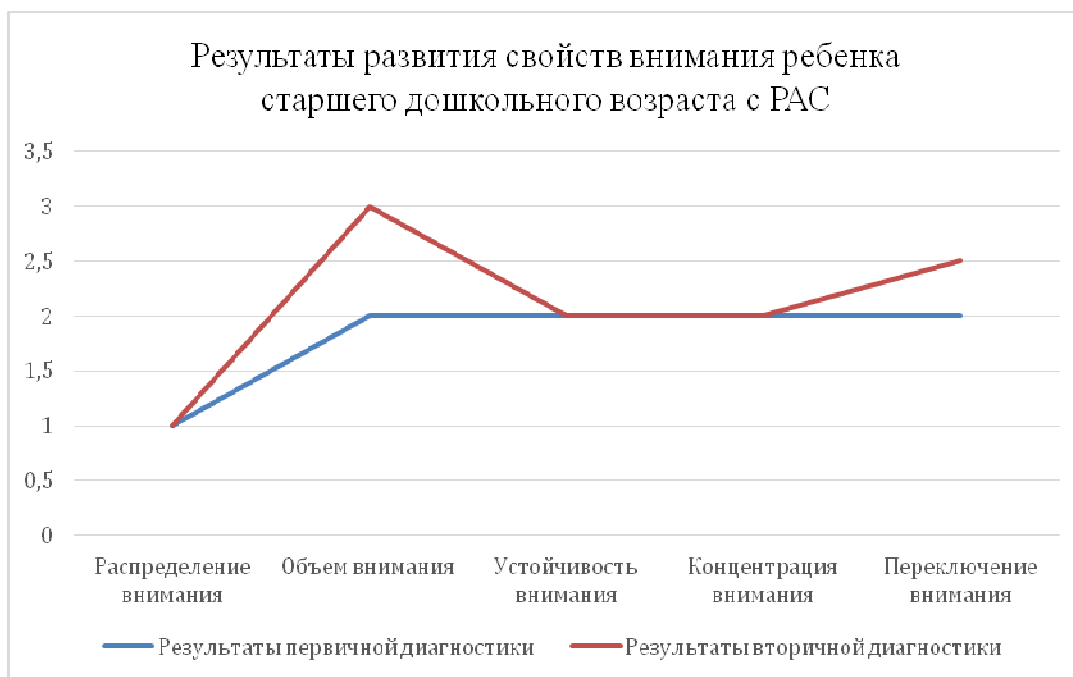


Рисунок 1. Результаты развития свойств внимания у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

*

1. – *Очень низкий уровень развития*
2. – *Низкий уровень развития*
3. – *Средний уровень развития*
4. – *Высокий уровень развития*
5. – *Очень высокий уровень развития*

Выводы. В процессе комплексной психолого-педагогической помощи система игр, проведенная как на занятии, так и в свободной деятельности ребенка, положительно сказалась на развитии свойств внимания.

Учитывая особенности ребенка – расстройства аутистического спектра, а также эпилепсию, задержку психического развития, прием лекарственных препаратов, которые оказывают общее успокаивающее действие на ЦНС, важно сказать о необходимости продолжения коррекционной работы с данным ребенком.

По результатам исследования был сделан вывод о том, что серия игр способствовала повышению уровня внимания ребенка с РАС т.к. при подборе игр были учтены индивидуальные особенности ребенка (неврологический диагноз, уровень интеллектуального развития, особенности поведения, коммуникации и интересов, общее соматическое состояние); осуществлялась комплексная коррекционно-развивающая работа с ребенком, направленная на другие сферы его развития; учитывались потребности ребенка в связи с его особенностями развития, диагнозом.

Необходимо отметить, что проблема анализа психолого-педагогических исследований последних лет позволяет обосновать высокий интерес ученых к проблемам аутизма, его дифференциальной диагностике и коррекции. Одним из важных вопросов является раннее начало коррекционного воздействия, прежде всего коррекции основных свойств внимания, способствующих формированию процесса познания и коммуникации.

Литература:

1. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани; пер. с англ. В. Дектяревой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272 с.
2. Кузнецова, Л.Е. Как составить психолого-педагогическую характеристику дошкольника? Методические материалы / [Текст] Под ред. Дружининой В.Н., Рябовой О.А. – Карпогоры, 2018 – 52 с.
3. Коррекционная проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов. М., 1995, С. 107-111.
4. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. — 640 с.
5. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. — М.: Теревинф, 2004. — 240 с. — (Особый ребенок).

6. Психологическое изучение детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / И.Л. Гольдфельд, В.Н. Колесников, Л.К. Минакова и др.; Федерал. агентство по образованию, ГОУ ВПО «КГПУ» – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2007 с.: ил.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна

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

воспитатель Брылякова Ольга Михайловна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад 53» (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной социально-педагогической действительности – воспитанию толерантности и формированию нового типа культуры. Необходимость активизации деятельности в данном направлении наглядно подтверждается интенсификацией тенденций повсеместного распространения инклюзивного образования. В то время как сформированность компонентов инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса является залогом успешности социализации и образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье раскрыта интерпретация понятия «толерантность» и «инклюзивная культура». Осуществлен детальный анализ основных современных подходов и средств формирования инклюзивной культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: инклюзия, толерантность, инклюзивная культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of modern socio-pedagogical reality—the education of tolerance and the formation of a new type of culture. The need to step up activities in this direction is clearly confirmed by the intensification of trends in the widespread spread of inclusive education. While the formation of components of an inclusive culture of all participants in the educational process is the key to the success of socialization and educational inclusion of children with disabilities. The article reveals the interpretation of the concept of "tolerance" and "inclusive culture". A detailed analysis of the main modern approaches and means of forming an inclusive culture of older preschool children in the process of psychological and pedagogical support is carried out.

Keywords: inclusion, tolerance, inclusive culture, children with disabilities, psychological and pedagogical support.

Введение. Инклюзия является приоритетным направлением развития современной системы образования во всем мире, возникновению которого способствовали глубокие социальные и ценностные изменения в обществе. Актуальным является социальный подход в понимании инклюзии, который, фокусируется, в первую очередь, на необходимости преодолении существующих барьеров (социальных, правовых, культурных, архитектурных и др.), изолирующих людей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) от социума, что препятствует эффективной образовательной и социальной интеграции. Принцип нормализации, лежащий в основе инклюзивных тенденций, в свою очередь, предполагает, что для людей с функциональными или интеллектуальными нарушениями становятся доступными такие формы повседневного существования и условия жизни, которые являются нормальными для типично развивающихся людей [6]. Очевидным становится, что необходимо формировать новый тип культуры - инклюзивную культуру - посредством реализации психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с целью максимального раскрытия потенциальных возможностей детей с ОВЗ. Фундаментальная идея инклюзии представлена теорией включающего общества, определяемая тем обстоятельством, что, несмотря на наличие человеческого многообразия, и отличий между людьми они неизбежно включаются в социальные отношения. Изменение в отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья становится лишь одним из проявлений этих изменений, теоретический фундамент которых представлен в трудах Д. Митчелла [5], посвященных эффективным педагогическим технологиям специального и инклюзивного образования. Исследователь развивает методологическую позицию в отношении людей с функциональными нарушениями Харальда Офстада, отмечавшего, что единственная цель общества в обеспечении достойной жизни для каждого из его членов [7].

Целью данной работы является детальный методологический анализ современного состояния проблемы формирования толерантного мышления и инклюзивной культуры в детской популяции нормативно развивающихся детей, а также определения приоритетных подходов и средств достижения цели в обозначенном направлении деятельности.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивная культура представляется как особая система взаимоотношений всех субъектов образовательных отношений, особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании принимаются всеми участниками образовательных отношений, что способствует созданию уникального микроклимата доверия, комфорта, поддержки, принятия разнообразия, взаимопонимания и партнерства [8].

Анализ взаимоотношений и взаимовлияний субъектов сопровождения в теоретическом контексте на современном этапе разработки данной проблемы позволяет сконцентрировать внимание не только на нормативно развивающихся дошкольниках, но и на их родителях, которые выступают одновременно и источником социальных трудностей в реализации инклюзивного образования и становления инклюзивной культуры, и главными соратниками преодоления трудностей обозначенных процессов. Именно родитель определяет позицию, партнерства или противостояния, по отношению к инклюзивной образовательной организации и берет на себя ответственность за образовательный и личностный результат ребенка.

При условии соблюдения общих правил в дошкольной образовательной организации будет создано безопасное сообщество, разделяющее идеи сотрудничества, стимулирующее развитие всех своих участников; сообщество, которое способно принять разнообразия воспитанников, а ценность каждого является основой общих достижений. Такая культура создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми педагогами, воспитанниками, администраторами и родителями и составляют инклюзивную культуру.

Исследователи [4], рассматривая инклюзивное образование как процесс включения ребенка с особыми образовательными потребностями в культуру образовательного учреждения, выделяет три вида культуры, которые значимы для ребенка: культура обучения, культура ухода и культура сверстников, предполагающая владение языком той группы детей, которая преобладает в детском коллективе, наличие необходимой для общения со сверстниками свободы и автономности.

Понятие «культура» многозначно и рассматривается в зависимости от области человеческой жизнедеятельности. Семантическое и содержательно-теоретическое многообразие определений культуры акцентируется на полифункциональности, емкости и сложности понятия. Традиционно это понятие рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, которые характеризуют определенный уровень его развития. Инклюзивная культура в широком понимании подразумевает полную и успешную интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья в производственную деятельность и создает среду, в которой есть уважение, равенство во взаимоотношениях и принятие различий.

По мнению современных исследователей [1, 4, 8], культура инклюзии – это своеобразная организационная среда, которая позволяет людям разного происхождения, с различными типами мышления и складом ума эффективно работать вместе и реализовывать свой потенциал для достижения целей организации, основанных на разумных принципах. Ученые выделяют несколько предпосылок для формирования инклюзивной культуры в организации: признание инклюзии в организации; взаимопонимание, плюрализм мнений, содействие, доверие и честность, и межкультурная моральная позиция.

Дошкольной образовательной организации, как социальному институту, присущи все черты, характерные для общества. Следовательно, инклюзивная культура – это неотъемлемая составляющая инклюзивного образования. Исследователи по-разному трактуют понятие образовательная инклюзивная культура. Главная мысль заключается в том, что это особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании принимаются всеми участниками образовательных отношений и, которая способствует созданию уникального микроклимата доверия, поддержки, принятия разнообразия, взаимопонимания и партнерства.

Мы понимаем под инклюзивной культурой особую систему взаимоотношений всех субъектов образовательных отношений действующей на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях жизнедеятельности образовательной организации. Инклюзивные ценности образования, в свою очередь, определяют новую парадигму образовательных отношений, развивая гуманистический их характер. В эти отношения вводятся новые понятия: толерантность, поддержка, участие, сотрудничество.

В рамках инклюзивной образовательной среды психолого-педагогическое сопровождение задает вектор поиска направлений, моделей, технологий сопровождения участников образовательных отношений. Мы придерживаемся концепции сопровождения как новой образовательной технологии в нашей стране, которая разработана Е.И. Казаковой [3]. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. В каждой ситуации существует вариативность выбора решения, опосредованного некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Исходя из этого, сопровождение определяется как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При анализе термина важно понимать, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но и его родители и педагоги.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования инклюзивной культуры является включение каждого ребенка в образовательный процесс, с помощью реализации комплекса мер, удовлетворяющих потребности и реальные возможности ребенка в специально организованной среде.

Нормативно развивающиеся дети с осторожностью относятся к детям с ограниченными возможностями здоровья. Одна из существенных трудностей работы с детьми с ОВЗ коренится в информационном дефиците участников образовательного процесса и недостатке опыта реального взаимодействия и общения. При организации детской деятельности в условиях инклюзии важным является организация форм сопровождения, поэтому в рамках психолого- педагогического сопровождения рассмотрены три направления: поддержка детей с ОВЗ и инвалидностью и их здоровых сверстников; поддержка родителей и семейного окружения; поддержка сопровождающих специалистов.

Стратегическими ориентирами формирования инклюзивной культуры должны выступать обеспечение должного уровня толерантности инклюзивной среды, создающей психологическую и нравственную атмосферу; оформленность поведенческого компонента, отражающего готовность к толерантным действиям в отношении обучающегося с ОВЗ и наличие такого опыта, а также достаточную степень сформированности умений использовать знания о толерантности в образовательном процессе, строить взаимоотношения с детьми с ОВЗ и их родителями на толерантной основе, учитывать их индивидуальные особенности.

Деятельность по формированию инклюзивной культуры в процессе активного взаимодействия с с ОВЗ требует четкой целенаправленности. Сформировать активную социальную позицию и психологическую готовность к взаимодействию, которые являются залогом толерантного поведения, возможно при наличии социальной и личной цели данной деятельности для самого ребенка, а также связи умозрительной ценности толерантности с реальной жизнью детей. Ребенок приобщится к культуре толерантности только в том случае, если объективно и наглядно увидит и оценит все достоинства и риски, результаты и последствия позитивного

или негативного взаимодействия не только в масштабах общества, но и для себя самого, на основании чего и делает соответствующий выбор модели поведения и установок [2].

Формирование культуры инклюзии при активной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования и организации инклюзивного образования возможно через поиск специфических путей психолого-педагогического сопровождения. Одним из вариантов может выступать организация факультативных занятий в образовательном учреждении, которые будут способствовать принятию и пониманию детей с ОВЗ посредством пропаганды дефектологических знаний и популяризации успешной социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (на примере выдающихся личностей). В конечном итоге все эти мероприятия подготовят толерантную образовательную среду и будут способствовать успеху инклюзивного образования для всех участников образовательного пространства.

С целью успешной социализации всех участников образовательного пространства могут быть использованы следующие формы и методы: детско-родительские тренинги на развитие коммуникативных навыков, на которых используются ролевые игры, помогающие лучше понять особенности детей с ОВЗ, игры и упражнения на формирование эмпатии и принятия другого, групповое обсуждение и анализ стереотипов по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; а также активное внедрение в воспитательно-образовательный процесс метода психологических дилемм и просмотра тематических подборок мультфильмов.

Выводы. Таким образом, очевидным становится факт гуманизация общественных отношений и принятия права лиц с ограниченными возможностями здоровья на доступное совместное образование. Инклюзивное образование имеет определенные преимущества, прежде всего, психологического характера, которые заключаются в исключении формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности. Однако обеспечить успех инклюзии, воспитав в участниках образовательного процесса лишь основы толерантного взаимодействия недостаточно. Общество нуждается в пересмотре всей системы общечеловеческих ценностей, совокупности моральных и материальных ценностей в контексте реализации инклюзивного образования. Одно из важнейших изменений - это формирование новой культуры в инклюзивном образовании. Такая культура потребует включенности всех участников образовательных отношений в формирование правил совместной жизни, изменение привычной системы взаимоотношений, тесное сотрудничество педагогов, обучающихся и родителей. Пространство формирования инклюзивной культуры - это пространство психолого-педагогического сопровождения в единстве базовых функций: диагностика сущности возникшей проблемы; сбор сведений о сути проблемы и путях ее решения; консультации на этапе принятия решения, планирования и поиска путей решения проблемы; начальная помощь на этапе реализации плана решения, достижение которых возможно в командной работе всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – С. 71-95.
2. Ковалева, А.С. Технология создания толерантной образовательной среды: учебное пособие [Текст] / А.С. Ковалева. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 137 с.
3. Ковалева А.С., Полянских О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования [Текст] / О.Н. Полянских, А.С. Ковалева // Современные научные исследования и разработки, Москва, 2017. – 2(10) – С. 174-176
4. Малофеев, Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3-18.
5. Митчелл, Д. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования [Текст] / Д. Митчелл // Сборник материалов / пер. И.С. Аникеев, Н. В. Борисова. – Москва: РООИ Перспектива, 2012. – С. 31, 103.
6. Нирье, Б. Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Б. Нирье // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями : теоретические основы и практический опыт / ред. К. Грюневальд. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2003. – С. 61-91.
7. Офстад, Х. Ценность человека в нашем обществе [Текст] / Х. Офстад // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: теоретические основы и практический опыт / под ред. К. Грюневальд. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2003. – С. 125-142
8. Тихомирова, Е.Л. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации [Электронный ресурс] / Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-inklyuzivnoy-kultury-shkoly-kak-geterogennoy-organizatsii>. – Дата обращения: 25.03.2018.

УДК 371 +331.548

кандидат исторических наук, доцент Коваль Любовь ВикторовнаФедеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);**доктор социологических наук, доцент Марар Ольга Ивановна**Воронежский филиал федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Воронеж)**ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме трансформации деятельности по сопровождению профессионального самоопределения личности во второй половине XX – начале XXI века. Авторы характеризуют основные направления и результаты деятельности по сопровождению профессионального самоопределения личности, ее позитивные и негативные стороны в советский и постсоветский периоды. Статья может быть полезной при изучении истории профориентационной работы в нашей стране.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, сопровождение профессионального самоопределения личности, профориентационная работа, профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Annotation. The article is devoted to the problem of transformation of activities to support professional self-determination of the individual in the second half of the XX - early XXI century. The authors describe the main directions and results of activities to support the professional self-determination of the individual, its positive and negative aspects in the Soviet and post-Soviet periods. The article can be useful when studying the history of career guidance work in our country.

Keywords: professional self-determination, support for professional self-determination of personality, career guidance work, professional education, professional diagnostics, professional consulting, professional selection, professional adaptation.

Введение. В эпоху глобальных технологических сдвигов происходят радикальные изменения в сфере занятости. Одни профессии уходят в прошлое, другие появляются, активизируя тем самым процессы горизонтальной профессионально-квалификационной мобильности и целых профессиональных групп, и отдельных работников. Профессионально-квалификационная мобильность работника зависит от множества факторов, в том числе и от адекватности его профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение, и, прежде всего, осознанный профессиональный выбор влияет на мотивацию учебной и трудовой деятельности, способствует формированию у работника готовности в течение всей жизни пополнять свои знания, приобретать новые навыки, повышать квалификацию, ориентирует на профессиональную и личностную самореализацию. Однако зачастую выпускники школ не в состоянии сделать профессиональный выбор, который, во-первых, соответствует собственным способностям, возможностям, склонностям, во-вторых, основан на реально существующих профессиональных требованиях, в-третьих, адекватен потребностям экономики (рынка труда).

Молодым людям необходима помощь в процессе их профессионального самоопределения. Оказание такого рода помощи в советский период было связано с осуществлением профориентационной работы, направлениями которой являются профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

В настоящее время понятие профориентационная работа используют в литературе реже, вместо него ученые и публицисты употребляют выражение «сопровождению профессионального самоопределения». Сопровождение профессионального самоопределения осуществляется на микроуровне и макроуровне. На микроуровне осуществляется психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения. Происходит взаимодействие личности обучающегося с психологом, профконсультантом, педагогом, мастером, представителем работодателя и т.д. На макроуровне реализуется государственная координация сопровождения, а также осуществляется комплексное организационно-управленческое сопровождение на локальном, муниципальном и региональном уровнях управления.

Теоретическими и методическими основами профориентационной работы, а именно проблемой профессиографии и выбора профессии «впервые начинают серьезно заниматься» в 60-70-е годы Е.А. Климов и другие сотрудники Ленинградского института профессионально-технического образования. Примерно в это же время была разработана теория профпригодности К.М. Гуревича [1, с. 20-21]. В настоящее время вопросами теории и практики сопровождения профессионального самоопределения занимаются такие исследователи, как В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.В. Зачесова, Е.Ю. Есенина, И.А. Килина, И.В. Кузнецов, П.Н. Новиков, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Г.В. Резапкина, Н.Ф. Родичев, Е.Л. Руднева, В.И. Сахарова, Д.В. Серебряков, И.И. Соколова, А.Г. Траут, С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, О.В. Яценко и др [4, с. 223-235]. В этих работах основное внимание уделяется концепциям, моделям, конкретным методикам сопровождения профессионального самоопределения личности, но практически не затрагивается вопрос о перестройке деятельности по сопровождению профессионального самоопределения личности во второй половине XX - начале XXI века.

В рамках данной статьи рассматривается вопрос об изменениях в деятельности по сопровождению профессионального самоопределения личности в условиях технологических сдвигов и смены социально-экономических отношений в нашей стране.

Целью данной работы является изучение трансформации деятельности по профессиональному сопровождению профессионального самоопределения во второй половине XX - начале XXI века в нашей стране, ее позитивных и негативных сторон. Для достижения этой цели в статье раскрываются вопросы: по истории профориентационной работы в советский период, по истории сопровождения профессионального самоопределения в постсоветский период.

Изложение основного материала статьи. В советский период профориентационная работа среди школьников рассматривалась в единстве с политехническим образованием, трудовым обучением и воспитанием, что означало ознакомление учащихся в теории и на практике с основными принципами современного производства и лежащими в основе законами развития природы и общества; формирование трудовых умений и навыков учащихся.

Первым серьезным шагом на пути организации профориентации был закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования», принятый Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г. [10]. По закону в средней общеобразовательной школе создавалась система профессионально-производственной подготовки учеников. Кроме того, закон рекомендовал педагогическим коллективам школ ориентировать учащихся на рабочие профессии, а не на поступление в вузы. Закон отменили в 1964 г. из-за отсутствия значительных результатов. Лишь 6% выпускников воспользовались навыками, полученными в процессе производственного обучения [5]. Однако заложенная в законе идея сочетать профориентационную работу с производственным обучением, легла в основу последующих решений об организации и проведении профессиональной ориентации в 60-80-е годы.

В конце 60-х гг. в стране приступили к созданию многоуровневой системы управления профориентационной работой. Оно началось с постановления «О профессиональной ориентации учащейся молодежи», принятого 17 декабря 1969 г. ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, Министерством просвещения СССР и Государственным комитетом Совета Министров по профессионально-техническому образованию [8]. Постановлением были созданы межведомственные советы по профессиональной ориентации молодежи при Министерстве просвещения СССР, при министерствах просвещения союзных республик, краевых, областных, районных отделах народного образования. В их задачу входило информирование школ о потребностях в рабочих кадрах различных профессий.

Во второй половине 70-х гг. во всех школах были созданы учебно-методические кабинеты по профориентации, которые должны были внедрять поэтапную систему профпросвещения.

На середину 70-х гг. приходится новая попытка организации профориентационной работы среди школьников в единстве с их трудовым обучением и воспитанием. Речь идет о постановлении Совета Министров СССР от 23 августа 1974 года «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» [9]. Учебно-производственные комбинаты (УПК) создавались на межшкольной основе и находились в ведении органов народного образования. УПК были частью общеобразовательной системы. В соответствии с учебными планами тех лет старшеклассники занимались один день в неделю не в школе, а проходили обучение в УПК. По окончании обучения ученики сдавали квалификационные экзамены и получали свидетельство об овладении трудовой специальностью.

Профили трудового обучения учащихся в УПК выбирались с учетом местных потребностей в рабочих кадрах и имеющейся производственной базы. Это позволяло сконцентрировать обучение школьников на наиболее важных для производства профессиях. Число профилей в разные годы было разным. Так, в середине 70-х годов УПК Воронежской области вели подготовку по 10 профилям, в конце 70-х годов – по 27 профилям, а во второй половине 80-х было введено еще несколько новых профилей [3, с. 31].

Важным направлением деятельности УПК была профориентационная деятельность, которая в основном ограничивалась деятельностью по профессиональному просвещению. Профессиональное просвещение в УПК сводилось к: популяризации рабочих специальностей, пропаганде обучения в профессионально-технических училищах, знакомству с характером и требованиями современного производства. Частью работы по профессиональному просвещению была работа по профессиональному воспитанию. Соответствующую работу в УПК вели его сотрудники, а также работники базовых предприятий.

Как уже отмечалось, в УПК, также как в школах, других учебных заведениях профориентационная работа состояла, главным образом, в деятельности по профпросвещению. Работа по таким профориентационным направлениям как профдиагностика, профконсультирование, профадаптация не проводилась. Это приводило к тому, что в середине учебного процесса неожиданно выявлялась полная профессиональная непригодность того или иного учащегося. Вовремя не выявленная профнепригодность порождала не только внутреннюю не удовлетворенность работника, но и была одной из причин текучести кадров.

Проблемы, вызванные профнепригодностью, не остались незамеченными. На их решение было нацелено постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 года «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся, общеобразовательных школ и подготовки их к труду» [7]. В соответствии с постановлением на учебно-методические кабинеты по профориентации школ была возложена задача по изучению индивидуально-психологических особенностей личности. Однако на практике такая работа проводилась не везде из-за отсутствия специалистов.

Итак, в 60-е-начале 80-х гг. профориентационная работа проводилась только в направлении профпросвещения. Работа по таким направлениям профориентации как профдиагностика, профконсультирование, профадаптация фактически не осуществлялась. Однако в процессе профессиональной подготовки в УПК старшеклассники могли испытать себя в определенной профессии, примерить «профессию» на себя, диагностировать свою пригодность к выбранной профессии, адаптироваться к ней.

Овладение одной из массовых профессий в школьные годы способствовала формированию опыта профессионального выбора у учащегося, что давало определенные положительные результаты с точки зрения профессионального самоопределения. Так, в 70-е гг. в среднем по стране 25% учащихся трудоустроились или продолжили обучение по полученной в УПК профессии [12]. Для сравнения, в текущем столетии в США в среднем только 20% выпускников, получивших профессиональную подготовку во время обучения в школе, трудоустроились по соответствующей профессии [8]. И это несмотря на то, что в школах США профессиональное обучение осуществляется не только с учетом интересов, склонностей подростков.

В середине 80-х годов в стране произошли изменения в системе образования в целом, и системе профориентации, в частности. Реформа советской школы в 1984г. подтвердила курс на встраивание учебно-производственных комбинатов (УПК) в систему профориентации в структуре общего образования. Школа также рассматривалась как активный участник профориентационной работы. В школах был введен курс «Основы производства. Выбор профессии». В тоже время в стране появляются новые структуры, проводящие профориентационную работу. Было создано более 60 региональных Центров профессиональной

ориентации молодежи. Они управлялись и финансировались Министерством образования и Министерством труда. В районных центрах были созданы пункты профконсультации. Началась активная подготовка профконсультантов на базе Госкомтруда. В 1986 году была создана государственная служба профориентации молодежи.

В конце XX в. стали уделять внимание и психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников.

В начале 90-х годов XX в. под руководством С.Н. Чистяковой Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школьник-труд-профессия», опираясь на опыт японского специалиста С. Фукуямы, разработал программу профориентационной работы с учащимися «Твоя профессиональная карьера». Данная программа содержала различные методы, активизирующие психологические ресурсы личности в процессе ее профессионального самоопределения. Предоставить площадки, создающие условия для полноценного погружения в профессиональный контекст, должны были учебно-производственные комбинаты. В связи с чем в июне 1992 г. Министерство образования РФ подготовило письмо «О роли УПК в трудовой подготовке учащихся общеобразовательных школ», предполагающее введение в УПК экспериментального курса «Человек-труд-профессия» [11]. Однако на практике курс «Человек-труд-профессия» не был внедрен, поскольку в 90-х гг. прекратила свое существование система школьной профориентации.

Переход в 90-е годы к рыночной экономике делал мало функциональной профориентационную работу, сложившуюся в условиях плановой экономики.

Создание в 90-е годы новой профориентационной системы сопровождалось разрушением сложившейся в советский период системы профориентации в сфере образования. С 1991 года Министерство образования РФ, фактически, перестало курировать вопросы, связанные с профориентационной работой. Полномочия по организации профессиональной ориентации граждан по ФЗ РФ «О занятости населения в Российской Федерации» от 19 апреля 1991 года [13] перешли к Министерству труда и к подчиненным ему службам занятости населения. В результате профориентация стала представлять собой не систематическую деятельность, не длительный и сложный процесс, содействующий профессиональному самоопределению, а единовременные консультации, которые выдаются по запросу клиента с учетом имеющегося банка вакансий.

Службы занятости работают не только с молодежью, но и другими категориями трудоспособного населения. Но даже, если служба занятости специализируется на работе с молодежью, она не проводит профориентационную работу на подведомственной территории с каждым школьником. Это подтверждает деятельность единственного в России специализированного центра занятости для молодежи, который так и называется «Молодежный» и располагается в г. Воронеж. Центр организует и проводит много мероприятий, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности. Но в эти мероприятия вовлечена незначительная часть молодых людей. Так, в 2016 году уроки «Карьеры» в центре занятости населения "Молодежный", приняли участие 1892 школьника. При этом в 2016 г. последний звонок прозвенел для 4953 выпускников 11-х классов и 7602 выпускников 9-х классов. Т.е. число учеников, которые приняли участие в уроках «Карьеры», проводимых Центром, было в 6,5 раз меньше числа выпускников [2].

Итак, в современной России за проведение профориентационной работы отвечают службы занятости. Образовательные организации, реализующие основные образовательные программы, не принимают активного участия в профориентации.

Деятельность по сопровождению профессионального самоопределения молодежи в образовательных учреждениях затрудняет то, что с 90-х гг. и до настоящего времени отсутствует нормативная база, регулирующая соответствующую деятельность в системе образования. Так, в ныне действующем ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. [14] не определены цели, задачи, содержание, средства, методы, механизмы управления профориентацией в системе образования.

В настоящее время педагогические коллективы общеобразовательных учебных заведений занимаются профориентационной деятельностью без четкого определения целей, задач, круга своих обязанностей, не имея рекомендованных к применению методик профориентационной работы, материально-технической и нормативной базы. Если в школе нет энтузиастов из числа педагогов или психолога, то профориентационная работа либо не проводится, либо проводится формально. Школы отчитываются об участии в разных профориентационных мероприятиях, таких как «Единый день профессионального самоопределения», ярмарка вакансий, профессий и ученических мест, производственные экскурсии в рамках акции «Неделя – без турникета», «JuniorSkills» и др. Но эти и подобные им мероприятия задействуют небольшую часть школьников. Но самое главное - они не объединены в единый длительный процесс психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности каждого ученика. Поэтому не удивительно, что по результатам социологического опроса, проведенного в Воронежском регионе, только четверть выпускников 2018 г. считает, что для них были полезны профориентационные мероприятия, проводимые в школе [4, с. 95].

Выводы. В целом, можно отметить, что действующая с 90-х гг. в нашей стране система профориентации не обеспечивает сопровождение профессионального самоопределения личности каждого школьника и студента. В то же время происходящие в мире глобальные технологические сдвиги, трансформация индустриального общества в информационное общество ставят задачу организации такой системы сопровождения профессионального самоопределения, которая будет содействовать формированию субъекта профессионального выбора, заинтересованного в своём профессиональном и личностном росте, настроенного на самореализацию в социально одобряемых видах деятельности, направленных на благо общества. При этом обеспечить планомерное сопровождение профессионального самоопределения личности можно только при активном участии в профориентационной работе образовательных организаций. Особенно велика роль школ, деятельность которых в процессе обучения и воспитания создает основу для профессионального самоопределения.

Литература:

1. Гудкова, Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования [Текст]: учеб. пособие / Е.В. Гудкова; под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.
2. Информация о деятельности ГКУ ВО ЦЗН «Молодежный» по итогам 2016 года. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [WorldWideWeb.URL:http://www.uzn.vrn.ru/index.php/sluzhbazanyatosti/](http://www.uzn.vrn.ru/index.php/sluzhbazanyatosti/)

podvedomstvennyye-uchrezhdeniya/77-gku-vo-tszn-molodezhnyj/288-informatsiya-o-deyatelnosti-gku-vo-tszn-molodezhnyj-po-itogam-2016-goda

3. Коваль Л.В. Государственная политика по подготовке и использованию рабочих, инженерно-технических кадров в 60-80-е годы в промышленности (на материалах Воронежской, Курской и Липецкой областей) [Текст]: дис. ... канд.ист. наук / Л.В. Коваль. Воронеж, 1999. – 258 с.

4. Коваль, Л.В. Повышение эффективности профессионального самоопределения молодежи Воронежской области: психолого-педагогический и организационно-управленческие аспекты [Текст]: монография / Л.В. Коваль, В.А. Смышляев, И.А. Сухоруких. – Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2018. – 238 с.

5. Костюкова, Т.А. Компетентностные пробы как механизм реализации профессиональной ориентации на этапе профильного обучения [Текст] / Т.А. Костюкова, А.И. Ерепилова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2016. - 1 (5). – С. 240-243.

6. Морозова М.В. Профильное обучение в системе общего образования США как фактор повышения эффективности профессионального образования. Государственное тестирование результатов обучения [Текст] / М.В. Морозова // Актуальные проблемы профессиональной педагогики. - 2013. - № 1 (9). - С. 6-8.

7. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду [Текст] / Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 года // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. – Т. 12. – М., 1979. – С. 179-190.

8. О профессиональной ориентации учащейся молодежи (из постановления Президиума ВЦСПС, Бюро ЦК ВЛКСМ, коллегий Министерства просвещения СССР и Государственного комитета Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию от 17 декабря 1969 г.) [Текст] // Справочник работника народного образования. Сборник законодательных, руководящих и инструктивных материалов. – М.: Педагогика, 1973. – С. 327-329.

9. Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся [Текст] / Постановление Совета Министров СССР от 23 августа 1974 года // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. – Т. 10. – М.: Политиздат, 1976. – С. 261-263.

10. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования [Текст] / Постановление Верховного Совета СССР от 24 декабря 1958 года // Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР. – М.: Госполитиздат, 1958. - 48 с.

11. Панов А.И. Профориентация обучающихся [Текст]: Сборник материалов / А.И. Панов – Томск, ТОИПКРО, 2017. – 199 с.

12. Севастьянова В. Наш межшкольный учебно-производственный комбинат [Текст] / В. Севастьянова // Готовим школьников к труду. – Воронеж, 1981. – С. 11-23.

13. Ф3 РФ от 19.04.1991 N 1032-1 (ред. от 29.07.2017) «О занятости населения в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Режим доступа: WorldWideWeb.URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/

14. Ф3 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс]: Режим доступа: WorldWideWeb.URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель
филиала Кожунов Константин Александрович

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил
«Военно-воздушной академии» (г. Челябинск)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается эффективность экспериментальной работы по уровню сформированности гражданственности и патриотизма у курсантов военного вуза в соответствии с результатами первого промежуточного диагностического среза. Опираясь на сравнительные результаты входного и первого промежуточного диагностического срезов по уровням сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов военных вузов, был сформирован вывод о том, что благоприятная динамика прослеживается абсолютно во всех группах.

Ключевые слова: патриотизм; гражданственность; уровень; сформированность; эксперимент.

Annotation. The article considers the effectiveness of experimental work on the level of formation of citizenship and patriotism among military University cadets based on the results of the first intermediate diagnostic cross-section. Based on the comparative results of the entrance and first intermediate diagnostic cross-sections on the levels of formation of civil and Patriotic qualities of cadets of military universities, it is concluded that positive dynamics was observed in all groups.

Keywords: patriotism; civic consciousness; level; the formation; experiment.

Введение. Формирование и последующее развитие патриотизма и гражданственности у курсантов военных вузов относится к одной из наиболее важных и значимых задач современного образования. Это обуславливается тем, что в соответствии с ФГОС ВПО, каждый выпускник высшего военного учебного заведения должен быть культурным и высокоразвитым человеком, а также профессионально компетентным специалистом, подлинным патриотом и гражданином Отечества [1]. Помимо этого, привязанность к Родине, готовность к защите Отечества, нравственные и патриотические чувства, беззаветное выполнение своего гражданского и воинского долга в обязательном порядке должны стать фундаментом воспитания курсантов военного вуза. Для решения указанной проблемы необходимо, чтобы исследователи осуществляли поиск кардинально новых форм и методов воспитательной деятельности. Помимо этого, необходимо, чтобы

специалисты использовали разнообразную научную методологическую основу исследования сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная деятельность по формированию гражданско-патриотических качеств курсантов в образовательной среде военного вуза производилась на базе филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», который располагается в городе Челябинск. Экспериментальная работа осуществлялась в период с 2015 по 2019 гг.

Для того чтобы задачи, которые были поставлены в рамках проведения исследования были решены, потребовалось сформировать контрольную группу и экспериментальные группы курсантов. Данные группы обладают почти одинаковыми учебно-познавательными и мотивационными характеристиками. Субъектами педагогического эксперимента являются курсанты военного вуза. Их общее количество составило 200 человек.

Согласно экспериментальному плану, курсанты контрольных групп осваивают образовательную программу дисциплины «Боевое управление авиацией» в полном соответствии с её рабочей программой. Стоит отметить, что данная рабочая программа составлена на базе требований новых стандартов с применением традиционной методики обучения. Курсанты экспериментальных групп осваивают эту же программу дисциплины, однако задачи обучения-воспитания решаются согласно сформированной модели формирования гражданско-патриотических качеств у курсантов в образовательной среде военного вуза.

В первых экспериментальных группах поэтапно и последовательно проверяется решение первой, второй, третьей задачи, а в четвертой экспериментальной группе – все три. Следовательно, в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) осуществляется модель и первое педагогическое условие; во второй (ЭГ-2) экспериментальной группе реализуется модель и второе педагогическое условие; в третьей (ЭГ-3) экспериментальной группе реализуется модель и третье педагогическое условие; в четвертой (ЭГ-4) экспериментальной группе реализуется модель и все три педагогических условия.

Эффективность проведенной экспериментальной работы проверялась и уточнялась по таким направлениям: осуществлялась сопоставление распределения курсантов в экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-4) и контрольной (КГ) группах по определенному перечню параметров. В качестве одного из таких параметров выступает уровень сформированности у курсантов гражданско-патриотических качеств личности.

Основываясь на полученных результатах, был сформулирован вывод о том, что уровень сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов постепенно переходит от низкого к среднему, и положительная динамика прослеживается абсолютно во всех группах. При этом, стоит отметить, что наиболее слабые результаты выявлены в контрольной группе, а наиболее высокие результаты ожидаемо представлены в группе ЭГ4, где помимо модели были реализованы также и все три педагогических условия ее успешного функционирования.

Обобщенные результаты первого промежуточного диагностического среза по оценке уровней сформированности гражданско-патриотических качеств личности курсантов военного вуза представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты первого промежуточного диагностического среза по оценке уровней сформированности гражданско-патриотических качеств личности курсантов военного вуза

Группы	Кол-во человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		кол-во человек	%	кол-во человек	%	кол-во человек	%
КГ	27	12	44,44	13	48,15	2	7,41
ЭГ-1	26	7	26,92	17	65,38	2	7,69
ЭГ-2	25	9	36,00	14	56,00	2	8,00
ЭГ-3	26	8	30,77	14	53,85	4	15,38
ЭГ-4	26	5	19,23	15	57,69	6	23,08

Требуется отметить, что наибольшее количество курсантов с низким уровнем сформированности гражданско-патриотических качеств было выявлено в группе КГ, что в процентном соотношении составляет 44% курсантов. При всем при этом, во всех экспериментальных группах количество таких курсантов сократилось, а именно: в ЭГ-1 – 26,92%, в ЭГ2 – 36,00%, в ЭГ 3 – 30,77% в ЭГ 4 - 19,23%. Наибольшая динамика выявлена в группе ЭГ-4. В представленной группе количество курсантов с низким уровнем сформированности гражданско-патриотических качеств личности сократилось на 34,62%, что напрямую свидетельствует об эффективности начатой целенаправленной работы по формированию необходимых качеств личности.

По итогам первого промежуточного диагностического среза у большинства курсантов выявлен средний уровень сформированности гражданско-патриотических качеств личности в группе КГ у 48,15% курсантов, в ЭГ-1 у 65,38%, в ЭГ-2 у 56,00%, в ЭГ-3 у 53,85%, в ЭГ-4 у 57,69%. Для таких курсантов характерна устойчивая мотивация к развитию гражданско-патриотических качеств они осознают их значимость для будущей военно-профессиональной деятельности. Курсанты в ходе изучения различных дисциплин знакомятся со знаниями об истории государства и права, патриотических и героических подвигах соотечественников. Курсанты в ходе выполнения поставленных перед ними задач, начинают учитывать не только свои личностные интересы, но и интересы коллектива, а в некоторых моментах готовы пожертвовать личными пристрастиями.

Высокий уровень сформированности гражданско-патриотических качеств у 2 курсантов в группах КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2, в группе ЭГ-3 у 4 курсантов и в ЭГ-4 6 курсантов перешли на высокий уровень.

Для оценки положительной динамики приведем сравнительный анализ результатов входного и первого промежуточного диагностических срезов по каждому из выделенных нами уровней по отдельности. Сравнительные результаты представлены на рисунках 1, 2, 3.

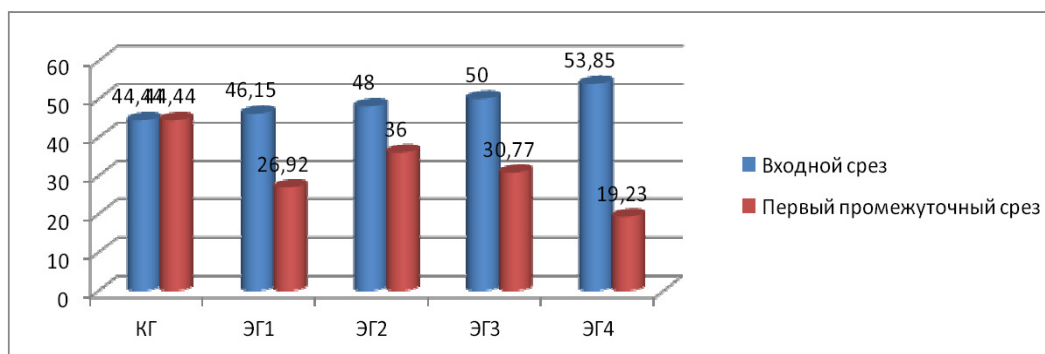


Рисунок 1. Сравнительный результат входного и первого промежуточного диагностического срезов по низкому уровню сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов военных вузов

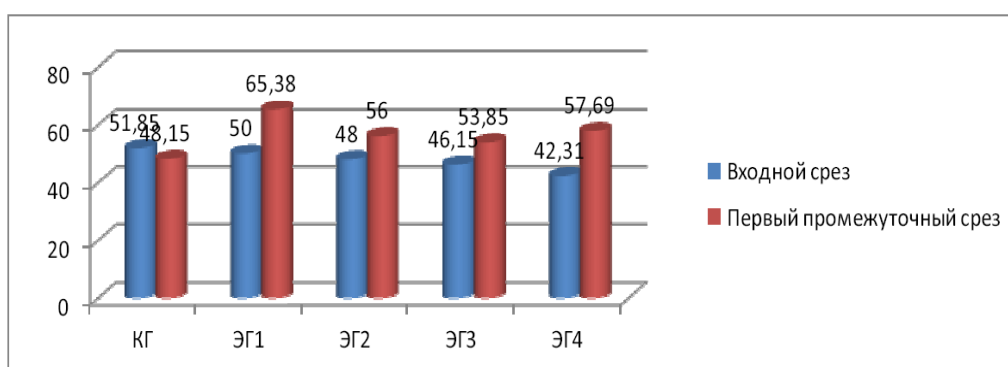


Рисунок 2. Сравнительный результат входного и первого промежуточного диагностического срезов по среднему уровню сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов военных вузов

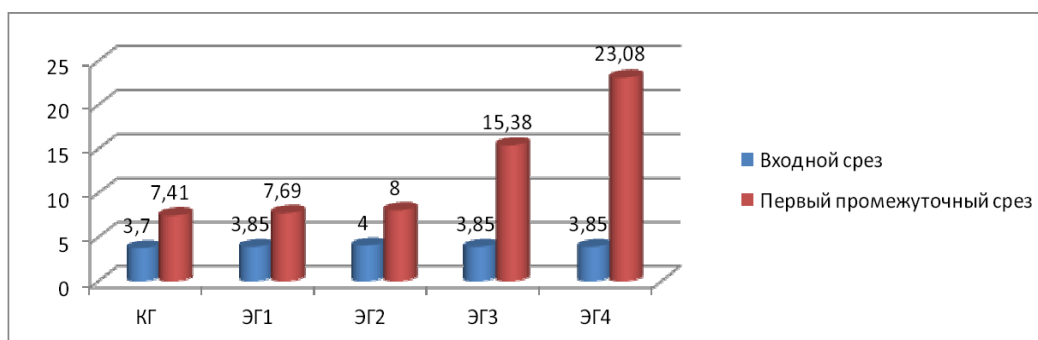


Рисунок 3. Сравнительный результат входного и первого промежуточного диагностического срезов по высокому уровню сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов военных вузов

Выводы. Таким образом, анализируя сравнительные результаты входного и первого промежуточного диагностического срезов по уровням сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов военных вузов, мы выяснили, что положительная динамика отмечена во всех группах. Но если в контрольной группе данные изменения незначительны, то в группе ЭГ-4 где реализована вся совокупность мероприятий, направленных на формирование искомого качества отмечена значительная положительная динамика и у 23,08% курсантов выявлен высокий уровень сформированности гражданско-патриотических качеств.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04. Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.08. 2016 г. № 1020.
2. Кожунов, К.А. Необходимые и достаточные условия формирования патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Актуальные вопросы подготовки кадров для

военно-воздушных сил: Материалы Вузовской научно-практической конференции филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Челябинск, 2018. – С. 67-72.

3. Кожунов, К.А. Совокупность критериев и показателей проверки педагогических условий сформированности патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 53-56.

4. Кожунов, К.А. Личностно-деятельностный подход в формировании патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Вестник ЮУрГГПУ. – 2016. – №5. – С. 71-76.

5. Филатова О.Ф. Психологическая характеристика учебной мотивации // Обзор педагогических исследований. 2019. Том 1. №3. С. 33-39.

6. Алексеева М.В., Мякина М.А., Швыдкая М.В. Физическая культура и формирование основ здорового образа жизни // Современный ученый. 2019. №4. С. 111-116.

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);

магистрант Лобанова Анна Алексеевна

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

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ СО СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМ НАПИСАНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема изучения слов с непроверяемыми орфограммами 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 повышение мотивации учеников к изучению словарных слов и эффективность усвоения слов с непроверяемыми орфограммами.

Ключевые слова: словарные слова, приёмы словарной работы, мотивация, память, внимание, младший школьный возраст.

Annotation. The article deals with the problem of studying words with unverifiable orthograms 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 increasing the motivation of students to study vocabulary words and the effectiveness of mastering words with unverifiable orthograms.

Keywords: vocabulary words, vocabulary techniques, motivation, memory, attention, primary school age.

Введение. Гуманизация процесса образования предполагает сочетание учебной деятельности с деятельностью творческой, которая связана у младших школьников с развитием познавательной активности, индивидуальности, способности решать нестандартные задачи.

Введение в учебный процесс разнообразных приёмов, заданий и упражнений, использование нетрадиционных методов преподавания обновляет педагогическую деятельность, способствует социализации и индивидуализации младших школьников [8].

Одним из важных и достаточно сложных разделов орфографии является словарно-орфографическая работа, ориентированная на изучение слов с непроверяемым написанием, которая занимает значимое место в системе обучения русскому языку младших школьников.

Словарно-орфографическая работа не является новой для педагогической науки, но она остается всегда актуальной. Как показывает практика, несмотря на усердное заучивание слов с непроверяемыми орфограммами, при проведении разных видов диктанта ученики допускают большое количество ошибок.

Проблеме изучения слов с непроверяемым написанием посвящен ряд работ отечественных исследователей. Авторы обращают внимание на различные аспекты данной проблемы. Ещё К.Д. Ушинский указывал, что для запоминания слова недостаточно прочесть его несколько раз и понять лексическое значение, необходимо многократно использовать новое слово в устной и письменной речи [11]. М.Р. Львов, основоположник современной методики русского языка в начальных классах, обращал внимание на взаимодействие различных факторов при запоминании слова: слуховом, зрительном, двигательном и речедвигательном [6]. На важность послогового проговаривания при усвоении непроверяемых написаний указывал Н.Н. Китаев [4].

Учёный и методист Н.С. Рождественский рекомендовал активно использовать приёмы, направленные на группировку словарных слов по различным признакам: по начальной букве или сочетанию букв (картина, картофель, карман); по типу орфограммы (удвоенные согласные: касса, класс, коллектив) [9]. Огромный прорыв в изучении словарных слов произвела В.П. Канакина, которая разработала лексико-орфографические упражнения, отражающие две стороны изучения словарных слов – лексическую и орфографическую [2].

В.В. Ераткина систематизировала большое количество приёмов работы со словами с непроверяемыми написаниями, направленных на активизацию мышления учащихся [1].

Изучением проблемы написания словарных слов также занимались Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, И.В. Захарова, В.Ф. Иванова, А.И. Кайдалова, Н.П. Канонькин, О.Н. Лёвушкина, М.В. Панов, Г.Н. Пристипа, М.М. Разумовская, Е.В. Архипова, Н.Ф. Виноградова, Н.Ю. Яшина и другие.

Однако трудности в усвоении правописания словарных слов существуют до сих пор. Одному из ведущих мест в рейтинге педагогических проблем, эта проблема обязана, во-первых, большому количеству слов,

которые нужно запомнить учащимся. Их число колеблется от 200 до 350 в зависимости от учебно-методического комплекта.

Вторая причина - использование в обучении преимущественно традиционных способов запоминания непроверяемых орфограмм с опорой на механическую память. Такие методы, с одной стороны, малоэффективны с точки зрения используемого типа памяти, а с другой, совершенно не вызывают интереса у учеников.

Сделать процесс усвоения трудных слов интересным и эффективным – задача сложная, требующая от современного учителя большой творческой работы.

Еще раз отметим, что ключевым понятием в этой проблеме выступает такой психический процесс как память. При этом научно доказано, что запоминание, не подкрепленное привлечением образной и словесно-логической памяти, не даёт прочного и длительного сохранения информации в памяти ребёнка [5]. Необходимость опоры на сознание в словарной работе отметили такие известные педагоги и методисты, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, А. Преображенский, В.П. Шереметевский, М.А. Рыбникова и другие. По данным учёных, продуктивность смысловой памяти примерно в 25 раз выше продуктивности механической памяти [10].

К настоящему моменту для повышения уровня сформированности орфографического навыка у учащихся начальной школы учеными и учителями-практиками создано и апробировано множество нетрадиционных приемов запоминания словарных слов, использующих ведущие каналы восприятия информации учащихся, а также приемов этимологического анализа слов. Данные приемы, кроме основной функции – помощи в запоминании трудных слов, еще и существенно мотивируют ребенка к изучению данной темы, вызывают интерес к обучению.

Благодаря повышению мотивации запускается механизм функционирования памяти, который можно представить в виде цепи из нескольких звеньев: мотивация – внимание - память. Внимание выступает для человеческой памяти как фактор, способный удерживать нужную информацию в кратковременной и оперативной памяти, как обязательное условие перевода запоминаемого материала в хранилища долговременной памяти [10].

В качестве мотивации к изучению, которая повышает уровень концентрации внимания, может выступать понимание учеником практической значимости материала, а также интерес к его содержанию. Мотив практической значимости этих знаний и умений достаточно сомнителен, как побуждающая сила, так как для учеников младших классов неочевидна необходимость этих знаний в будущем.

Поэтому в нашей экспериментальной работе мы сделали акцент на интересном содержании материала как мотивирующего фактора к знакомству и системной работе со словарными словами. При этом мы опирались на такие основные свойства памяти как: интегративность (память-целостное образование), образность (память оперирует образами), структурность (материал должен быть представлен концентрированно и структурно), а также на ассоциативность памяти, зависимость памяти от установки и режима повторений.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа была проведена в 3-х классах на базе школы МБОУ школа № 173 г. Н. Новгорода. В исследовании приняло участие 62 человека.

В качестве проверки первоначального отношения учеников к теме «словарные слова» нами была использована экспериментальная диагностика под названием «Конверты с настроением». Учащимся были предложены три конверта с названиями: «словарные слова», «части слова», «орфограммы», внутри которых были разнообразные задания на соответствующие темы. На конвертах также был схематично нарисован овал лица с глазами («смайл» без улыбки): ученикам было предложено на всех трех конвертах проставить улыбки (положительную, отрицательную или равнодушную), которые бы отражали их отношение к этим темам; а затем выполнить задания из этих конвертов.

Результаты диагностики показали, что у учеников отсутствует резко отрицательное отношение к словарным словам, но половина учащихся относится к изучению словарных слов удовлетворительно. В сравнении же с другими отмеченными на конвертах темами, такими как «части слова» и «орфограммы», теме «словарные слова» досталось меньше всего положительных эмоций.

Анализ результатов выполненных заданий в конвертах со словарными словами, позволил нам определить примерный уровень знаний учащихся, а также типы заданий, которые им хорошо знакомы, и те задания, при выполнении которых у детей возникают трудности. Отмечено, что задания творческого и поискового характера вызвали сложности у учеников. Такие задания выполняли с большим количеством ошибок. Традиционные упражнения со словарными словами были сделаны более быстро (вставь пропущенные буквы, составь словосочетание со словарным словом).

Анализ словарных диктантов третьеклассников показал, что основные трудности представляют для детей слова приветствия и прощания, с непроизносимыми согласными, наречия и слова с удвоенными согласными.

Нами был разработан экспериментальный комплекс упражнений, состоящий из четырех блоков, с описанием основного содержания и роли каждого приема. Это знакомство со словарным словом, что подразумевает полноценное погружение в информацию о слове и способах его запоминания; первичное закрепление, направленное на закрепление изученного слова вне контекста; внедрение в систему языка – это работа над автоматизацией безошибочного написания слова в любом контексте; и наконец, работа над ошибками. Обязательно учитываем, что обратная связь от учителя необходима на всех этапах изучения как дополнительный и очень действенный источник мотивации к обучению.

1. Знакомство со словарным словом.

Составление словаря словарных слов (отдельная папка с файлами). Задание заключается в том, чтобы при изучении каждого нового словарного слова, в течение четырех лет обучения, ученики как во время урока с учителем, так и самостоятельно заполняют сведения о слове, выполняют различные задания с данным словом, изучают способы его запоминания, а также предлагают свои варианты его усвоения. Общая форма словаря предлагается учителем, в ней присутствуют одинаковые для всех слов разделы, как традиционного, так и творческо-поискового характера: написание слова несколько раз с ярким выделением орфограммы; изучение этимологического значения слова; составление предложений, стихотворений, подбор пословиц и поговорок со словом; примеры звучания и написания данного слова на иностранных языках, как родственных русскому, так и нет. Рассматриваются разнообразные способы запоминания слова, детям даётся задание

выбрать удобный способ запоминания слова из уже известных или предложить свой. Обложку каждый ученик делает самостоятельно. После занесения учеником нескольких слов в словарь, для создания дополнительной мотивации к дальнейшей работе, необходима обратная связь от учителя, (например, в виде короткого текста на отдельном листочке или устная похвала, рекомендация).

Такой способ введения нового слова предполагает многогранное знакомство с каждым словарным словом отдельно, при этом собранные в одном месте слова дают возможность ученику вернуться к ним и при необходимости их повторить.

В ходе проведения данной работы отмечено активное вовлечение учеников в данный процесс, их неподдельный интерес к запоминанию слов, отмечены детские уникальные варианты запоминания слов через составление ребусов, мини-кроссвордов, четверостиший и т.д.

2. Первичное закрепление правописания слова.

Нами разработана игра «Где логика?», которая проводится в группах. Задание заключается в том, чтобы угадать общее словарное слово, которым объединены 4 картинки, изображенные на слайде. Правильный ответ группа записывает на листочке и показывает учителю, посоветовавшись 1-3 минуты, в зависимости от сложности задания. Ответ засчитывается там, где слово не только угадано, но и верно записано.

Игра создает иное отношение к изучению темы, восприятию словарного слова, а азарт заставляет активно мыслить, вспоминать правописание слова, сразу проводить работу над ошибками. Получение грамоты по итогам игры с написанием всех отгаданных слов – это дополнительная возможность просмотреть и запомнить правильное написание словарных слов.

Упражнение «Словарный кроссворд» направлено на закрепление изученных словарных слов, в некоторой степени оно напоминает сканворд, но изображено в виде кружков. Все слова расположены по горизонтали, и к ним направлена стрелка от картинки, стихотворения или другого изображения, которое нужно отгадать. В центре, пересекая все отгаданные слова, должно получиться итоговое словарное слово по вертикали; некоторые кружки кроссворда выделены цветом для дополнительного задания.

Ряд дополнительных заданий усложняет кроссворд, что предоставляет дополнительную возможность запоминания слов (например, собери слово из букв в выделенных кружках и придумай с ним предложение, где это слово будет в родительном падеже. В каком из отгаданных слов спряталось слово иголка?). Данное упражнение может быть отлично модифицировано под любые смежные темы, также необходимые к изучению на уроках русского языка.

Мы учитывали, что задания для младших школьников должны быть разнообразными, поэтому использовали авторскую раскраску-тренажер «Флаги мира». Учащимся предлагалось по инструкции раскрасить предложенные раскраски с изображением флагов мира, вставляя пропущенные буквы в словарных словах и закрашивая часть флага. Если все словарные слова будут верно написаны и соответственно закрашены, то получится правильный флаг. Если полученный результат с образцом не совпадает, то непременно происходит работа над ошибками. Можно предложить детям дополнительное задание составить по аналогии свой флаг-раскраску.

3. Внедрение слова в систему языка. На наш взгляд дальнейшую работу со словом, а именно отработку навыка написания словарных слов, необходимо проводить только в контексте. Это объясняется тем, что в будущем от человека потребуется не писать словарные слова отдельно, а уметь грамотно составлять письменные тексты на любые темы, используя значительное количество слов с непроверяемыми орфограммами.

Такая работа предполагает знакомство с текстами, где использовано как можно больше словарных слов. Такие тексты включают в себя группировку словарных слов по определенным критериям или в тексте используется часто повторяющееся одно и то же словарное слово.

На этом этапе считаем целесообразным проводить контроль знаний не только в виде словарных диктантов, а с опорой на тексты, содержащие необходимое количество словарных слов. Работа с текстами формирует понимание учащимися места, роли, формы и частоты использования словарных слов в нашей речи; а у учителя сразу есть возможность оценить, как в дальнейшем, уже в контексте, ученик справится с написанием этого слова, в той или иной форме. Кроме того, подобная работа может строиться и на использовании личностно-ориентированных технологий [3].

4. Специально организованная работа над ошибками.

С целью закрепления знаний нами проводилась индивидуальная, дифференцированная и фронтальная работа над ошибками. Каждому ученику был предложен маршрут индивидуальной работы над ошибками с возможностью повторной проработки необходимых слов. На доске вывешивался небольшой плакат под названием «Самые сложные слова 3 «В» и 3 «Г» класса» (с указанием самых наглядных способов запоминания этих слов).

Выводы. После проведения комплекса упражнений в течение учебной четверти нами была проведена итоговая диагностика с целью определения эффективности формирующих воздействий. Анализ результатов разных видов словарных диктантов показал, что дети стали допускать ошибок в словарных словах в 1,6 раза меньше, чем до проведения экспериментальной работы.

В контрольной диагностике, выражающей отношение к изучению словарных слов, ученики предоставили 100% положительных отзывов. Более того, дети отметили наиболее понравившиеся им виды заданий и указали, какие слова и каким новым способом им удалось запомнить.

Таким образом, реализуемый на практике авторский комплекс нетрадиционных упражнений, показал несомненную действенность, заинтересовал учеников своим разнообразием, повысил мотивацию к изучению слов с непроверяемыми написаниями. Вся эта работа отразилась на конкретных результатах в виде уменьшения количества ошибок в изучаемых словах до и после эксперимента.

Литература:

1. Ераткина В.В. Работа над непроверяемыми написаниями // Начальная школа. 2014. №1. С. 23-27.
2. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах М.: Просвещение, 1991. 111 с.
3. Колесова О.В., Деменева Н.Н., Буданова В.В. Развитие лексики учащихся при использовании технологии РКМЧП в начальной школе // Перспективы науки и образования. 2017. № 6 (30). С. 79-82.
4. Китаев Н.Н. Изучение правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 247 с.
5. Лёвшукина О.Н. Словарная работа в начальных классах. М.: ВЛАДОС, 2003. 345 с.

6. Львов М.В. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 2014. 236 с.
7. Пазова Л.М., Бережная А.В. Нетрадиционные формы работы над словарными словами в начальной школе. Майкоп: АГУ, 2013. 69 с.
8. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-8
9. Рождественский Н.С. Методика грамматики и орфографии в начальных классах. М.: Просвещение, 2014. 239 с.
10. Сударик А.Н., Федотов С.Н. Психология мотивации и внимания / Учебное пособие, Москва, 2019
11. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся // Собрание сочинений. Т.6. М.: Изд-во АПН, 2011. 455 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
учитель истории и обществознания Никифорова Наталия Иосифовна
 МБОУ «Бетюнская средняя общеобразовательная школа имени Н.Е. Иванова» (Амгинский улус, с. Бетюнцы);
студентка Ганбарова Илахэ Фазиль гызы
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТРУЖЕНИКОВ ТРУДОВОГО ФРОНТА 1941-1945 ГГ. В ЯКУТСКОЙ АССР)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема патриотического воспитания подростков на примере трудового подвига советского народа в тылу во время Великой Отечественной войны в ЯАССР. Трудовой подвиг, созидательный труд, верность мужьям солдатам, подтверждаются газетными статьями военных лет, воспоминаниями самих тружеников тыла.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, участники трудового фронта, трудовой подвиг, созидательный труд в тылу, трудовой фронт.

Annotation. this article discusses the problem of Patriotic education of teenagers on the example of the labor feat of the Soviet people in the rear during the great Patriotic war in the YASSR. Labor feat, creative work, loyalty to the soldiers' husbands are confirmed by newspaper articles of the war years, the memories of the home front workers themselves.

Keywords: Patriotic education, participants of the labor front, labor feat, creative work in the rear, labor front.

Введение. Патриотическое воспитание подростков, которое наилучшим образом может быть подано через применение таких педагогических технологий, как коллективно-творческие дело и проектно-исследовательскую деятельность. Изучение материала книг, журналов, газет того времени, интернет ресурсов по вопросам трудового подвига в тылу в родном улусе. Ознакомительные уроки в школах Патриотический проект с полным или частичным погружением. Мы предлагаем патриотическое направление работы Бетюнской школы, включающую в себя: проведение Уроков живой истории (тыннаахтар умнубат сыллара) непосредственно в школах для учащихся 5-10 классов; встречи с детьми военных лет, участниками трудового фронта, на чьи плечи легли все ужасы военного лихолетья, ветеранами трудового фронта, поиск газет военных лет, изучение фотографий, документов колхозного строительства 40-50 гг. Патриотического воспитание подростков на примере тружеников трудового фронта Великой Отечественной войны, который существенно повлияет на духовное развитие личностных качеств учащихся, характеризующиеся богатством интеллектуального и эмоционального потенциала, высоким нравственным развитием, с глубоко сформированными патриотическими чувствами. Придание уроку истории живого интереса через наглядную демонстрацию предметов старины, вооружения и оснащения времен ВОВ. Организовать встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, тружениками тыла. Пробуждение интереса учеников к восприятию исторической информации через оживленное общение с самими участниками трудового фронта, интересными людьми,

Изложение основного материала статьи. Борьба Советского Союза с нацистской Германией всегда вызывала повышенный интерес исследователей, которые в рамках изучения данной проблемы уделяли немалое внимание и вопросам положения и роли населения российской деревни в войне 1941-1945 гг. Жизнь села в военных условиях рассматривали, на основе местных материалов, ученые различных уголков огромной страны, в том числе и Якутской АССР [1; 16].

Трудные задачи решали труженики сельского хозяйства в северной части огромной страны в Якутской Автономной Советской Социалистической республике. Война принесла им много трудностей и лишений, этому способствовали суровые климатические условия, свирепый холод и засухи. Они обострялись тем, что после мобилизации в армию в колхозах оставались в основном женщины, инвалиды, старики и дети. Ко всему прибавились результаты долгой засушливой северной погоды в Якутии. Колхозное крестьянство с глубоким пониманием отнеслось к выполнению своего долга перед Родиной. 1941 года члены новоиспечённого колхоза «Улахан -Мунку» Олекминского улуса обратились с письмом ко всем колхозникам и колхозницам улуса, содержащим призыв «укрепить трудовую дисциплину, добиться новых производственных успехов, дать стране все, что необходимо для нужд обороны, в установленные сроки и с хорошим качеством завершить весь комплекс сельскохозяйственных работ, получить с наших полей высокий урожай, а от животноводства — высокую продуктивность, полностью и в срок выполнить все свои обязательства перед родиной» [1; 22]. Лозунг был подхвачен везде: на всех участках колхозного

производства было развернуто социалистическое соревнование, были показаны многочисленные примеры высокопроизводительного труда.

Доклад Таппыровой Туи ученицы 8 класса
Сбор теплой одежды для Красной Армии
Дружно сдают теплые вещи

Колхозники колхоза «Улахан-Мунку» в ознаменовании дня авиации, в знак беспредельной любви к сталинским соколам, бесстрашно истребляющим фашистских стервятников, дружно сдают теплые вещи для бойцов Красной Армии. По колхозу за один день 93 человека сдали 98 теплых вещей из них: валенок-1 пару, телогреек -1 штуку, кээнчи-7 пар, рукавиц и варежек- 78 пар, дьяабака-8 штук и другое. Жены красноармейцев Торговкина Просковья сдала пару валенок и варежку, Иванова Христина - ватные чулки и меховые рукавицы. Из всех колхозников только Семенова Парасковья, осужденная за неуплату военного налога, и Слепцова Агафья, осужденная за невыполнение минимума трудовых, отказалась сдать теплые вещи бойцам Красной Армии. Сбором теплых вещей руководит участник войны, учитель Мальжегарской начальной школы фронтовик Бельчусов Федор Михайлович. Сбор вещей продолжался до окончания войны [2].

Доклад ученика 9 класса Мальжегарской МБСШ Нутгыны Дьыбар
Турухова Айы-Куо ученица 7 класса

Молодость украденная войной

В период коллективизации Эппиэсээ еще совсем юной в числе первых вступила колхоз «Улахан-Мунку» дояркой. Было очень много трудностей в организации колхоза, но и в сглаживании трудового коллектива. Ведь до коллективизации Эппиэсээ жила в глухой местности в алаасе, в местности Дьяпах отобо, не зная бед и лишений. Все было ново, в первый раз, новые жизненные устои и порядки, трудодни и строгая дисциплина военного времени. Труд животновода был тяжким, все в ручную, с пяти часов утра до самого позднего времени. С 1942 года работает на леспромхозе в селе Боотун. В годы войны Олекминский леспромхоз выполнял стратегический заказ Родины. Стране нужна была древесина для строительства для аэродрома, взлетно-посадочной полосы для перегона американских самолетов на фронт. В леспромхозе в основном трудились женщины и подростки, рабочий день начинался в семь утра. Жили в холодном, всегда продуваемом ветром бараке. Условия труда были тяжелейшими. Работали по десять часов наравне с мужчинами, пилили деревья ручной пилой, валили, собирали сучья. Руки после такой работы сильно распухали и с трудом разгибались. Зимой работали в поволоку в снегу, холодно и голодно было. Спускали по желобам с горы бревна, порой рискуя жизнью. Весной после ледохода, если на берегу оставался лед, чтобы приготовить табор раскалывали его. В этом месте старики вязали плоты, а женщины и дети им помогали. Питались так себе, ели перловую кашу и этому были рады, вспоминала Раиса. Но в это время они о трудностях не думали, ведь шла война, и ждали только победу. Каждый понимал, что только самоотверженный труд может приблизить победу. После войны до выхода на пенсию проработала в колхозе дояркой с 1945-1980 гг. Эппиэсээ Харлаасовна рано овдовела, муж –участник войны рано умер. Эппиэсээ одна растила детей. Молодость украденная войной, вдвоем не сломили колхозницу, работала, поднимала детей, участвовала в общественной жизни села Улахан -Мунку.

Мэрикэнов Сандаар 8 класс

По бездорожью, на лошадях, и в зной и ветер, не зная усталости перевозил рыбу и мягкое золото

Габышев Егор Петрович (Дьэгуоркэ) родился в 1914 году в селе Улахан -Мунку Олекминского улуса, в красивой местности под названием Турук. Во время Великой Отечественной войны Егор Петрович работал в тылу, на лесопилке в селе Боотун, что находится через реку Лена напротив города Олекминск. Егор был трудолюбивым, работящим, ответственным, аккуратным парнем. Видимо, поэтому его направили на очень ответственную работу, перевозку рыбы и пушнины, продуктов и товаров по базам для прииска золотодобытчиков. Это была очень долгая, трудная и нудная дорога от Охотского моря до города Алдан в зимние холода на санях. По бездорожью, на лошадях, и в зной и ветер, не зная усталости Дьообуур перевозил рыбу и мягкое золото.

В послевоенные годы, когда начали строить аэропорт, собрали народ на стройку аэропорта. Дьообуур и тут не стоял на стороне. Запрягал лошадь в телегу и возил с нефтебазы керосин, занимался извозом. В то время лошадь была самым главным транспортным средством. «Дома почти не бывал, летом на сенокосе, осенью и весной грузчиком пшена на поле, а в зимнее время на стройке,» - вспоминает жена Ааныйска Бэтирээбнэ. Когда колхозы переименовали совхозами, его направили на строительство школы. По всей стране шли огромные стройки и Дьообуур участвовал на стройках клуба, детского сада. В последние годы жизни работал в магазине сторожем, рабочим. Земляки очень уважали Егора -Дьообуур. Они вспоминали, наш Егор -Дьообуур был очень добрым, сильным, надежным человеком. Сын Егора Петровича помнит слова отца: «Делай людям добро, оно возвратится к вам сторицей!». Сын Ким Дьообуура сейчас отец троих детей, двух сыновей и дочь поставил их на ноги. Дети стали образованными, уважаемыми, трудолюбивыми, сильными людьми, как их отец и как их бабушка Дьообуур. Ким Дьообуур живет в родном селе Улахан -Мунку. Он уже пенсионер, но не сидит сложа руки, держит домашний скот коров и лошадей. Мы, молодое поколение передаем свой низкий поклон до земли нашему земляку Дьообуур Дьяабыһап за неоценимый вклад в тылу, своим трудом, за Победу в Великой Отечественной войне!

Андреев Терентий Ксенофонтович

В нашем дворе жил, вспоминает ветеран тыла Тыныкова Мааппыс, замечательный человек Терентий (Тэриизн огонньор). Я его помню седым стариком, уставшим. Летом он всегда сидел на лавочке со своей бабушкой тетей Аачаа. Мы пробегали мимо в школу, в сельский клуб или играли между дворами, а он сидел и смотрел на нас. Его все звали Тэриизн обонньор (дедушка Терентий). Жили они в совсем маленьком доме в два семейства с Габышевыми. Позже я узнала, что Терентий Ксенофонтович в суровые годы войны в труднейших условиях строил взлетно-посадочную полосу для перегона американских самолетов на фронт. С 7 часов утра до позднего вечера расчищал полосу от леса, корней, камней, помогал лесорубам, механизаторам. Работали много, начинали в 7 часов утра и заканчивались поздно вечером. Тем, кто жил в городе, чтобы успеть к началу работы, приходилось вставать в 4 часа утра и добираться пешком до порта. Дедушку Терентия помнят, как трудолюбивого, ответственного, сильного человека. После войны он работал в колхозе «Улахан-Мунку». Считаю, что благодаря упорному, героическому труду простого колхозника из

нашего села, была одержана Великая Победа над немецким фашизмом. Светлая память о дедушке Терентии сохранится у нас навсегда.

Харитонов Мичээр 9 класс

Не сменный председатель колхоза

(1925-1974 гг.)

Одним незаурядным человеком в нашем селе был *Харитонов Иван Николаевич*. Родился в 1925 году в селе Кюндяй Сунтарского района ЯАССР. Перед второй мировой войной из-за неурожая и холода переехал верхом на коне вместе с братом в хлеборобный Олекминский улус.

Родители Ивана воспитали трудолюбивым, ответственным привили ему ответственность, от природы был общительным человеком, работа спорилась у него в руках. Несмотря на слабое здоровье, он устроился на самом трудном участке лесоседеланы в Олекминском леспромхозе. Рабочий день начинался в с раннего утра и длился до позднего вечера. Работали по десять часов, пилили дрова в ручную, валили лес, собирали сучья в покалено в снегу и мороз под - 50 градусов. Из-за состояния здоровья его не взяли на фронт, Иван устроился на лесозаготовительном участке рабочим. В суровые годы войны леспромхоз выполнял стратегический заказ Родины. Стране нужна была древесина для строительства аэропорта, взлётно - посадочной полосы для перегона американских самолетов на фронт. Затем он работал трактористом в Абагинстом МТС машина-тракторная станция). Учился курсах комбайнеров в г. Якутске.

С 1958-1972 г.г. Иван Николаевич незаменимый бригадир в бригаде «Улахан -Мунку» совхоза «Правда». Односельчане помнят Ивана Николаевича, как требовательного руководителя. Иван Николаевич каждому колхознику подходил индивидуально, старался учесть проблемы и причины. Тяжелые, послевоенные годы надо было поднимать страну из пепелищ, поднимать целину, вся работа в колхозе была ручной. Семьи были многодетные, социально-бытовые условия желали лучшего. Много мужчин из села не вернулись с войны, колхоз испытывал большие трудности.

Могутоев Алтаан 8 класс

Христина спасла детей села Улахан-Мунку от голода

Это рассказ о маленькой и хрупкой женщине Христине Шалагиной (Ивановой), которая во время войны своим создающим трудом, большой добротой души спасла сельских детей от верной гибели, холода и голода. Христина родилась в 1919 году в Сунтарском улусе. В голодные годы в надежде найти кусок хлеба переехала в наш хлеборобный улус. Перед самой войной она встретила свою первую и последнюю любовь Василия Шалагина. Василий был высокого роста, красивый, трудолюбивый и хороший человек. Родился сынишка Алик. И друг объявление о вероломном нападении фашисткой Германии. Василий среди первых получил повестку на фронт, он тихо обнял молодую жену и сына, прижав обещал вернуться. Христина ждала, она работала в животноводческой ферме дояркой, на руках годовалый мальчик. Труд доярки невероятно трудный, жесткий. Не хватала еды, одежды...и, тогда она решила во время перерыва рыбачить. Своим скромным уловом поделилась с детишками, которые пухли от голода. И с тех пор вся детвора ходила за Христиной, что бы она их накормила. Маленькая, добрая женщина старалась работать и наловить мундушку для детишек. От Василия вестей не было, но она верила и ждала. Женщина не знала, что в первых днях войны он пропал без вести. Однажды вечером к ней постучался учитель фронтовик Бельчусов Ф.М. она знала, что он вернулся после ранения с войны. Учитель предложил Христине помочь фронту, Красной Армии, но чем? удивилась женщина, шей теплые вещи они очень нужны советским бойцам. Откуда маленькая женщина находила силы, никто теперь уже не скажет. Женщина в 5 часов утра бежала на ферму доить колхозных коров, а дойка была четырехразовой. Ловила рыбешку для холодных сельских детишек и шила теплые вещи для солдат Красной Армии. Христина верила, что кээнчи и теплые вещи дойдут до ее Василия и согреют его руки в холодной окопе или землянке. В 1942 году она получила треугольник бумажный, где ее оповестили о гибели мужа, она не поверила, бросила эту страшную бумажку- треугольник. Но Василий так и не вернулся с фронта, Христина ждала его всю свою жизнь. Так после войны она устроилась работать на зерноскладе, таскала тяжелые мешки, охотилась и рыбачила. В 1967 году вышла на пенсию, но работала телятницей. За долгую и безупречную работу была награждена почетными грамотами, медалями. Образ Христины Шалагиной - это образ самоотверженной, советской женщины, которая своим создающим трудом, своей верной любовью приближала Великую Победу. Благодаря таким женщинам в тылу, солдаты поднимались в атаку и смерти смотрели в лицо.

Выводы. Таким образом, патриотическое воспитание подростков на примере тружеников тыла через проектную деятельность, коллективно творческое дело позволила школьникам восстановить картину трудового подвига советского народа в тылу. Подростками были изучены газетные материалы, встречи с участниками трудового фронта. В данной статье приводятся исследования школьников, проекты. А также были проведены акции милосердия, трудовые десанты, которые способствуют формированию патриотических чувств.

Литература:

1. Героический труд Якутян в годы Великой Отечественной войны. Национальный Архив. Ф.180 Оп 2 Д.1.
2. Халланов К.Б. Сбор теплой одежды для Красной Армии. // Колхозник 22 августа, 1942 г. № 45.
3. Танковая колонна «Советская Якутия». В кн: Вклад народов Якутии в дело Победы (1941-1945 гг). Т.3, Якутск, 1983, С. 6-9.
4. Энциклопедия Якутии, М., 200, С. 256.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка Семенова Юлия Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

преподаватель Дегтярева Августа Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение «Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов» (г. Якутск)

УЧИТЕЛЯ ОЛЕКМИНСКОГО УЛУСА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается участие учителей Олекминского улуса в боях за Родину, во время второй мировой войны. О стойком героизме людей не военной, а мирной и самой гуманной профессии. У каждого учителя была своя военная биография. Учителя, первая молодая интеллигенция Якутской Автономной Республики объятые могучим патриотическим порывом, добровольно ушли в народное ополчение, в Красную Армию.

Ключевые слова: учитель и война, защитники родины, участники второй мировой войны, мужество, военная биография учителя, патриотизм.

Annotation. This article discusses the participation of teachers of the Olekminsky ulus in the battles for the Motherland during the second world war. About the persistent heroism of people not in the military, but in the peaceful and most humane profession. Each teacher had their own military biography. Teachers, the first young intelligentsia of the Yakut Autonomous Republic, embraced by a powerful Patriotic impulse, went to the people's militia, to the Red Army.

Keywords: online teacher and war, defenders of the Motherland, participants of the second world war, courage, military biography.

Введение. Сегодня патриотическое воспитание, воспитание гражданина Российской Федерации является одной из актуальных направлений. Ярким примером служат невиданный в истории Великой Отечественной войны подвиг учителей фронтовиков и деятельность советской школы в тылу. Многие тысячи учащиеся старших классов, учителей и студентов, объятые могучим патриотическим порывом, ушли в народное ополчение, в Красную Армию, в партизанские отряды.

Изложение основного материала статьи. Отечественные историки школы и педагогики Н.А. Константинов и Е.Н. Медынский писали: "Горя патриотическим подъемом вместе со всем народом, многие учителя, работники образования, сменив перо и книги на винтовку, ушли на фронт громить ненавистного врага" [1; 22].

Законодательство в сфере образования, поправки к закону «Об образовании» внес президент Владимир Путин. Он предложил расширить понятие воспитания учащихся так, чтобы оно было направлено на формирование «чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труду и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа», к природе и окружающей среде [1; 22].

Среди олекминчан, защитников Родины в годы Великой Отечественной войны, немало учителей. Многие из них покрыли себя неуязвимой славой, у каждого была своя военная биография. Скучные под час сведения, оставленные нам историей, счастливо дошедшие до нас, говорят о мужестве и стойкости этих людей в боях за Родину [2].

Василий Иванович СЕЛЛЯХОВ был одним из активных строителей единой трудовой школы, директором. До войны он окончил в Москве институт им. Ломоносова, преподавал гуманитарные науки, работал директором Абагинской РОНО. Когда началась Великая Отечественная, он добровольно ушел на войну с фашистами. Воевал в составе лыжного полка на Ленинградском и Волховском фронтах, был дважды ранен. Одно ранение в 1943 году оказалось летальным. Умер от ран в госпитале. Похоронен около деревни Кузьмино Залучского района Ленинградской области.

Учитель русского языка и литературы Иннокентий Николаевич ГОРБУНОВ в 1941-1945 годы находился на Северном фронте, в Заполярье. В должности помкомвзвода и старшины роты он был бесстрашным разведчиком, умелым и метким снайпером. Не раз с десантом высаживался в тылу врага и каждый раз возвращался с «языком» и ценными сведениями. Весельчак, мастер на шулки, никогда не унывал, был душой роты. За храбрость и отвагу награжден орденом Славы 3 степени и медалями «За боевые заслуги» и «За боевые заслуги» и «За освобождение Арктики и Заполярья» [2; С. 2].

До войны Гавриил Алексеевич НИКИФОРОВ занимался военным обучением комсомольцев и молодежи, работал 1 секретарем Олекминского РК комсомола. Окончив в 1993 году Якутскую военную школу, был председателем ОСОАВИАХИМа, председателем Олекминского ДОСААФ. Имея достаточную военную подготовку, в 1942 году Гавриил Алексеевич добровольно ушел на фронт, служил на Сталинградском фронте, где предстояло решительное сражение с немцами. Заместитель командира 999 стрелкового полка по политчасти, 258 стрелковой дивизии вел большую работу по воспитанию бойцов. По его инициативе вышло «Обращение к якутянам» с призывом помогать фронту своим трудом. 22 ноября 1942 года в одном из боев на холме Ареховский Сталинградской области.

Крепкая дружба объединяла до войны двух замечательных людей – Василия Семеновича ДАВЫДОВА и Василия Илларионовича Авдеева. Учитель якутского языка и пения В. С. Давыдов работал во 2 Нерюктяйинской школе. Он был прекрасным музыкантом и танцором, организатором художественной самодеятельности на селе и в школе, человек веселый и добрый, любимец детей. В 1942 году ушел на фронт, воевал на Брянском направлении. В 1943-м был тяжело ранен, ему ампутировали руки и ноги. Умер в госпитале.

Не легче оказалось и судьба его друга В.И. Авдеева. До войны работал директором, учителем физики в Солянской, Абагинской, Олбутской, Юнкюрской, Дельгейской школах. Был женат на учительнице математики Евдокии Семеновне Давыдовой, сестре друга, имел троих детей. Призванный в 1941 году на войну, все годы был на передовой, дважды ранен, тяжело контужен, награжден орденом Красной Звезды. Демобилизовался солдат в 1946-м, но воспользоваться радостью возвращения к семье не смог: незадолго до его приезда умерла от тяжелой болезни жена, и он вскоре скончался от ран и контузии.

Бельчусов Федор Михайлович из первых учителей села Нерюйтй, он родился в 1905 году в семье крестьянина. Как одного из способных учеников с 1924 году поручили ликвидацию безграмотности среди населения. Затем он поступил в рабфак в г. Якутске и по окончании стал работать учителем начальных классов 1-Нерюктяйинской семилетней школы имени Степан Идельгина. Перед новым учебным годом учителя призвали в армию. Планов у молодого учителя много, ведь он работал новой школе в селе Улахан – Мунку. В начале он прошел краткосрочную подготовку в г. Чите, в декабре 41-го был направлен на Волховский фронт. Рядовой Ф.М. Бельчусов служил в стрелковом полку минометчиком. В одном из боев, спасая от верной гибели своего командира, заколол штыком немецкого офицера и сам тут же был тяжело ранен в голову (изъятую после операции пулю он таскал с собой и показывал ученикам). Долго лечился в военном госпитале г. Кисловодске, ранения были серьезные, ему не разрешили идти на фронт. Вернувшись в родной Олекминский улус, учительствовал в начальных классах в с. Улахан-Мунку. Вел огромную агитационно-пропагандистскую работу коммуниста среди населения Улахан-Мунку, организовывал отправки посылок для фронта (колхозницы шили кээнчи, теплые вещи для солдат советской армии), сбор денег для военной техники. В 1945-м его перевели на работу в 1-Нерюктяй, сначала учителем, затем директором семилетней школы. Тяжелая рана давала о себе знать все время, но отважный воин не сдавался, крепился и работал, но в 1958 году он умер от полученных ран на войне. Со своей супругой они родили и поставили на ноги одиннадцать детей. Отважного учителя наградили медалью «За победу над Германией».

В августе 1942 года добровольцем ушел защищать Родину Юрий Михайлович РЫБНИКОВ. Служил в 93-й гвардейской стрелковой дивизии 281 стрелкового полка автоматчиком. Нелегкая участь выпала ему. Довелось воевать на Курской дуге, где решалась судьба Родины, в знаменитом сражении под Прохоровкой. 26 июня 1943 года под Белгородом был тяжело ранен, домой вернулся в 1944 году инвалидом. За мужество и отвагу, проявленные в боях, награжден орденом Славы 3 степени. После войны работал инструктором ОСОАВИАХИМа, учителем физкультуры в школе №1. Талантливый музыкант преподавал музыку и пение в школах, активно участвовал в художественной самодеятельности, оставил о себе добрую память.

Опасность войны на два фронта вынуждала советское командование ужесточить меры по подготовке Советской Армии. Многие олекминчане участвовали в войне с Японией. В их числе был учитель начальных классов Борис Еремеевич ПОПОВ. Призванный в 1942 году, он служил рядовым в 91 запасном полку 1139-й отдельной кабельно-шестовой роте специалистом полевых кабельно-шестовых линий. Частые боевые тревоги, 10-15-километровые марш-броски, ежедневные тренировки по установлению линий связи. Приходилось с катушкой кабеля на спине тянуть линии связи. Приходилось с катушкой кабеля на спине тянуть линии связи. «Эти трудности не пропали даром, - вспоминает Борис Еремеевич, - когда началась война с Японией, мы были физически, тактически, морально готовы к любым неожиданностям фронтовой жизни». При взятии укрепрайона г. Хайлар, где участвовал наш земляк, проходили особенно ожесточенные бои. Перед их ротой была поставлена задача – обеспечить телефонной связью командные пункты всех подразделений. Работали под огнем противника, было много потерь. С войны Борис Еремеевич вернулся в 1946 году и занялся любимой работой.

Выводы. Таким образом, данная статья яркий пример, бессмертного, гражданского подвига учителей - фронтовиков Олекминского улуса Якутской Автономной Республики. Любой вклад в Победу над фашистами важен, поэтому об учителях-фронтовиках должны знать и помнить не только их родные, коллеги, односельчане, близкие, но и вся наша многонациональная страна. Гражданский подвиг учителя-фронтовика, защитника отечества в суровые годы второй мировой войны не должен не померкнуть никогда. В победу веря, шли учителя на фронт, якутских зорь бесстрашные сыны.

Литература:

1. Закон РФ о поправке к Конституции РФ от 14.03.2020 № 1 – ФКЗ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти». 14 марта 2020 года № 1-ФКЗ.
2. Еникеева Э.И. Учителя в боях за Родину. // Олекма 8 мая 2001, № 52 (8250).
3. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948. - С. 451.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Кондрашова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

учитель Веденева Анна Олеговна

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 37» (г. Магнитогорск)

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Аннотация. Данная статья носит научно-исследовательский характер и представляет собой изучение проблемы истории возникновения и использования метода проектов при обучении немецкому языку в старшей школе.

Ключевые слова: метод проектов, история, обучение, старшая школа.

Annotation: This article is of a research nature and is a study of the problem of the history of the emergence and use of the project method in teaching German in high school.

Keywords: project method, history, teaching, high school

Введение. Процесс проектирования в педагогической деятельности занимает значительное место. Этим вопросом занимались исследователи Ю.Х. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и другие ученые, которые считают, что педагогическое проектирование – это очень важное условия существования педагогики. Так же большинство людей оцениваю его как особый вид деятельности [5, 6].

По мнению З.А. Абасова, процесс проектирования представляет собой продуктивную мыслительную деятельность. Мышление необходимо для планирования деятельности, для ее выполнения и контролирования [1].

Проанализировав разные определения, данные по изучению понятия «проект», можно выделить три основных смысла:

- по мнению Г.Е. Муравьевой, продукт деятельности проектирования [7];
- Ю.В. Веселова говорит о проекте как о кооперативной деятельности;
- В.П. Наумов определяет проект как одно из понятий экзистенциалистской антропологии [8].

Как все существующие продукты, «проект» используется в девятнадцатом и двадцатом веках при возникновении разных производств, в которых требовалось построение схем, проектов и планов. Проекты существовали для того, чтобы составлять планы и схемы сложных машиностроительных производств. Это все предполагает очень долгую и кропотливую работу.

Исследуя педагогические технологии можно представить проект, как совокупность разнородных связей созданных для решения разноплановых целей для решения поставленных задач с помощью человеческого взаимодействия. В совокупности МП состоит из множества действий, материалов, источников и средств взаимоотношения действительности и желаемым результатом.

Одной из важнейших граней МП является визуализация процесса. Необходимо не просто ставить цель и продумывать план к ее достижению, а видеть путь, который нужно пройти для ее достижения. Это достигается путем подготовки учащимся презентаций, макетов, сенок и т.д.

Большинство ученых сходятся во мнении, что «проект» – это результат проектной деятельности, объект труда, изготовленный в процессе проектирования. Многие исследователи выделяют следующие признаки проекта: наличие единой мысли и скоординированных действий, направленных на результат; нахождение ответа на актуальный вопрос.

Проект (в переводе с латинского – «брошенный вперед») определяется как замысел, план; разработанный план какого-либо сооружения, механизма, устройства. Это толкование получило свое дальнейшее развитие в виде определения проекта как прототипа, прообраза какого-либо объекта, вида деятельности.

Проект – это не просто замысел или план. Это целый ряд действий, благодаря которым желаемое становится действительным. Но не всегда итоговый результат совпадает с предполагаемым.

Исходя из вышесказанного, можно определить проект, как взаимодействие в коротком промежутке времени, характерной чертой которого являются мероприятия, помогающее ответить на насущные вопросы и достигнуть необходимых целей с помощью решения необходимых задач, оснащенное всем необходимым и управляемое с помощью непрерывающегося контроля взаимодействия.

Проект (в образовании) – «специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающихся созданием продукта» [2].

Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания, достижения поставленной дидактической цели [2].

Изложение основного материала статьи. Изучение исходных источников свидетельствует о том, что метод проблем, метод целевого акта возник в девятнадцатом веке в сельскохозяйственных школах Соединённых Штатов Америки. Данный метод представлял собой замену абстрактному школьному обучению, так как реализовывал связь отдельного индивида с его жизнью.

В университете Сент-Луиса в 1879-м году была основана «Школа ручного обучения». Уже тогда Вашингтонский университет активно применял МП. Учащиеся должны были «не только придумать проекты, но и воплотить их в жизнь в технических мастерских. Они мастерили табуретки, подсвечники, строили корабли» [3]. Это обучение базировалось на трех принципах: ученик, реальная жизнь, продукт. Учащиеся несли ответственность не только за планирование своих проектов, но и за их реализацию. Они исходили из

насуточных проблем обыденной жизни или профессиональной деятельности и подготавливали объекты, которые позволяли привести их теории и планы к практической проверке.

Из специализированного метода производственного образования МП превратился в метод обучения, с помощью которого реализовался путь нового «детоцентристского воспитания», предполагающего то, что ребёнок становится важнейшим элементом в современном обществе.

В эпоху 20-го века проектное движение пропагандировало связь ориентации на ребенка. Вильям Килпатрик, служивший в педагогическом колледже при университете Колумбия в Нью-Йорке, впервые оформил эту теорию в статье «МП» в 1918-м году. Тем не менее, основа прагматической идеологии является полностью заслугой философа Дж. Дьюи. Именно он смог грамотно объединить и сформировать все педагогические концепции в единое целое [4]. В 19 и начале 20 веков он разработал наиболее важные положения инструментализма, согласно которым научные концепции, теории, предположения и предположения служат интеллектуальными инструментами для решения проблем в проблемных ситуациях. По мнению автора, те же инструменты предназначены для создания условий для понимания внутреннего потенциала индивидов для удовлетворения их потребностей в рамках социальной деятельности.

Особое значение для нас представляют положения Дж. Дьюи о воспитании и образовании, составившие принципиальные положения прагматической педагогики. Центральным звеном технологической цепочки прагматического образования является решение проблемных ситуаций. В своей книге «Психология и педагогика мышления» Дж. Дьюи предложил заменить традиционные формы и методы самостоятельным учением школьников путем решения проблем. При этом особый упор делался на решение учебно-практических проблем. Дж. Дьюи выделил пять отдельных логических ступеней в решении задач, которые легли в основу проблемного метода обучения [4]:

- чувство затруднения;
- его определение и определение его границ;
- представление о возможном решении;
- развитие путем рассуждения об отношениях представления;
- дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению, т.е. заключение уверенности или неуверенности.

Первая и вторая ступень часто сливаются в одну в той части, где речь идет о фиксации (определении) затруднения, проблемы или противоречия. Этот этап представляется очень важным. На данных этапах работы необходимо проявить наибольшее усердие и попытаться мобилизовать все свои знания в различных областях, а не только в конкретно указанной теме. Чтобы понять и выявить проблему необходим большой кругозор. Как указывал В.А. Сластенин, «неспособность видеть проблему ведет к большей или меньшей бессистемности знаний, к формальному и бездумному их запоминанию» [10].

На всех этапах необходимо полное системное знание конкретной области. Если речь идет о строительстве ракет и проектировании паровых двигателей, то необходимо высшее образование в данной области. На этапе противоречий необходим определенный порядок действий (Дьюи в своих трудах предлагает индуктивный) [4]. Далее исследователю необходимо определить границы своей проблемы и обязательно произвести ее анализ. Чаще всего на данном отрезке времени используется дедуктивный метод.

Идея возможного решения проблемы включает в себя «воспитание большего количества взаимных идей или восприятий», которые, по словам Дэви, являются фактором правильного мышления. При объяснении этого утверждения можно утверждать, что необходимо создавать ситуации, в которых учащийся выдвигает максимальные концепции, которые никому не ограничены, даже если это является четким решением противоречия. Здесь мы видим два возможных варианта. Первый заключается в предложении оценок, основанных на личных знаниях и опыте. Второй метод - предложить возможные решения, на основе которых учитель ничего не знает. Работа учителя состоит в том, чтобы поощрять использование второго варианта, в то время как приоритет ученика состоит в том, чтобы «приобретать» знания о невежестве.

Не менее важный этап - четвертый, в котором одно или другое решение проблемы отклоняется в процессе мышления. Преподаватель с высоким уровнем знаний должен обосновать отклонение явно неприемлемых решений, основанных на игнорировании ученика. Если путь раствора начинается рационально и может быть достигнут выгодный результат, такое решение не следует выбрасывать, поскольку вода может кипеть при более низких температурах, когда давление изменяется (уменьшается).

Последний шаг - это форма аутентичного подтверждения или подтверждения идеи, основанной на концепции. Прямые (полные) эксперименты часто невозможны или трудны, поэтому эта фаза как-то связана с экспериментом. Когда окончательное решение принято, правильные позиции исправлены и неверны. Неправильные позиции устранены.

В 80-е годы двадцатого века в СССР произошло переосмысление идей Дж. Дьюи. Интерес к МП резко возрос. В СССР идеи Дж. Дьюи более полно были реализованы в педагогической практике А.С. Макаренко. Применение МП вызвало множество споров у представителей отечественной педагогики. Сначала данный метод признали очень интересным и перспективным, а в 1929-30 гг. уже были разработаны комплексно-проектные программы, в которых систематическое усвоение знаний под руководством учителя подменялось работой по выполнению заданий-проектов, в том числе и таких, как «Поможем ликвидировать неграмотность».

Современные представители отечественной педагогики отмечают, что в 20-е годы проектирование чрезмерно замещало другие методы обучения и это привело к существенному падению качества обучения по причинам отсутствия педагогических кадров, которые способны работать с таким явлением как «проект», а также слабой разработанностью проектной методики. По этим и еще многим другим причинам через пять лет МП был объявлен «легкомысленным прожектерством», его универсализация признана «вредной», а использование в обучении запрещено Постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» в 1931 году.

С позиций современной педагогики МП обеспечивает:

- активную позицию учащихся в учении;
- развитие познавательного интереса учащихся;
- формирование общеучебных умений, навыков и компетенций: исследовательских, рефлексивных и др., непосредственно связанных с опытом их применения в практической деятельности;
- связь обучения с жизнью.

Дидактическую значимость проекта обычно рассматривается в двух аспектах: с точки зрения учащегося и с точки зрения учителя.

С точки зрения учащегося (студента, обучающегося), проект – это возможность:

- совершать самостоятельно (без помощи учителя, педагога) что-то интересное в группе или одному;
- решать новую, занимательную и значимую проблему, сформулированную самими учащимися в ходе методических приемов учителя;
- использовать весь свой потенциал;
- проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания;
- принести пользу себе и окружающим; публично представить достигнутый результат и т.п.

С точки зрения учителя (преподавателя), проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции, в числе которых:

- проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблем, постановка цели и задач и т.д.);
- целеполагание и планирование деятельности;
- самоанализ и рефлексия;
- поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ);
- освоение методов исследования;
- практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях и др.

Работа над проектом всегда подразумевает определенную структуру. Согласно Н. Ю. Пахомовой, можно выделить 5 этапов работы над проектом: организационный, подготовительный, выполнение проекта, презентация, оценка [9].

Результаты педагогического наблюдения и экспертные оценки обращают внимание на то, что современная школа не в полной мере реализует дидактический потенциал проектной деятельности. Необходима модификация процесса обучения, изучение роли готовности к проектной деятельности и ее дальнейшее развитие у школьников.

Выводы. Таким образом, принцип проблемности обучения и применяемый метод проектов как его персонафицированное выражение предъявляют определенные требования не только к обучаемому, но и к преподавателю, строящему обучение на основе указанного принципа. В частности, от преподавателя немецкого языка это требует планомерно заниматься самообразованием, изучать передовые разработки педагогического характера.

Литература:

1. Абасов, З.А. Технология обучения проектной деятельности / З.А. Абасов // Химия в школе. – 2009. – № 6. – С. 16-20.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Джонсонс, Дж.К. Методы проектирования / Дж.К. Джонсон. – М.: Народное Образование, 1986. – 326 с.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
5. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В.В. Краевский. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 394 с.
6. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
7. Муравьева, Г.Е. Дидактическое проектирование: Монография. / Г.Е. Муравьева – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2000. – 68 с.
8. Наумов, В.П. Основы проектной деятельности: учеб. пособие / В.П. Наумов, А.Г. Куликов; под ред. В.Д. Симоненко. – Магнитогорск: МаГУ, 2001, – 150 с.
9. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. / Н.Ю. Пахомова – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
10. Слостенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Магистр-пресс, 2000. – С. 107.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Баранцева Кристина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы особенностей семейного влияния, освещена проблематика взаимоотношений родителей и детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Результаты проведенного исследования специфики взаимоотношений родителей и детей подтвердили исходную гипотезу о том, что родители детей с расстройствами аутистического спектра склонны к депрессивным состояниям, эмоциональному отвержению своего ребенка, в семьях нарушена конструктивная воспитательная связь. Эти факторы осложняют процесс социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, детско-родительские отношения, социализация, адаптация, семейное воспитание, родительские установки.

Annotation. The article discusses the features of family influence, highlights the problems of relationships between parents and children with autism spectrum disorders. The results of the study of the specifics of the relationship between parents and children confirmed the initial hypothesis that parents of children with autism spectrum disorders are prone to depressive states, emotional rejection of their child, and constructive educational communication is disrupted in families. These factors complicate the process of socialization of children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, child-parent relationships, socialization, adaptation, family education, parental attitudes.

Введение. Ведущую роль в развитии человека на любом этапе онтогенеза играет семья. С момента появления ребенка на свет, а по данным перинатальной психологии еще и до его рождения, семья формирует социальную ситуацию вокруг него, и ребенок буквально впитывает систему человеческих отношений. Через систему взаимоотношений «ребенок-родитель» происходит развитие, и формируются психические новообразования, соответствующие возрасту [9, с. 39]. Для маленького ребенка весь мир ограничен семьей: она и есть его мир, в котором он существует, познает окружающие его предметы и явления, межличностные отношения, а также учится испытывать, понимать и распознавать человеческие чувства и эмоции [2, с. 244]. Определенная депривация в этой части человеческих взаимоотношений негативным образом отражается на самочувствии, самоотношении ребенка, его отношении к другим людям, влияет в целом на формирование его личности, и, как результат, влияет на благополучие конкретной семьи, а в итоге, всего общества в целом как совокупности отдельно взятых семей [1, с. 57].

На разных этапах исторического развития человечества отношение к социальному институту семьи, главенствующему в воспитании детей, было очень разным. Доминирующей многие века модели традиционного патриархата, где власть устроена по жесткому авторитарному половозрастному принципу, современные пары предпочитают модель, основанную на индивидуальном родительстве, в центре которой находится ребенок с одной стороны, или модель полного одиночества людей – с другой.

Исследователи отмечают, что бурный технологический прогресс, возрастание и ускорение информационных потоков, а вместе с ними и всей жизни в целом, увеличение потребностей людей и одновременное предоставление больших возможностей для их удовлетворения, улучшение качества материальной жизни и расширение многообразия средств связи и интенсивности обмена информацией с другими, зачастую не самыми близкими, лишь только отдаляют людей друг от друга, подпитывают развитие равнодушия, отчуждения.

Однако позитивным моментом современной жизни все же является желание пар создавать семьи, при этом число детей в одной семье в среднем выше, чем один ребенок. Между тем, все чаще и чаще в семьях стали появляться дети-инвалиды по разным группам заболеваний. С последующим развитием цивилизационных процессов эта тенденция будет только нарастать, поскольку это развитие не всегда связано с экологичностью и природосообразностью. Многие специалисты сходятся во мнении о том, что рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья во многом объясняется ухудшением экологических условий жизни населения [3; 7]. Например, рост количества детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается равномерно по всему земному шару, что объясняется именно повсеместным ухудшением экологии.

Также эволюционирует и понятие инвалидности. Ранее в русском языке слово «инвалид» имело романтично-героическую окраску: это человек – заслуженный воин, отдавший свое здоровье за веру и отчизну. Во Франции, начиная с 1606 года, оно употреблялось для обозначения военных ветеранов и несло в себе уважение и почет. Профессиональное сообщество понимает под инвалидностью такие нарушения функционирования организма, которые приводят к ограничению жизнедеятельности. В современном обществе термин трансформировался в «клеймо», в негативном ключе подчеркивающее, что человек-инвалид не такой как все, он автоматически проигрывает по ряду показателей, он просто хуже. И если свою инвалидность взрослые люди воспринимают, как стечение обстоятельств, то инвалидность ребенка – это наказание, испытание, выпавшее на долю родителей.

Семья является самым важным социальным институтом, формирующим личность человека на протяжении всего онтогенеза. Для детей с расстройствами аутистического спектра семья как первичное, наиболее эмоционально значимое пространство жизнедеятельности должна выполнять свое базовое предназначение – стать для него своеобразной коррекционно-развивающей средой, обеспечивающей компенсацию дефекта [5; 6]. Включаясь в такую естественную коррекционно-развивающую среду, происходит компенсация недостатков развития, появляется возможность справиться с дефектом и решать задачи возрастного развития обходными путями. Нужно заметить, что жизнь многих семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, строится на основе негативных личностных переживаний в связи с рождением особенного ребенка (вина, разочарование, страх, одиночество, душевная боль, отчаяние). Как правило, родители сами нуждаются в психолого-педагогической поддержке, в создании ресурсов, необходимых для успешного сопровождения развития ребенка, его адаптации и социализации.

При появлении ребенка с расстройствами аутистического спектра меняется функционирование всей семьи, оказывается сильнейшее психологическое воздействие на состояние родителей по отдельности, а также изменяются все виды внутрисемейных отношений. В. В. Ткачева подчеркивает, что особенности психологических переживаний родителей являются следствием рождения и необходимости более тщательного и внимательного воспитания ребенка с проблемами в развитии [10, с. 120]. На сегодняшний день установлено, что появление особенного ребенка в семье и процесс его воспитания вызывает у родителей целый комплекс негативных переживаний и эмоций, которые в целом можно назвать «родительский стресс» [2, с. 248]. Многие исследователи в своих трудах отмечали, что такие виды негативных эмоций и реакций, как тревожность, агрессия, напряженность, различные формы депрессии чаще присущи родителям детей с отклонениями в развитии в сравнении с родителями детей-нормы. Чувство вины, гнева, разочарования и обиды, и наиболее выраженное чувство отчаяния – вот тот спектр, который родители испытывают ежедневно. В своей монографии М.П. Краузе писал, что «чувства вины и стыда, родительский гнев и

отрицание – это обычные чувства, которые испытывают родители в случае появления в семье особенного ребенка; автор назвал их «типичными эмоциональными проблемами» [8, с. 137].

Рассматривая семью как основу психологического благополучия ребенка, мы отталкиваемся от того, что: 1) существуют «нормальные» и «деструктивные» детско-родительские отношения; 2) для полноценного и благополучного развития ребенка необходим соответствующий позитивный микроклимат детско-родительских отношений (ДРО) и гармонизация воспитания ребенка под влиянием семьи. Помимо стиля общения с ребенком, важным моментом является наличие эмоциональной связи между родителями и детьми. Характер эмоциональной связи отражает показатель некой психологической дистанции: принятие – непринятие, интерес к личности ребенка – безразличие, привязанность – отвержение. Именно эмоциональная связь определяет авторитетность позиции родителя по отношению к ребенку. А характер этой связи выступает основой развития детско-родительских отношений [4, с. 1527].

В исследовании были применены следующие методики:

Методики исследования:

- Анкетный опрос (авторская разработка);
- Анкета «Психологический тип родителя В.В. Ткачевой»;
- Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
- Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер).

В проведенном нами исследовании особенностей детско-родительских отношений приняли участие родители детей с расстройствами аутистического спектра, контрольную выборку составили родители детей с нормой психического развития (НПР).

Изучение семьи ребенка с РАС включает не просто подробное изучение кого-то из членов этой семьи, а диагностику каждого близкого родственника, находящегося в постоянном контакте с ребенком и принимающего участие в его воспитании. Полисубъектность диагностики необходима для определения индивидуальных психологических характеристик всех людей в составе семьи, потому как именно они находятся под воздействием длительного психотравмирующего стресса, а это влияет на определение специфики внутрисемейного климата, особенностей взаимодействия родителей с аутичным ребенком, типы родительского понимания и участия в его проблемах.

Изложение основного материала статьи. Результаты проведенного исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, отчетливо доказывают их качественное своеобразие и имеющиеся отличия от таковых в семьях, воспитывающих детей с нормой развития. В первой группе более половины родителей не прошли стадии полноценного принятия ребенка и испытывают эмоциональное отвержение к нему. Эта особенность приводит к инфантилизации ребенка: неверием в его силы и возможности (более половины родителей детей с расстройствами аутистического спектра имеют такую установку относительно своего ребенка). Иная картина отмечается в группе родителей детей с нормотипичным развитием. Лишь малая их часть (менее 10%) эмоционально отвергает ребенка и также немногочисленная группа родителей (третья часть) считает, что их дети - маленькие неудачники.

Результаты проведенного исследования демонстрируют показатель снижения психологической симбиотической связи в детско-родительских отношениях в первой группе. Лишь незначительная часть (15 %) родителей детей с расстройствами аутистического спектра имеют психологическую симбиотическую связь со своим ребенком, во второй групп родителей таковых более половины. Выявлена прямая взаимосвязь между шкалами симбиоза и кооперации в первой группе: чем более развита симбиотическая связь между родителем и ребенком, тем сильнее кооперация. Также анализ результатов родителей детей с нормой развития показал положительную корреляцию между фиксацией на неудачах и контролем детей в детско-родительских отношениях: чем больше родители фиксируются на неудачах ребенка, тем больше осуществляют контроль, предоставляя меньше самостоятельности и ответственности ребенку, что, в свою очередь, ведет к его инфантилизации. Неожиданными оказались результаты по шкале «кооперация», в ходе статистической обработки значимых различий по этим показателям между группами родителей не выявлено. Можно говорить о том, что и родители детей с расстройствами аутистического спектра, и родители детей с нормативным развитием демонстрируют взаимодействие со своими детьми, заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помогать ему. В ходе исследования была установлена положительная корреляция во второй группе родителей между отношением к неудачам, кооперацией и симбиозом. При высокой фиксации на неудачах ребенка больше проявляются симбиотичность и кооперация. Исследуя дополнительные параметры (мотивация родителей в воспитании на успех или избегание неудач, уровень депрессии), математически было доказано, что в первой группе мотивация успеха отрицательно коррелирует с отношением к неудачам и уровнем депрессивности.

Таким образом, мотивация родителей на успешность ребенка снижает уровень депрессии и повышает уверенность родителей в возможностях ребенка. Данные, полученные эмпирическим путем, согласуются с теоретическими представлениями о специфике детско-родительских отношений в семьях, имеющих аутичного ребенка.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что, в семьях, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра, отмечается более низкий уровень симбиотической связи между ребенком и родителями, по сравнению с семьями, воспитывающими нормально развивающихся детей.

Выводы. Таким образом, подтверждается предположение о большей склонности к депрессиям родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра. В семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, больше выражено эмоциональное отвержение ребенка, находящееся в прямой корреляционной зависимости с его инфантилизацией, по сравнению с семьями, воспитывающими детей без особенностей психического развития.

Литература:

1. Галасюк И.Н. Проблема психологической травматизации членов семьи инвалида // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – № 1. – С. 54-60.
2. Истратова О.Н. Семейное неблагополучие как социально-психологическая проблема // Известия ЮФУ. – 2013. – № 10. – С. 242-249.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). С. 17.

4. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №12-8. – С. 1526-1528.
5. Конева И.А., Краснова Е.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. С. 113-116.
6. Конева И.А., Кузнецова К.Э. К проблеме образа я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. С. 149.
7. Конева И.А., Куликова К.А., Терешина Н.С. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. С. 336-341.
8. Краузе М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. – М.: Академия, 2006. – С. 199.
9. Маркова М.В., Ветрила Т.Г. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38-45.
10. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование. – М.: Книголюб, 2008. – 144 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Копцева Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Копцев Виктор Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский педагогический государственный университет" Институт изящных искусств, художественно-графический факультет (г. Москва)

ОБРАЗНОСТЬ ДЕТСКОГО РИСУНКА

Аннотация. В статье анализируется образность как категория педагогики искусства и как качественная характеристика результатов художественного изобразительного творчества. На материале Всероссийского конкурса детского рисунка «Мой прадед – победитель», посвященного 75-летию Победы, осуществляется экспертная оценка поступивших на конкурс детских произведений. Делается вывод: детский рисунок отражает мысли автора и несет чувственный образный след своего времени, некоторым результатам детского изобразительного творчества присуща образность, что позволяет оценивать их с позиций выразительности художественного образа в единстве формы и содержания. Лучшие работы детей достойны пополнить Международную коллекцию детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО», в которой хранятся рисунки более чем за сто лет (1897-2020 гг.), и «служить великолепным документом своего времени».

Ключевые слова: детский рисунок, всероссийский конкурс, образность, выразительность, педагогика искусства, Великая Отечественная война, память.

Annotation. The article analyzes imagery as a category of art pedagogy and as a qualitative characteristic of the results of artistic visual creativity. Based on the material of the all – Russian children's drawing contest "My great-grandfather-winner", dedicated to the 75th anniversary of the Victory, an expert assessment of children's works submitted to the competition is carried out. The conclusion is made: children's drawing reflects the author's thoughts and carries a sensual image trace of its time, some of the results of children's visual creativity are characterized by imagery, which allows us to evaluate them from the point of view of the expressiveness of the artistic image in the unity of form and content. The best works of children are worthy of adding to the International collection of children's drawings of the Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», which stores drawings for more than a hundred years (1897-2020) and "serve as a magnificent document of its time."

Keywords: children's drawing, all-Russian competition, imagery, expressiveness, pedagogy of art, the Great Patriotic war, memory.

Введение. Детский рисунок подкупает своей выразительной непосредственностью и образностью. Когда мы говорим об образности произведения искусства, то, прежде всего, имеем в виду такие его качественные характеристики как красочность, метафоричность, музыкальность, поэтичность, иносказательность, сочность, экспрессивность, выразительность, яркость, художественность и др. Можно ли применить эти характеристики для детского рисунка, ведь его создатель – ребенок еще не имеет большого опыта художественно-творческой деятельности?

Работая в экспертной группе Всероссийского конкурса детского рисунка «Мой прадед – победитель», организованного ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», мы смогли выявить работы, отличающиеся особой притягательностью и выразительностью. Конкурс посвящен 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, дате, которая в России значима для каждой семьи. Поэтому не случайно конкурс сопровождался поступлением большого количества работ юных художников разных возрастных групп (5-15 лет).

Известно, что рисование является любимым занятием детей, это повсеместно наблюдаемое действие проявляется с самого маленького возраста. Дети по собственному посылу с интересом и много рисуют на любые темы. Итогом таких творческих экспериментов становятся композиционные изобразительные находки, поражающие своей смелостью. Поэтому неслучайно работы дошкольников, которые были

присланы на Всероссийский конкурс, сразу же обратили на себя внимание экспертов, благодаря яркой и декоративной форме, а работы детей постарше – рассудительностью и цветовой сдержанностью. В результате анализа поступивших работ было сделано экспертное заключение о характере, тематических предпочтениях и образности детских рисунков.

Экспертный анализ рисунков, поступивших на Всероссийский конкурс «Мой прадед – победитель», позволил сделать вывод о том, что на конкурс поступили в основном рисунки из общеобразовательных организация (детских садов и школ). Уровень работ низкий. Более 60% рисунков – не оригинальные, изобразительные штампы заимствованы из Интернета или срисованы с произведений искусства. Что свидетельствует об ориентации творчества детей на уроках изобразительного искусства на «подражание», а не на творческое развитие.

Изложение основного материала статьи. Экспертная оценка поступивших на конкурс рисунков осуществлялась по совокупности следующих критериев: соответствие тематике конкурса, глубина и оригинальность ее раскрытия, исполнительское мастерство, художественно-образное решение конкурсной работы [1].

С особым чувством воспринимались экспертами рисунки малышей на серьезную тему «Бессмертный полк», которую и взрослому художнику трудно раскрыть. Это серия портретных образов, изображающих участников Великой Отечественной войны: прадедушек и прабабушек. Рисунки наивны, но искренни. Некоторые 5-6-летние дошкольники, еле научившись писать, большими буквами подписывали свой рисунок «Мой дедушка – герой». Не понимая и не соотнося еще возраст человека с историческим временем, своего прадеда дети называли «дедом». Часто изображая героев войны молодыми, юные художники создавали изобразительные образы под впечатлением от просмотренных старых фотографий семейного альбома.

Чтобы достичь предельной выразительности некоторые малыши рисовали на пилотках солдат не пятиконечные, а многоконечные звезды, усыпали грудь ветеранов множеством наград, украшали форменные одежды не существующими «радостными цветами»: желтыми, оранжевыми, красными и т.п. Эти, с точки зрения взрослого человека, неточные (нереалистичные) детали, на самом деле являются приемами образного решения рисунка и усиливают его эмоциональное восприятие парадного портрета. Дети интуитивно или осознанно используют такие же средства выражения, как и взрослые художники. Рисунки подобного рода получили высокую оценку компетентного экспертного сообщества, состоящего из 13 человек.

Образность – сложная и многозначная категория искусства и художественного творчества. Можно ли детский рисунок назвать «искусством»? Исследователями высказано много разных мнений по этому вопросу (А.В. Бакушинский, Т.С. Комарова, Г.В. Лабунская, С.Д. Левин, Н.П. Сакулина, В.А. Фаворский, Е.А. Флёрина, Н.Н. Фомина, В.С. Щербаков, Б.П. Юсов и др.). Януш Корчак в книге «Когда я снова стану маленьким» писал: «... когда мы присмотримся внимательнее к рисунку ребенка (...), мы обнаружим в нем поэта, художника, автора чувств» [4]. Таким образом Корчак вычленяет самую главную основу детского изобразительного образа: чувственное авторство, готовность и возможность передачи через рисунок своих переживаний и отношений к жизни. Об особой «эстетике» и выразительности детского рисунка писала Е.А. Флёрина [5], обращая внимание на возрастную и индивидуальную особенность изображений детей 3-4 лет и старше. Известный график В.А. Фаворский называл детей «художниками», признавая за ними право на художественное открытие.

Поступившие на Всероссийский конкурс работы красноречиво говорят о том, что тема «Мой прадед – победитель» не оставила равнодушными ни дошкольников, ни детей школьного возраста. Многие из них были очевидцами или участниками шествия «Бессмертный полк». Готовясь к шествию, они вместе с родными окунались в историю своей семьи. Их рисунки – это своеобразный результат совместной поисковой деятельности, итог бесед с родственниками о Великой Отечественной войне, просмотров фильмов и семейных альбомов.

Примечательно, что многие юные авторы рисунков, изображали своих родственников, участников Войны, молодыми, во время батальных событий или во время отдыха, в торжественный момент или в момент печали. Они словно погружались вместе со своими героями в иной мир, сочиняя его, но при этом основываясь на реальных семейных историях, которые передаются из поколения в поколение.

Если малыши 5-8 лет рисуют своих героев наивно, не думая о портретном сходстве, то юные художники 9-15 лет уже стремятся передать характерные черты своих прадедов и нарисовать их узнаваемыми. Они осознанно придают портретному образу особую чувственность. Легкая или темная тень, теплые или холодные цвета, контраст или нюанс, статика или динамика, линия или штрих, одно- или много-плановая композиция – это те выразительные средства, которые создают образ.

В качестве выразительного средства юные рисовальщики умело используют графические возможности угля, фломастера, гелевой или шариковой ручки, пастели или сангина. Скупыми изобразительными средствами ими достигаются тонкие тоновые растяжки: от плотно-черного, до бледно-еле заметных оттенков серого, что позволяет авторам передать интонацию скорби о прадеде-фронтовике, передать глубину темных глаз, словно смотрящих в себя, в прошлое.

Детским рисункам свойственна образность как форма воспроизведения, осмысления и переживания явлений жизни, путём создания эстетически воздействующих объектов. Эти объекты наделяются юными художниками не по-детски глубоким содержанием. На некоторых рисунках видим своеобразную переключку эпох: юность и старость в лице одного человека, как кадры кинофильма, разворачиваются фрагменты из жизни разных лет: военных и мирных.

Задумчивый взгляд и широко раскрытые глаза – это тот изобразительный прием, который используют некоторые юные рисовальщики с целью передачи своих замыслов. Портреты прадедов-победителей они выполняют гуашевыми или акварельными красками, преимущественно теплых оттенков, чтобы подчеркнуть трепетность и нежность человеческих чувств и отношений к своим предкам. На одном рисунке прадед изображен не с открытыми, а с закрытыми глазами. Этот художественный прием позволил юному художнику сфокусировать внимание зрителя на главном – на кусочке хлеба. Солдат, нюхая хлеб, как никто другой, ощущает притягательность его запаха, запаха мирной жизни. Символический смысл хлеба – это жизнь и надежда на возвращение к мирному труду.

В годы войны хлеб и другое продовольствие, боеприпасы и одежду для фронта обеспечивал тыл. Поэтому, выделяя номинацию «Всё для фронта, всё для Победы» устроители Всероссийского конкурса хотели обратить внимание современных детей на трудовой подвиг людей тыла. Не пережив сложные

военные годы, не просто создать рисунок, отражающий пафос сурового времени, тяготы, которые свалились на работников тыла. Тем не менее, экспертами были выделены рисунки, в которых трудовые будни военной поры были отражены убедительно. С целью передачи ощущения холода зимней стужи, один из авторов использовал синюю шариковую ручку, умело нанесенные штрихи и пятна позволили ему создать картину заснеженного пространства. Печальная интонация угадывается в акварелях, созданных в технике по-сырому. Авторы ритмически организуют на листе бледные желтоватые, зеленоватые и красноватые оттенки, и их сочетание рождает колорит, наделенный особой поэтичностью.

О войне снято много художественных и документальных фильмов, но они не могут заменить душевной беседы с очевидцами – теми, кто непосредственно на полях войны и тыла добывал Победу. Основываясь на этих беседах, юные художники отозвались на номинацию-призыв Всероссийского конкурса «Не отдадим ни пяди земли! Батальные сцены». Здесь со всей очевидностью проявились возрастные особенности: если 5-8-летние живописцы гуашевыми красками создают экспрессивные, яркие по цвету образы, выражающие «радость победы», то 9-15-летние в своих композициях подчеркивают трагедию и скорбь о погибших. Например, один из авторов, изображая подвиг дота-артиллериста, изобразил груды углей и пепелище. В нечеловеческих условиях, солдат не покидает свое оружие и продолжает стрелять, подбивая фашистский танк. Раскрытие глубины замысла способствует сложная изобразительная техника – граттаж. На светном контрасте темных и светлых пятен основывает автор свою выразительную композицию.

Иные картины, кажутся «нарядными», красочные замесы красивы, можно любоваться их многоцветием, но в них чувствуется напряжение. Оно достигается тяжестью грозового неба, темным силуэтом танков, задумчивым взглядом солдат или четкими угловатыми контурами раненых деревьев, склонившихся до самой земли. При внимательном рассмотрении одного из рисунков, понимаем, что избыток желтого цвета в контрасте с темной фигурой раненого бойца, лежащего на носилках, только усиливает ощущение боли. Возникает мысль о несправедливости войны и печаль о том, что в таком красивом солнечном мире может кто-то умереть от ран.

Анализ работ, поступивших на Всесоюзный конкурс «Мой прадед – победитель», выявил авторов, которые прислали не один, а несколько рисунков, что свидетельствует о заинтересованном их отношении к изобразительной деятельности и любви к рисованию. Некоторые работы поражают философским смыслом, который дети вкладывают в работу. Так победителем конкурса была признана двухчастная композиция шестилетнего Максима Антипина, отражающая идею «прошлое и настоящее». Рисунок разделен на два яруса: верхний и нижний. Оптимистичный верх – светлый – это день сегодняшний. Здесь изображены прадед с внучкой, наблюдающие за пролетающими белыми птицами, растущими на поляне красными цветами, белостебельной березкой, в окружении голубого неба и солнца. Низ – темный – это день минувший. Возможно, здесь запечатлен фрагмент рассказа прадеда о кровавых событиях Великой Отечественной войны: взрывы, отстреливающийся и убитый пехотинец, и еще четыре фигуры солдат, стоящих с поднятыми вверх руками. Четыре воина, словно атланты свод, поддерживают верхнюю часть рисунка: желтую цветущую лужайку с сидящими на скамейке прадедом и внучкой.

Все эксперты были поражены тем, как юный художник пришёл к такой символической степени выражения: солдаты, поддерживающие мир, – замысел, который реализован автором незамысловатыми художественными материалами: цветными карандашами, но как метафорично и монументально смотрится эта композиция, как она «берет за живое», как мастеровито автор передает атмосферу «праздника со слезами на глазах».

Знаком детского изобразительного творчества, С.Д. Левин, назвал детский рисунок – «одним из чудес», которое требует к себе внимательного отношения и изучения. Рисунок, – писал он в книге «Ваш ребенок рисует», – «преддверие в мир, создаваемый искусством» (...). В детских рисунках мы обнаруживаем наряду с общими, свойственными всем детям одного возраста чертами, личные черты их авторов, отражающих темперамент, врожденные задатки, склонности, (...) черты характера. Именно индивидуальность детей создает основу для бесконечного разнообразия рисунков.

Детские рисунки злободневны и непредвзятые, – отмечал педагог-художник. – Поэтому они могут служить великолепным документом своего времени, преломленного в чувствах и мыслях детей» [4, с. 6-7]. Работа экспертов Всероссийского конкурса детского рисунка «Мой прадед – победитель» показал, что детский рисунок может обладать высокой степенью обобщения, цельностью, метафоричностью, музыкальностью, поэтичностью, выразительностью и образностью.

Выводы. В 2020 году состоялось много конкурсов и выставок детского изобразительного творчества, посвященных Году Памяти и Славы в России. Это своеобразная дань памяти о событиях Великой Отечественной войны. Глядя на детские рисунки Всероссийского конкурса «Мой прадед – победитель» и Международного конкурса ХХХ передвижной выставки «Я вижу мир: мир нашему дому», и других [2, 3], понимаешь, что история не имеет сослагательного наклонения. Наши дети должны знать суровую правду о военной истории. Видя содержательный мир рисунков, созданный детьми, живущими в мирное время, хочется верить, что память о подвиге предков будет передаваться из поколения в поколение и навсегда сохранится потомками. А детский рисунок как чувственный образный след своего времени засвидетельствует эту память. На основании экспертной оценки можно рекомендовать закрепление в образовательных программах по изобразительному искусству темы «Бессмертный полк», где в качестве иллюстраций использовать одноименные детские рисунки.

Экспертная оценка поступивших на Всероссийский конкурс рисунков детей 5-15 лет дает возможность сделать вывод о том, что некоторым результатам детского изобразительного творчества присуща образность, этот вывод позволяет анализировать детские произведения с позиций выразительности художественного образа в единстве формы и содержания и сделать заключение, что лучшие работы детей достойны пополнить исторически сложившуюся Международную коллекцию детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО», в которой хранятся рисунки более чем за сто лет (1897-2020 гг.). Образные детские рисунки, передавая ленту истории следующим поколениям, будут «служить великолепным документом своего времени».

Литература:

1. Копцева, Т.А. Диагностический инструментарий оценки учебных достижений учащихся: особенности анализа рисунков детей и подростков [Электронный ресурс] / Т.А. Копцева // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2020. – № 1. – С. 143-150. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kopceva_143-150.pdf

2. Копцева, Т.А. Страницы войны и мира в детском рисунке? [Текст] / Т.А.Копцева // Искусство в школе. – 2020. – № 3. – С. 36-42.
3. Копцева, Т.А. Сравнительная характеристика художественно-творческого развития детей 1945 и 2015 годов: по материалам коллекции детского рисунка ИХОиК РАО [Электронный ресурс] / Т.А. Копцева // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2015. – № 4. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine.htm>. – 0,5 п. л.
4. Левин, С.Д. Ваш ребенок рисует [Текст] / С.Д. Левин. – М.: Советский художник, 1979. – 270 с.
5. Флёрина, Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Флёрина. – М.: Учпедгиз, 1956. – 160 с.: ил.

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);

студент магистерской программы Реднева Татьяна Андреевна

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

ТЕХНОЛОГИЯ СКАФФОЛДИНГ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается организация и реализация технологии скаффолдинг на уроках немецкого языка. Выявлены уровни сформированности монологических умений учащихся. Представлены данные опытно-практической работы, которые подтверждают целесообразность использования технологии скаффолдинг для повышения мотивации, развития самостоятельности и творческих способностей.

Ключевые слова: технология скаффолдинг, монологическая речь, уровни сформированности монологической речи, урок немецкого языка.

Annotation. This article discusses the organization and implementation of scaffolding technology in German lessons. The levels of formation of students' monologic skills are revealed. The data of experimental and practical work are presented, which confirm the feasibility of using the scaffolding technology to increase motivation, development of independence and creativity.

Keywords: scaffolding technology, monologue speech, levels of formation of monologue speech, German lesson.

Введение. В настоящее время ключевым понятием в сфере карьеры, образования и межличностного общения является коммуникация. Без умения коммуницировать с другими людьми невозможно быть полноценной частью современного общества. Особую роль играет также владение иностранными языками и способность изъясняться на том или ином языке. Развитие данного навыка зависит от ряда факторов, в том числе индивидуальных. Зачастую изучающие иностранный язык сталкиваются с так называемым языковым барьером, который мешает свободно понимать и использовать иностранную речь в общении. Более того, языковой барьер может стать причиной плохих оценок у школьников или студентов, так как скорость и качество усвоения материала у каждого изучающего разные. Однако в арсенале современного учителя имеется множество приемов и стратегий обучения иностранному языку, которые помогают адаптировать тот или иной материал или задание к учащимся всех возрастов и уровней владения языком.

В современном обществе чрезвычайно важно умение общаться с людьми. Школьные учебные программы по иностранным языкам в первую очередь ставят цель сформировать универсальные учебные действия, а также развить четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Особое место в данном случае занимает умение говорения, так как устная часть является одним из самых сложных моментов в изучении иностранного языка. К примеру, одной из основных задач современного обучения говорению на уроках немецкого языка является развитие способности успешно осуществлять общение с представителями разных культур [10].

Стоит отметить, что на данный момент многие учителя в школах сталкиваются не только с низкой мотивацией к учебе и рассеянным вниманием учеников, и с так называемой «выученной беспомощностью» [1].

Современные педагоги отмечают, что когда в процессе освоения какого-либо материала задание кажется ученику непосильно сложным конкретно для него и его уровня, то учащиеся с низкой мотивацией прекращают выполнение задания, не доделав его до конца, так как сомневаются в своих способностях. Главной задачей преподавателя в такой ситуации - повысить мотивацию в процессе изучения иностранного языка. Центральное место в таком случае занимает технология «Scaffolding».

Изложение основного материала статьи. Методикой обучения иностранному языку с применением технологии скаффолдинга занимались многие педагоги и ученые, среди которых выделяются педагогические и психологические труды И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, В.Л. Скалкина, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, Е.А. Маслово, Г.В. Роговой, Ф.М. Рабиновича, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Дж. Брунера, И. Веренкиной, Г. Дэниелса.

Технология скаффолдинга определяется современными авторами как особое взаимодействие ученика и учителя в решении поставленных учебных задач. Базовой характеристикой скаффолдинга является «угасающая помощь» со стороны учителя, которая в начале может быть подробной и частой, а к концу обучения сокращается или прекращается вообще [9].

В переводе с англ. scaffolding – строительные леса. Учебный скаффолдинг – процесс, который предоставляет учащемуся шанс решить проблему, выполнить задание или достигнуть целей, которые находятся за пределами его возможностей или уровня знаний. Джером Брунер является основоположником

теории скаффолдинг. Учебные «леса» - это различные временные опоры, которые выступают в роли поддержки для обучающихся. Ключевая идея технологии состоит в том, что по мере овладения обучающимся знаниями и умениями, опоры убираются, так как ученик способен справиться самостоятельно [1].

Технология скаффолдинга базируется на главной идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда заложено расхождение между уровнем актуального развития (когда учащийся может сам решить учебную задачу) и уровнем потенциального развития (которого учащийся способен добиться при помощи учителя или в сотрудничестве с другими учащимися).

Однако, необходимо уточнить и разделить понятия «опора» и угасающая помощь в рамках технологии скаффолдинга. Опоры определяются как ориентиры речевой деятельности, сокращающие зону поиска, способствующие разворачиванию мысли, ограничивающие меру неопределенности и соответственно некорректности речи [2].

Ученые определяют пять главных характеристик технологии скаффолдинга: намеренность действий, уместность действий, структура действий, сотрудничество в процессе выполнения заданий, натурализация (усвоение) действий [12].

Скаффолдинг подразумевает использование различных приемов:

1. разделение объемного задания на более мелкие;
2. использование тактики «размышление вслух», т.е. проговаривание или озвучивание обучающимися процесса размышления над заданием после его выполнения;
3. совместная работа студентов в группе, и диалог между участниками команды группы;
4. целенаправленные «подсказки» со стороны учителя (вопросы или визуальные подсказки) [12].

Необходимо отметить, что технология скаффолдинга с большим успехом может быть использована при обучении монологической речи. В обучении данному виду речевой деятельности используется путь «сверху», когда учащемуся предстоит создать свое высказывание на основе эталонного текста [2].

Для пути «снизу», когда учащемуся необходимо построить высказывание на основе предложения, можно использовать технологию scaffolding, т.е. сформировать определенные опоры для говорения. Рекомендуется дать визуальные подсказки для создания высказывания, речевые клише для начала предложения или образец плана высказывания.

В роли опор может выступать также проблемно-поисковые задания, инструкции, схемы, вопросы, ключевые слова и так далее. В течение выполнения того или иного задания опоры убираются, обучающиеся «учатся учиться» и формируют навык самостоятельного выполнения задания [10].

Таким образом, технология скаффолдинга может помочь не только учащимся, но и учителям. Эта методика основана на постоянном мониторинге знаний учащихся, а это означает, что учитель может отслеживать прогресс учащихся и своевременно реагировать на те или иные изменения в процессе обучения. По окончании работы над заданиями с применением скаффолдинга, учащиеся понимают, что на определенном этапе работы они могут самостоятельно выполнять ранее трудные упражнения, что повышает их мотивацию к учебе.

Более того, технологию скаффолдинга можно успешно реализовать в условиях дистанционного обучения. На сегодняшний день такой способ обучения является основным из-за пандемии COVID-19. Однако стоит отметить, что, согласно статье №32 Закона об образовании к компетенции образовательного учреждения относятся: «использование и совершенствование методик образовательного процесса и образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий». Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [7]. Как показывают публичные опросы, 45% опрошенных школьников высказывались о нехватке общения в педагогом в период дистанционного обучения. Это может быть связано с незнанием педагогического коллектива способов общаться с учащимися, так как во время дистанционного обучения широко используются онлайн-платформы с автоматической проверкой результатов или уроки в приложениях ZOOM или Skype. Зачастую онлайн-урок повторяет ход реального урока, однако ввиду технических неполадок учащиеся могут пропустить часть информации. В таком случае на помощь приходит технология скаффолдинга, адаптированная под инструменты дистанционного обучения. Так, сайт Miro.com, Zumpad.de или Classroomscreen.com позволяют учителю в режиме реального времени продемонстрировать учащимся различную информацию. Данные инструменты также предоставляют возможность создать красочные схемы, mind-map, памятки и подсказки. В совокупности с приложениями для онлайн-конференций данные сайты создают условия для применения технологии скаффолдинга на уроке иностранного языка. Стоит также подчеркнуть, что данные инструменты позволяют сохранить созданные визуальные опоры, памятки и схемы и отправить их учащимся.

Таким образом, даже если интернет-соединение или технические возможности учащихся не позволяют им присутствовать на онлайн-уроке, учитель может оказывать поддержку учащимся дистанционно, эффективно соединяя приемы технологии скаффолдинга с инструментами дистанционного обучения.

Эффективность реализации скаффолдинга на практике зависит также от выполнения следующих условий:

1. Активизация знаний и создание контекста для усвоения нового материала. Понимание нового материала строится на базе уже имеющихся знаний. Эффективным способом реализации этого условия является «мозговой штурм» (brainstorming), по результатам которого можно систематизировать как уже известные предметные знания, так и имеющийся арсенал языковых средств [4].
2. Деление информации на части и презентация в удобном для восприятия виде.
3. Наличие обратной связи от учителя. Особенно важно давать учащимся обратную связь на ранних этапах, когда навык выполнения задания самостоятельно еще не сформировался.
4. Наличие схемы и модели результата [12].

Технология скаффолдинга, согласно теории автора множества методических пособий П. Гиббонс, состоит из четырех «строительных блоков» [12]: анализ потребностей; анализ уровня обучения; планирование уроков; взаимодействие с обучением.

Помимо технологии скаффолдинга и видов деятельности, которые можно выполнить в рамках этой технологии, важно учесть способы и методы оценивания результатов деятельности учащихся. В данном

вопросе на помощь приходит методика формирующего оценивания, главными характеристиками которого является регулярность, критериальность, индивидуальный подход. С помощью этого метода можно разнообразить процесс оценивания. В арсенал приёмов формирующего оценивания входят такие способы как «Недельный отчет», «Лестница успеха», «Минутное эссе» и так далее. Большим преимуществом данного подхода является то, что критерии оценивания известны заранее как учителям, так и учащимся, что в свою очередь гарантирует объективность и направленную деятельность учеников.

Для того, чтобы удостовериться, действительно ли технология скаффолдинга помогает развивать умение монологической речи, нами была проведена опытно-практическая работа.

Работа проводилась на базе МАОУ «Гимназия №184» г. Нижнего Новгорода. Для опытно-практической работы нами был выбран 11 «б» класс.

Опытно-практическая работа проводилась в 3 этапа:

1. Подготовительный этап. На данном этапе нами был проведен входной контроль сформированности умения монологической речи. Сначала учащиеся самостоятельно прорабатывали текст о писателях "Mein Lieblingsschriftsteller", затем на основе этого текста учащимся предлагалось составить свой монолог о любимых писателях. Нами был выбран путь «сверху», так как данный путь обучения монологической речи используется на старших уровнях обучения. В группе немецкого языка 11 «б» класса 7 человек. По итогам входного тестирования 3 (42%) человека написали монолог на отметку «4», 4 (58%) человека справились с данным заданием на отметку «3». Таким образом, до проведения опытно-практической работы 58% учащихся находились на среднем уровне сформированности монологической речи, 42% - на низком уровне. Все учащиеся отметили, что составлять монолог было сложно.

2. Формирующий этап. На данном этапе нами была применена технология скаффолдинга для обучения монологической речи. Как известно, у технологии скаффолдинга есть несколько стадий. Стадия анализа потребностей включала в себя методику «Мозгового штурма». В начале работы вся группа обучающихся предлагала свои идеи и формулировки темы своих монологов, которые сразу записывались на доску. На втором уроке была реализована стадия анализа уровня потребностей и уровня обучения. Сначала учащиеся формулировали тему, затем произошло деление 2 подгруппы для того, чтобы каждая подгруппа составила и предложила лексический и грамматический арсенал будущих монологов. Одна подгруппа предлагала прилагательные и существительные, другая подгруппа - глаголы и слова-связки, которые также были записаны. На каждом этапе работы была реализована главная характеристика технологии скаффолдинг - угасающая помощь со стороны учителя. Учитель постепенно снижал количество подсказок и наводящих вопросов, но не убирал их окончательно. В результате проведённой работы было сформировано представление о том, какие лексические единицы и грамматические структуры необходимы учащимся для выполнения задания, а также по каким именно пунктам требовалась наиболее интенсивная помощь со стороны учителя.

Третий этап скаффолдинга - планирование - заключалось в совместной разработке плана высказывания. План высказывания состоял из следующих пунктов: а) Einleitende Phrase (вводная фраза); б) Die Biografie (биография писателя); в) Information über die Arbeit des Schriftstellers (информация о творчестве писателя); 4) Lieblings-literarische Werke (любимые произведения); 5) Welche Werke würden Sie empfehlen zu Lesen und warum? (какие произведения вы бы порекомендовали прочитать и почему?).

Согласно ФГОС, высказывание в 11 классе должно быть объемом 12-15 предложений. На первом уроке совместно с учителем учащимися был создан план, выделены ключевые слова, уточнена тема монолога. Далее учитель представил критерии оценивания работы и примерный образец конечного результата (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии оценки монологического высказывания

Отметка «5»	1. Объем высказывания равен 12-15 предложений. 2. Используются средства логической связи. 3. Допущено не более 4-х грамматических и/или лексических ошибок. 4. Соответствие плану. 5. Умеренный темп речи.
Отметка «4»	1. Объем высказывания составляет 12 предложений. 2. Использовано мало средств логической связи. 3. Допущено 4-5 грамматических и/или лексических ошибок. 4. Не выполнен 1 пункт плана.
Отметка «3»	1. Объем высказывания составляет 10-11 предложений. 2. Допущено более 5 грамматических или лексических ошибок. 3. Длинные паузы в темпе речи.

После этого учащимся было задано составить свое монологическое высказывание по теме «Mein Lieblingsschriftsteller». Формирующий этап занял 4 урока немецкого языка. На втором уроке учитель предложил другую тему для подготовки монолога: «Mein Lieblingsbuch», но аналогичный ход работы и аналогичные критерии оценивания, однако участие учителя снизилось. На этом занятии реализовался четвертый этап скаффолдинга- совместное обучение. Учащиеся уже самостоятельно сформулировали тему и план работы, но консультировались с учителем по поводу языкового наполнения высказывания. Далее учащимся было предложено оценить самих себя по разработанным критериям.

После реализации формирующего этапа был проведен заключительный контрольный этап. На контрольном этапе учащимся было предложено составить монологическое высказывание объемом 12-15 предложений на тему „Warum Literatur lesen?“ самостоятельно. Критерии оценивания были представлены учащимся в начале работы. По итогам работы были получены следующие результаты: отметку «5» получили 5 (71%) человек из группы, отметку «4» (29%) получили 2 человека из 7.

На основе полученных данных можно сделать следующий вывод: на этапе входного контроля отметку «5» никто не получил из группы (0%), отметку «4» получили 42% учащихся (4 чел.) и отметку «3» получили

58% учащихся. После проработки задания совместно с учителем на формирующем этапе количество отметок «5» стало составлять 57% (4 чел.), отметок «4» - 28% (4 чел.) и отметок «3» - 15% (1 чел.). Количество положительных отметок на формирующем этапе увеличилось на 43% по сравнению с входным контролем. На контрольном этапе количество положительных отметок увеличилось на 15%. Таким образом, после реализации опытно-практической работы на высоком уровне сформированности монологической речи находились 71% учащихся, на среднем уровне - 29% учащихся.

Реализация опытно-практической работы с использованием технологии скаффолдинга и оценка результатов по итогам формирующего этапа и контролирующего этапа, позволили нам утверждать, что уровень сформированности монологического умения повысился. Учащиеся стали быстрее ориентироваться в ходе работы над монологом без посторонней помощи. Таким образом можно сделать вывод, что технология скаффолдинг может быть успешно применена на уроках немецкого языка для обучения монологической речи.

Выводы. Мы полагаем, что применение технологии скаффолдинга имеет большие перспективы в дальнейшей работе. Данная технология может стать тем педагогическим инструментом, который помогает повысить мотивацию, раскрыть самостоятельность учащихся, снизить уровень стресса в течение выполнения задания, а также совершенствовать умение монологической речи.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 264-269.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Илалдинова 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.
4. Кручинина Г.А., Королева Е.В. Современные технологии в обучении иностранным языкам: "Мозговой штурм" // Известия Балтийской Академии Рыбного промыслового Флота: психолого-педагогические науки(теория и методика профессионального образования). Калининград: Издательство БГГАРФ - С. 162-167
5. 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>
6. 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
7. 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>
8. Приказ Минобрнауки № 63 «Порядок разработки и использования дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://edu.ru/index.php?page_id=196&op=doDocData&dnews_id=77
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М; Просвещение, 2002. – 239 с.
10. Хэкетт-Джонс Александра Валерьевна Переосмысление понятия "лингвометодическая обучающая поддержка" для полилингвального обучения // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. №1. – 60 с.
11. Gibbons, P., 2010 Learning Academic Registers in Context. In: Benholz, C., Kniffka, G., Winters-Ohle, E. (Hrsg.). Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Münster u. a.: Waxmann. S. 25-37.
12. Hammond, J. / Gibbons, P., 2005 Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. Prospect Vol. 20, No. 1 April 2005, 6-30.

Педагогика

УДК 377.5

преподаватель Королюк Ирина Эдуардовна

Автономная некоммерческая профессиональная организация

«Колледж государственной и муниципальной службы» (г. Ижевск);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

специалист отдела управления качеством образовательного процесса

и тестирования знаний Дымолазова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Виртуальная образовательная среда формирует педагогическое сообщество, пропагандирующее и активно внедряющее в процесс профессиональной подготовки цифровой контент, адаптированный под современные форматы и требования; сопряженный с информационными базами и поисковыми системами узкопрофессионального профиля. Цель статьи – дать характеристику готовности преподавателя профессиональной школы к организации виртуальной образовательной среды. Теоретическое

основание исследования составили идеи об интегративном качестве и активно-действенном состоянии личности как результате специальной подготовки. Основные результаты исследования состоят в определении сущности и структуре готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды. Значение полученных результатов состоит в том, что выяснены критерии готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды (когнитивный, креативный, компетентный), которые разрешают идентифицировать полученные результаты с поставленными задачами.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, педагогическое управление, педагогическое управление профессиональной подготовкой, цифровые образовательные ресурсы, готовность преподавателя к организации виртуальной образовательной среды.

Annotation. The virtual educational environment forms a pedagogical community that promotes and actively implements digital content in the process of professional training, adapted to modern formats and requirements; associated with information bases and search engines of a narrow professional profile. The purpose of the article is to characterize the readiness of a professional school teacher to organize a virtual educational environment. The theoretical basis of the study was formed by ideas about integrative quality and active-active state of the individual as a result of special training. The main results of the study are to determine the nature and structure of the readiness of a college teacher to organize a virtual educational environment. The significance of the results obtained is that the criteria of the teacher's readiness to organize a virtual educational environment (cognitive, creative, competence) have been clarified, which allow identifying the results obtained with the assigned tasks.

Keywords: virtual educational environment, pedagogical management, pedagogical management of vocational training, digital educational resources, teacher readiness to organize a virtual educational environment.

Введение. Виртуальная образовательная среда - инновационный, эффективный инструмент педагогического управления профессиональной подготовкой, предусматривающий применение цифровых технологий для формирования готовности студентов к успешной личной/профессиональной деятельности и освоения навыков 21 века. В содержании виртуальной образовательной среды можно выделить следующие компоненты:

- 1) глобальные, корпоративные, локальные компьютерные сети позволяющие создать учебные платформы, облачные образовательные системы для освоения навыков 21 века;
- 2) универсальное и специализированное программное обеспечение, позволяющее построить иммерсивную реальность для освоения цифровых технологий по направлению профессиональной подготовки посредством создания эффекта присутствия пользователя в объемном искусственно созданном пространстве и перемещения относительно объектов и субъектов этого пространства в реальном времени;
- 3) цифровые образовательные ресурсы для создания условий интерактивного самообучения и персонализации процесса профессиональной подготовки;
- 4) электронные портфолио и личные электронные кабинеты субъектов профессиональной подготовки для эффективной коммуникации.

Цель статьи: дать характеристику готовности преподавателя профессиональной школы к организации виртуальной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Организация преподавателем виртуальной образовательной среды сопряжена со:

- 1) знанием современных парадигм педагогической науки, цифровых образовательных ресурсов, современных технологий профессионального образования, отечественного и зарубежного опыта электронного обучения, механизмов педагогического управления профессиональной подготовкой [5];
- 2) умениями разрабатывать мультимедийные образовательные комплексы, отбирать и структурировать научно-методическое обеспечение профессионального образования, определять стратегии развития преподавательской деятельности и образовательного процесса [6];
- 3) навыками постановки педагогической цели и подбора адекватных форм, методов, средств обучения и воспитания, проектирования образовательной среды, создания и реализации педагогических моделей [10];
- 4) профессиональным интересом к педагогической инноватике, личностной адаптационной способностью, внутренней настроенностью на самостоятельное творческое решение педагогических задач [7].

Совокупность перечисленных знаний, умений, навыков, личностных качеств преподавателя обуславливает готовность к организации виртуальной образовательной среды.

Сущность готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды состоит в диалектической взаимосвязи целостного состояния личности и профессионально значимых качеств, обеспечивающей устойчивое стремление к педагогическому творчеству, как процессу нестандартного решения поставленных задач по созданию инновационных инструментов педагогического управления профессиональной подготовкой с применением цифровых технологий.

В педагогических исследованиях понятие «готовность» широко используется для изучения убеждений, установок, намерений, направленности, качеств личности, компетенций. Теоретическое основание для определения сущности готовности составили идеи об:

- интегративном качестве и активно-действенном состоянии личности как результате специальной подготовки [2, с. 10-26];
- мотивационной установке как долговременном намерении [3, с. 148];
- динамическом целостном состоянии личности [1];
- пригодности личности к выполнению определенной работы и наличию необходимых для этого способностей [4, с. 221];
- многомерной, многокомпонентной и многоуровневой системе, объединяющей состояние и качества личности [9, с. 3-12].

Готовность преподавателя к организации виртуальной образовательной среды - это нестационарный процесс, в котором накопление опыта ведет к изменению структурообразующих компонентов. Например, организовав виртуальную образовательную среду, преподаватель применяет интерактивные, информационные, пиринговые технологии. Применение перечисленных технологий априори ведет к накоплению новых знаний, освоению новых умений и навыков.

Структуру готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды составляют следующие компоненты:

1) знаниевый, включающий целостное представление об универсальном и специализированном программном обеспечении, технологиях иммерсивной реальности, адаптации достижений научно-технического прогресса к образованию, цифровых образовательных ресурсах; знание педагогической инноватики, принципов отбора и структурирования учебного материала; осознание необходимости формирования у студентов цифровой грамотности и профессиональных навыков 21 века;

2) мотивационный, объединяющий склонность к применению электронных учебников, учебных платформ; желание внедрить цифровой контент в процесс профессиональной подготовки; интерес к облачным образовательным системам; устойчивую направленность на развитие субъект-субъектных отношений и проявление субъектной активности;

3) деятельностный, соединяющий умения по комплексному планированию задач, созданию образовательных программ и установлению критериев освоения, построению персонализированных траекторий профессиональной подготовки, а также использованию потенциала образовательной среды и применению цифровых технологий; навыки по выявлению, анализу и внедрению передового педагогического опыта, оперативной коррекции форм, методов, средств профессиональной подготовки, а также составлению электронных портфолио и организации личных электронных кабинетов, организации открытых онлайн курсов.

Структурообразующие компоненты готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды не могут быть инвариантны. Наполняемость компонентов быстро меняется. Организация виртуальной образовательной среды предусматривает применение информационного содержания и коммуникативных возможностей локальных, глобальных компьютерных сетей. В частности, пиринговые технологии обучения предусматривают постоянный свободный обмен ресурсами и создание специальной платформы в локальных, глобальных компьютерных сетях [8]. В качестве примеров можно привести:

- P2PU (Peer 2 Peer University - Пиринговый университет) [15];
- Creative Commons (Школа открытости) [13];
- School of Data (Школа данных) [16];
- Codecademy (обучение программированию) [12];
- MIT OpenCourseWare (Открытые курсы Массачусетского технологического института) [14];
- Brainly (Сообщество по обмену знаниями) [11] и многими другими.

Подробнее рассмотрим P2PU: Peer 2 Peer University (Пиринговый университет). На платформе P2PU (зарегистрирована в США) любой пользователь может создать свой курс по любой теме и на любом языке. P2PU стремится расширить возможности официального профессионального образования, создавая и поддерживая учебные сообщества по всему миру. На платформе P2PU созданы программные инструменты с открытым исходным кодом, которые поддерживают учебные сообщества, чтобы улучшить и распространить методы и практики взаимного обучения. Именно на платформе P2PU организованы первые массовые открытые онлайн-курсы через в сотрудничестве с Mozilla.

Создатели P2PU убеждены, что при адекватной социальной поддержке каждый может изучать практически все в Интернете бесплатно. Политика P2PU определяется следующими основными ценностями: создание бесплатного и открытого онлайн-образования; обучение - это социальная деятельность, в которой каждый человек приобретает опыт и люди учатся, когда делятся опытом; справедливость в обучении возможна только тогда, когда мы признаем образование общественным благом, а не товаром;

Курс обучения, созданный P2PU, включает комплекс индивидуальных и групповых заданий, выстроенных в определенной последовательности и обеспечивающих приобретение конкретных умений и навыков. Каждое задание размещается на отдельной странице, сопровождается инструкцией для выполнения и ссылками на источники, которые рекомендуется использовать. Пользователи могут оставлять комментарии и общаться друг с другом.

Для изучения курса пользователи могут не регистрироваться (выполнять индивидуальные задания по своему усмотрению); могут регистрироваться и записываться на «отслеживание» курса (участвовать не активно, но чтобы курс случайно потерялся); могут регистрироваться в качестве участника (активно участвовать и делиться своими достижениями).

У курса нет преподавателя или инструктора. Вокруг курса собираются добровольно и бесплатно люди, которым нужны предлагаемые умения и навыки. Пользователи учатся, используя разные формы взаимодействия (комментарии, форум, учебный блог и другие).

Участники экспериментальной работы посещали курс «Intro to Cybersecurity» (Введение в кибербезопасность), предложенный Университетом Вашингтона. Из изложенного видно, что структурообразующие компоненты готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды (знаниевый, мотивационный, деятельностный) требуют постоянного обновления (см. таблицу 1).

Таблица 1

Научно-педагогические основы формирования готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды

образовательная среда как технологическая составляющая педагогического управления	средовой подход как ориентир на организацию условий и возможностей для саморазвития и самовыражения личности обучающегося, открытость образовательных ресурсов и непрерывность образования в течение всей жизни
	принцип традиций ↔ принцип инноваций
	педагогическое управление как процесс устойчивого взаимодействия всех субъектов с целью получения новых качественных результатов по освоению содержания образовательных программ

<p>виртуальная образовательная среда как инновационный, эффективный инструмент педагогического управления</p>	<p>функции: оптимизация профессиональной подготовки; отбор и структурирование учебного материала; обеспечение экономического и целесообразного расходования времени, условий, ресурсов, а также оперативной коррекции форм, методов, средств профессиональной подготовки</p>	<p>алгоритм: выявление особенностей профессиональной подготовки и постановка задач; установление критериев освоения содержания образовательных программ; определение принципов отбора учебного материала; определение принципов структурирования учебного материала; организация профессиональной подготовки</p>	<p>инструменты: создание образовательных программ и построение персонализированных траекторий профессиональной подготовки; внедрение электронных учебников, электронных библиотек; создание учебных платформ, облачных образовательных систем; развитие открытых образовательных ресурсов и организация открытых онлайн курсов; развитие цифровых ресурсов и адаптация технологий виртуальной реальности к учебному процессу; введение электронных портфолио и личных электронных кабинетов</p>
<p>дидактический потенциал виртуальной образовательной среды</p>	<p>функции обеспечивает формирование педагогического сообщества, пропагандирующего и активно внедряющего в процесс профессиональной подготовки цифровой контент, адаптированный под современные форматы и требования, сопряженный с информационными базами и поисковыми системами узкопрофессионального профиля, включающий технологии иммерсивной реальности</p>	<p>позволяет установить устойчивую взаимосвязь между функциями, алгоритмом и инструментами педагогического управления</p>	<p>гарантирует профессиональную подготовку современных специалистов, владеющих навыками 21 века и конкурентоспособных на рынке труда</p>
<p>готовность преподавателя к организации виртуальной образовательной среды</p>	<p>структурообразующие компоненты готовности знаний, включающий целостное представление об универсальном и специализированном программном обеспечении, технологиях иммерсивной реальности, адаптации достижений научно-технического прогресса к образованию, цифровых образовательных ресурсах; знание педагогической инноватики, принципов отбора и структурирования учебного материала; осознание необходимости формирования у студентов цифровой грамотности и профессиональных навыков 21 века</p>	<p>мотивационный, объединяющий склонность к применению электронных учебников, учебных платформ; желание внедрить цифровой контент в процесс профессиональной подготовки; интерес к облачным образовательным системам; устойчивую направленность на развитие субъект-субъектных отношений и проявление субъектной активности</p>	<p>деятельностный, соединяющий умения по комплексному планированию задач, созданию образовательных программ и установлению критериев освоения, построению персонализированных траекторий профессиональной подготовки, а также использованию потенциала образовательной среды и применению цифровых технологий; навыки по выявлению, анализу и внедрению передового педагогического опыта, оперативной коррекции форм, методов, средств профессиональной подготовки, а также составлению электронных портфолио и организации личных электронных кабинетов, организации открытых онлайн курсов</p>
	<p>критерии готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды</p>		
	<p>когнитивный</p>	<p>креативный</p>	<p>компетентностный</p>
<p>специальные</p>	<p>кластерности</p>	<p>персонификации</p>	<p>продуктивности</p>

принципы формирования готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды			
--	--	--	--

Из таблицы 1 видно, что критерии готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды (когнитивный, креативный, компетентностный) разрешают идентифицировать полученные результаты с поставленными задачами, определить градиент роста знаний, умений, навыков, необходимых для создания инновационных инструментов педагогического управления профессиональной подготовкой с применением цифровых технологий.

Выводы. Научно-педагогические основы формирования готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды включают средовой подход, общие (традиции, инновации) и специальные (кластерность, персонификация, продуктивность) принципы, взаимосвязи теории и методики профессионального образования с психологией (категория «готовность») и информационными технологиями (понятие «виртуальная образовательная среда»).

Литература:

1. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. Словарь. 3-е изд. М.: Издательство: Академический проект, Деловая книга. Серия: Gaudeamus. 2005. 848 с. <https://vocabulary.ru/termin/psihologicheskaja-gotvnost.html> (дата обращения 25.10.2020)
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 1978. 176 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 264 с.
5. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Селективная поддержка развития региональной сферы профессиональных образовательных услуг. Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 2-2. С. 316-319.
6. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 132.
7. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достояния личности. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 91.
8. Сакоян А. Пиринговое образование // Информационно-политический канал «ПОЛИТ.РУ» <https://polit.ru/article/2013/06/04/piring/> (дата обращения 25.10.2020)
9. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. №2. С. 3-12 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-i-ee-psihologicheskie-mehanizmy> (дата обращения: 08.10.2020).
10. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 133.
11. Brainly <https://brainly.com/> (дата обращения 25.10.2020)
12. Codecademy <https://www.codecademy.com/> (дата обращения 25.10.2020)
13. Creative Commons <https://creativecommons.org/about/> (дата обращения 25.10.2020)
14. MIT OpenCourseWare <https://ocw.mit.edu/about/> (дата обращения 25.10.2020)
15. P2PU <https://www.p2pu.org/en/> (дата обращения 25.10.2020)
16. School of Data <https://schoolofdata.org/> (дата обращения 25.10.2020)

Педагогика

УДК 377.5

преподаватель Королюк Ирина Эдуардовна

Автономная некоммерческая профессиональная организация
«Колледж государственной и муниципальной службы» (г. Ижевск);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ) (г. Казань)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Образовательная среда – многомерная и полифункциональная реальность. Цель статьи – выяснить дидактический потенциал виртуальной образовательной среды. Ведущим подходом к исследованию стал средовой подход, который ориентирует на открытость образовательных ресурсов. Основные результаты исследования состоят в существенной характеристике виртуальной образовательной среды как фактора совершенствования профессиональной подготовки. Значение полученных результатов состоит в том, что установлены взаимосвязи между структурными компонентами виртуальной образовательной среды и педагогическим управлением профессиональной подготовкой.

Ключевые слова: образовательная среда, виртуальная образовательная среда, средовой подход, педагогическое управление, педагогическое управление профессиональной подготовкой.

Annotation. The educational environment is a multidimensional and multifunctional reality. The purpose of the article is to find out the didactic potential of the virtual educational environment. A creative approach to the educational environment that focuses on the openness of educational resources has become a leading approach to research. The main results of the study consist in the essential characteristics of the virtual educational environment as a factor in improving professional training. The significance of the results obtained lies in the fact that the relationship between the structural components of the virtual educational environment and the pedagogical management of professional training has been established.

Keywords: educational environment, virtual educational environment, creative approach, pedagogical management, pedagogical management of vocational training.

Введение. Понятие «среда» трактуется как окружающие условия, в которых осуществляется жизнедеятельность человека, общества [2, с. 1255]. Такое определение позволяет представить среду как множество динамичных обстоятельств. И в научной литературе понятие «образовательная среда» применяется в нескольких контекстах. Контекст - законченный отрывок речи (текста), общий смысл которого позволяет уточнить значение входящих в него слов, предложений [14, с. 304-307]. В более широком значении контекст – это среда, в которой существует объект [15, с. 4-7].

В педагогической литературе, во-первых, образовательную среду рассматривают как основу воспитательного процесса. В таком контексте представлены сущность воспитывающей среды [10, с. 419]; программа гуманизации образовательной среды [12, с. 278]; система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [13, с. 6].

Во-вторых, образовательную среду рассматривают как дидактический инструмент формирования знаний, умений, навыков, развития способностей, приобретения компетенций. В таком контексте представлены: информационная среда, как совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации [8, с. 2-6]; медиасреда, как совокупность медиainформации, актуально или потенциально доступной различным целевым аудиториям [4, с. 80-82].

В-третьих, образовательную среду рассматривают как интегративный структурообразующий компонент социокультурного пространства. В этом контексте образовательная среда выполняет функции генерации, трансляции и ассимиляции знаний, ориентированные на обучение, воспитание и развитие личности, трансформацию значений в личностные смыслы; обеспечивает развитие способности человека интегрировать в своем сознании различные культурные сферы и расширять пространство собственного становления [3, с. 9-18].

Цель статьи: выявить дидактический потенциал виртуальной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Понятие образовательной среды многогранно. Это обусловило разработку средового подхода к организации образовательного процесса [5, с. 21-27]. Выступая методологической основой исследования, средовой подход ориентирует на организацию условий и возможностей для саморазвития и самовыражения личности обучающегося, открытость образовательных ресурсов и непрерывность образования в течение всей жизни.

Научно-педагогическое обоснование эффективности средового подхода составляет предмет многих исследований [6, с. 70-76; 7; 11, с. 41-57]. Основные идеи средового подхода состоят в:

- устойчивой направленности на развитие субъект-субъектных отношений и проявление субъектной активности;
- использовании потенциала среды, посредством усиления позитивных факторов и ограничения негативных;
- внедрении инноваций в образовательный процесс для получения качественно новых результатов и повышения конкурентоспособности образовательных организаций;
- адаптации достижений научно-технического прогресса к образованию.

Методологическое значение средового подхода состоит в том, что он обуславливает диалектическую взаимосвязь принципов традиций и инноваций.

Принцип традиций предусматривает использование лучшего опыта и обеспечивает существование константы в педагогическом управлении учебным процессом, на основе которой и формируется новое. Традиция - это стремление понять и выразить старое по-новому. Именно традиции обеспечивают устойчивую взаимосвязь образования, социального развития, науки и техники. Традиции и опыт диалектично взаимосвязаны. С одной стороны, традиции отражают лучший опыт. С другой стороны, традиции выступают источником инноваций, обеспечивают преемственность в культурно-цивилизационном развитии общества и толерантное отношение новых поколений к ценностям прошлого.

Принцип инноваций предусматривает организацию педагогического управления на основе постоянных, целесообразных, эволюционных изменений, опирающихся на современные достижения науки и техники, технологии менеджмента человеческих ресурсов. Принцип инноваций обеспечивает существование вариативности в педагогическом управлении, на основе которой в учебный процесс внедряются новые методы, средства, инструменты, развиваются цифровые ресурсы.

Единство принципов традиций и инноваций отражает состояние науки и технологий, выступает основой фундаментальных исследований, обосновывает целесообразность прикладных исследований [16, с. 37].

Совокупность идей средового подхода обеспечивает интеграцию образовательной среды с современным социально-экономическим развитием общества; установление взаимосвязей традиций и инноваций в учебном процессе; а также позиционирование образовательных организаций как институтов цифровой экономики, формирующих навыки 21 века.

Это позволяет рассматривать образовательную среду в четвертом контексте как технологическую составляющую педагогического управления профессиональной подготовкой [9, с. 106-113].

Педагогическое управление профессиональной подготовкой - устойчивое взаимодействие всех субъектов с целью получения новых качественных результатов по освоению содержания образовательных программ. Основные функции педагогического управления состоят в: оптимизации профессиональной подготовки, посредством комплексного планирования задач; отборе и структурировании учебного материала,

как инструменте профессиональной подготовки; обеспечении экономичного и целесообразного расходования времени, условий, ресурсов, а также оперативной коррекции форм, методов, средств профессиональной подготовки.

В таком контексте можно говорить об организации виртуальной образовательной среды [1, с. 12-17].

Сущность виртуальной образовательной среды состоит в том, что это инновационный, эффективный инструмент педагогического управления профессиональной подготовкой, предусматривающий применение цифровых технологий для формирования готовности студентов к успешной личной/профессиональной деятельности и освоения навыков 21 века.

В содержании виртуальной образовательной среды можно выделить следующие компоненты:

1) глобальные, корпоративные, локальные компьютерные сети позволяющие создать учебные платформы, облачные образовательные системы для освоения навыков 21 века;

2) универсальное и специализированное программное обеспечение, позволяющее построить иммерсивную реальность для освоения цифровых технологий по направлению профессиональной подготовки посредством создания эффекта присутствия пользователя в объемном искусственно созданном пространстве и перемещения относительно объектов и субъектов этого пространства в реальном времени;

3) цифровые образовательные ресурсы для создания условий интерактивного самообучения и персонализации процесса профессиональной подготовки;

4) электронные портфолио и личные электронные кабинеты субъектов профессиональной подготовки для эффективной коммуникации.

Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды позволяет установить устойчивую взаимосвязь между функциями, алгоритмом и инструментами педагогического управления профессиональной подготовкой.

Алгоритм педагогического управления профессиональной подготовкой может включать несколько основных шагов:

1. Выявление особенностей профессиональной подготовки и постановка задач. Первый шаг предусматривает процессуальность и системность педагогического управления, обеспечивающего единство традиций и инноваций и получение необходимого результата.

2. Установление критериев освоения содержания образовательных программ. Второй шаг обеспечивает целеориентированность и непрерывность педагогического управления, устойчивость взаимодействия субъектов профессиональной подготовки, внедрение вариативных методов контроля.

3. Определение принципов отбора учебного материала. Третий шаг ориентирует на интегративную целостность и доступность учебного материала, интенсивность информационного обмена с окружающей средой, а также открытость педагогического управления для эффективного решения поставленных задач.

4. Определение принципов структурирования учебного материала. Четвертый шаг ориентирует на динамичность, нелинейность профессиональной подготовки и экспоненциальный рост качества и вариантов взаимодействия всех субъектов, а также инновационную направленность педагогического управления.

5. Организация профессиональной подготовки. Пятый шаг обуславливает диалектическую взаимосвязь поставленных задач, критериев освоения содержания образовательных программ, оперативную коррекцию форм, методов, приемов, средств как императива надежности педагогического управления.

В таблице 1 представлена взаимосвязь между функциями, алгоритмом и инструментами педагогического управления.

Таблица 1

Функции, алгоритм и инструменты педагогического управления процессом профессиональной подготовки

Функции педагогического управления	алгоритм педагогического управления	инструменты педагогического управления
оптимизация профессиональной подготовки, посредством комплексного планирования задач	выявление особенностей профессиональной подготовки и постановка задач; установление критериев освоения содержания образовательных программ	создание образовательных программ и построение персонализированных траекторий профессиональной подготовки, способных обеспечить цифровую грамотность будущих специалистов
отбор и структурирование учебного материала	определение принципов отбора и структурирования учебного материала	внедрение электронных учебников, электронных библиотек; создание учебных платформ, облачных образовательных систем; развитие открытых образовательных ресурсов
обеспечение экономичного и целесообразного расходования времени, условий, ресурсов и оперативная коррекция форм, методов, средств профессиональной подготовки	организация профессиональной подготовки	организация открытых онлайн курсов; развитие цифровых ресурсов и адаптация технологий виртуальной реальности к учебному процессу; введение электронных портфолио и личных электронных кабинетов

Из таблицы 1 видно, что взаимосвязь функций, алгоритма и инструментов педагогического управления обеспечивает синергетический эффект в процессе профессиональной подготовки.

Выводы. Реализация дидактического потенциала виртуальной образовательной среды формирует педагогическое сообщество, пропагандирующее и активно внедряющее в процесс профессиональной подготовки цифровой контент, адаптированный под современные форматы и требования; сопряженный с информационными базами и поисковыми системами узкопрофессионального профиля; включающий технологии иммерсивной реальности. В совокупности это обеспечивает профессиональную подготовку

современных специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века и конкурентоспособных на рынке труда.

Литература:

1. Ахаян А.А. Трехмерное виртуальное образовательное пространство как образовательное пространство сетевой личности // Социальная работа: современные проблемы и технологии. 2020. № 1. С. 12-17.
2. Большой толковый словарь русского языка / Составитель и гл.редактор С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. - 1536 с.
3. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Ростов-н/Д., 2004. - 576 с.
4. Гугуева Д.А., Еремина А.С. Медиация в образовательной среде // Обзор.НЦПТИ. 2018. №1 (12). С. 80-84.
5. Заболоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория. Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. № 2 (4). С. 46-56.
6. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2008. Т.14. № 4. С. 21-27.
7. Менг Т.В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. , 2008. №52. С. 70-76.
8. Митина Е.Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития: региональный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5464> (дата обращения: 19.10.2020).
9. Павлова Т.Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 19 с.
10. Протасова О.Н., Паршукова Г.Б. Средовой подход к формированию электронной среды обучения // Сибирский педагогический журнал. 2008. №15. С. 106-113.
11. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в четырех томах. Т. 3: Из курса лекций по педагогике. Лекция пятая. М.: Просвещение, 1964. 492 с.
12. Шек Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Шек Генрих Генрихович. Елец: Волжский государственный индустриально-педагогический институт, 2001. 148 с.
13. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
15. Abowd, G.D., Dey, A.K., Brown, P.J., Davies, N., Smith, M., Steggle, P. Towards a better understanding of context and context-awareness. In: Gellersen HW. (eds) *Handheld and Ubiquitous Computing. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 1707. Springer, Berlin, Heidelberg, 1999, pp. 304-307 http://scigraph.springernature.com/pub.10.1007/3-540-48157-5_29 (дата обращения 19.10.2020)
16. Dey, A.K. Understanding and using context. *Personal and Ubiquitous Computing*, 2001, Vol. 5, N 1, pp. 4-7. <https://doi.org/10.1007/s007790170019> (дата обращения 19.10.2020)
17. UNESCO Science Report, Towards 2030. https://en.unesco.org/unesco_science_report (дата обращения 19.10.2020)

Педагогика

УДК 377.5

преподаватель Королук Ирина Эдуардовна

Автономная некоммерческая профессиональная организация
«Колледж государственной и муниципальной службы» (г. Ижевск)

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА К ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Виртуальная образовательная среда формирует педагогическое сообщество, пропагандирующее и активно внедряющее в процесс профессиональной подготовки цифровой контент, сопряженный с информационными базами и поисковыми системами узкопрофессионального профиля. Цель статьи – определить принципы формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды. Основные результаты исследования состоят в научном обосновании принципов кластерности, персонификации, продуктивности. Значение полученных результатов состоит в том, что выяснены правила реализации принципов, раскрывающие его практическую направленность: внедрение открытых электронных образовательных ресурсов, организация индивидуальных и командных форм обучения, построение персонализированных траекторий профессиональной подготовки, внедрение в учебный процесс интернет-ресурсов и метацифровых образовательных комплексов, повышение роли и удельного веса самостоятельной работы обучаемых.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, готовность преподавателя к организации виртуальной образовательной среды, открытые электронные образовательные ресурсы, персонализированные траектории профессиональной подготовки, метацифровые образовательные комплексы.

Annotation. The virtual educational environment forms the pedagogical community that promotes and actively implements digital content in the process of professional training, coupled with information bases and search engines of a narrow professional profile. The purpose of the article is to determine the principles of forming the readiness of a college teacher to organize a virtual educational environment. The main results of the study consist in the scientific substantiation of the principles of clustering, personification, and productivity. The significance of the results obtained is that the rules for the implementation of the principles that reveal its practical orientation have been

clarified: the introduction of open electronic educational resources, the organization of individual and team forms of training, the construction of personalized trajectories of vocational training, the introduction of Internet resources and metadigital educational complexes into the educational process, the role and proportion of independent work of trainees.

Keywords: virtual educational environment, teacher's readiness to organize a virtual educational environment, open electronic educational resources, personalized trajectories of vocational training, metadigital educational complexes.

Введение. Образовательная среда - многомерная и полифункциональная реальность, технологическая составляющая педагогического управления профессиональной подготовкой. Виртуальная образовательная среда - инновационный, эффективный инструмент педагогического управления профессиональной подготовкой, предусматривающий применение цифровых технологий для формирования готовности студентов к успешной личной/профессиональной деятельности и освоения навыков 21 века. В содержании виртуальной образовательной среды можно выделить следующие компоненты: 1) глобальные, корпоративные, локальные компьютерные сети позволяющие создать учебные платформы, облачные образовательные системы для освоения навыков 21 века; 2) универсальное и специализированное программное обеспечение, позволяющее построить иммерсивную реальность для освоения цифровых технологий по направлению профессиональной подготовки посредством создания эффекта присутствия пользователя в объемном искусственно созданном пространстве и перемещения относительно объектов и субъектов этого пространства в реальном времени; 3) цифровые образовательные ресурсы для создания условий интерактивного самообучения и персонализации процесса профессиональной подготовки; 4) электронные портфолио и личные электронные кабинеты субъектов профессиональной подготовки для эффективной коммуникации.

Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды: 1) позволяет установить устойчивую взаимосвязь между функциями, алгоритмом и инструментами педагогического управления; 2) обеспечивает формирование педагогического сообщества, пропагандирующего и активно внедряющего в процесс профессиональной подготовки цифровой контент, адаптированный под современные форматы и требования; сопряженный с информационными базами и поисковыми системами узкопрофессионального профиля; включающий технологии иммерсивной реальности; 3) гарантирует профессиональную подготовку современных специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века и конкурентоспособных на рынке труда.

Цель статьи: определить принципы формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Сущность готовности преподавателя к организации виртуальной образовательной среды состоит в диалектической взаимосвязи целостного состояния личности и профессионально значимых качеств, обеспечивающей устойчивое стремление к педагогическому творчеству, как процессу нестандартного решения поставленных задач по созданию инновационных инструментов педагогического управления профессиональной подготовкой с применением цифровых технологий.

Структуру готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды составляют следующие компоненты:

- знаниевый, включающий целостное представление об универсальном и специализированном программном обеспечении, технологиях иммерсивной реальности, адаптации достижений научно-технического прогресса к образованию, цифровых образовательных ресурсах; знание педагогической инноватики, принципов отбора и структурирования учебного материала; осознание необходимости формирования у студентов цифровой грамотности и профессиональных навыков 21 века;

- мотивационный, объединяющий склонность к применению электронных учебников, учебных платформ; желание внедрить цифровой контент в процесс профессиональной подготовки; интерес к облачным образовательным системам; устойчивую направленность на развитие субъект-субъектных отношений и проявление субъектной активности;

- деятельностный, соединяющий умения по комплексному планированию задач, созданию образовательных программ и установлению критериев освоения, построению персонализированных траекторий профессиональной подготовки, а также использованию потенциала образовательной среды и применению цифровых технологий; навыки по выявлению, анализу и внедрению передового педагогического опыта, оперативной коррекции форм, методов, средств профессиональной подготовки, а также составлению электронных портфолио и организации личных электронных кабинетов, организации открытых онлайн курсов.

Критерии готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды (когнитивный, креативный, компетентностный) позволяют идентифицировать полученные результаты с поставленными задачами, определить градиент роста знаний, умений, навыков, необходимых для создания инновационных инструментов педагогического управления профессиональной подготовкой с применением цифровых технологий.

К специальным принципам формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей можно отнести кластерность, персонафикацию, продуктивность.

Принцип кластерности предусматривает установление взаимосвязей традиций и инноваций в учебном процессе для получения качественно новых результатов по освоению содержания образовательных программ и повышения конкурентоспособности образовательных организаций, а также интеграцию условий, возможностей, достижений научно-технического прогресса для обеспечения процессов саморазвития и самовыражения личности обучающегося, профессиональной подготовки специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века и конкурентоспособных на рынке труда [6].

Теоретико-методологическую основу формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей на основе принципа кластерности составляют:

- диалектические принципы возможности и действительности, отражающие устойчивую взаимосвязь образования, социального развития, науки и техники, а также детерминирующие развитие цифрового

образования [4];

- кластерный подход, обеспечивающий единство традиций и инноваций, интенсивность информационного обмена с окружающей средой, а также позволяющий структурировать учебный материал по разным логическим основаниям [6];

- концепции цифрового профессионального образования, способствующие адаптации теории и методики профессионального образования под запросы цифровой экономики, ориентирующие на организацию современной цифровой образовательной среды [4].

Выяснено, что в образовательной практике формирование готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей на основе принципа кластерности может быть реализовано посредством нескольких правил. Правила реализации принципа - это положения, раскрывающие его практическую направленность, конкретные указания. Правила реализации принципа кластерности включают: внедрение открытых электронных образовательных ресурсов и организацию индивидуальных и командных форм обучения.

Внедрение открытых электронных образовательных ресурсов сопряжено с распространением и внедрением технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации.

Выяснено, что внедрение открытых электронных образовательных ресурсов позволяет объединять учебный материал в кластеры по различным логическим основаниям, что обеспечивает:

- обучающемуся возможность заниматься в удобном для себя месте (в аудитории, дистанционно) и удобное для себя время; сконцентрироваться на определённых разделах программы, проверять себя, возвращаясь к предыдущим темам; поддерживать устойчивую мотивацию и создавать повторяющиеся ситуации успеха; оперативно оценить результаты собственной деятельности; формировать умения применения пиринговых технологий;

- преподавателю возможность применить технологические инновации, вовлечь обучающихся в активную деятельность и рационально использовать время учебных занятий.

Организация индивидуальных и командных форм обучения позволяет:

- обучающемуся совершенствовать способности к генерированию новых идей, коллективной проектной деятельности, разработке образовательных программ; формировать умения педагогического проектирования мультимедийных комплексов, индивидуальных образовательных маршрутов; развивать навыки применения современных методов и технологий коммуникации, обоснованного отбора образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания;

- преподавателю совершенствовать способности по проведению анализа образовательной деятельности посредством экспертной оценки и проектированию программ индивидуального и командного развития; развивать навыки организации научно-методического обеспечения образовательного процесса, педагогического проектирования образовательной среды.

Теоретико-методологическая основа принципа кластерности и правила его реализации отражают взаимосвязь традиций и инноваций в учебном процессе; интеграцию условий, возможностей, достижений научно-технического прогресса для обеспечения процессов саморазвития и самовыражения личности обучающегося, профессиональной подготовки специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века и конкурентоспособных на рынке труда.

Принцип персонификации обуславливает оптимизацию субъект-субъектных отношений в процессе формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды для развития устойчивого стремления к педагогическому творчеству на основе глобальных трендов цифровой эпохи [5].

Теоретико-методологическую основу формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей на основе принципа персонификации составляют:

- диалектический принцип развития, отражающий закономерные изменения качеств личности, а также детерминирующий устойчивую взаимосвязь инновационной направленности личности и цифровизации современного общества [2];

- персонализированный подход, ориентирующий на построение персонализированных траекторий профессиональной подготовки и мониторинг учебных достижений, обеспечивающий эффективное использование дидактического потенциала цифровых технологий в образовательном процессе [1];

- концепции персонализированного обучения, способствующие модернизации профессионального образования под запросы цифровой экономики, ориентирующие на организацию виртуальной образовательной среды [7].

Выяснено, что в образовательной практике формирование готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей на основе принципа персонификации может быть реализовано посредством нескольких правил: построение персонализированных траекторий профессиональной подготовки; внедрение в учебный процесс интернет-ресурсов.

Построение персонализированных траекторий профессиональной подготовки обеспечивает:

- формирование цифрового поколения, как императива внедрения в образовательный процесс цифровых технологий для подготовки специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века;

- реализацию образовательных потребностей обучающихся с учетом их особенностей.

Внедрение в учебный процесс интернет-ресурсов обеспечивает:

- открытость учебного процесса и формирование опыта использования компьютерных и цифровых технологий;

- формирование способности к построению новых моделей организации труда с применением информационно-коммуникационных технологий (коворкинг, удаленный офис, фриланс, краудсорсинг);

- развитие умений осуществлять профессиональную деятельность в условиях неопределенности и постоянного саморазвития.

Принцип продуктивности обеспечивает эффективность отбора и структурирования учебного материала для формирования целостного представления о цифровых образовательных ресурсах, желания внедрить цифровой контент в процесс профессиональной подготовки, навыков применения цифровых технологий [3].

Теоретико-методологическую основу формирования готовности преподавателя колледжа к организации

виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей на основе принципа продуктивности составляют:

- диалектический принцип единства формы и содержания, отражающий устойчивые взаимосвязи учебного материала и уровнями готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды, а также детерминирующий внедрение цифровых образовательных продуктов [3];

- интегративный подход, позволяющий рассматривать процесс формирования готовности и готовность преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды как системную целостность, ориентирующий на внедрение интегрированных сетевых программ профессиональной подготовки [1];

- концепции цифровой профессиональной подготовки, способствующие информационной открытости и прозрачности обучения, ориентирующие на организацию практики студентов с применением цифровых производственных технологий [4].

Выяснено, что в образовательной практике формирование готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды при подготовке пожарных и спасателей на основе принципа продуктивности может быть реализовано посредством нескольких правил: повышение роли и удельного веса самостоятельной работы обучаемых; внедрение в учебный процесс метацифровых образовательных комплексов.

Повышение роли и удельного веса самостоятельной работы обучаемых позволяет:

- внедрить в процесс формирования готовности разнообразные образовательные ресурсы для создания ситуаций успеха, развития целостного представления об универсальном и специализированном программном обеспечении, технологиях иммерсивной реальности;

- применить различные активные и интерактивные методы обучения для развития интерактивной коммуникации и организации проектной деятельности обучающихся, овладения навыками командной и индивидуальной рефлексии.

Внедрение в учебный процесс метацифровых образовательных комплексов (симуляторы, тренажеры, SMART-оборудование, включая специальную одежду) обеспечивает:

- персонализацию процесса формирования готовности и приобретение опыта применения цифровых технологий в профессиональной деятельности пожарных и спасателей;

- формирование способности к комплексному планированию задач с применением метацифровых образовательных комплексов, созданию образовательных программ и установлению критериев освоения;

- развитие умений по оперативной коррекции методов и средств профессиональной подготовки, а также составлению электронных портфолио и организации личных электронных кабинетов.

Выводы. Установлено, что эффективность формирования готовности преподавателя колледжа к организации виртуальной образовательной среды повышается при условии диалектической взаимосвязи общих (системность, научность, доступность, наглядность, практикоориентированность, сознательность и активность) и специальных (кластерность, персонификация, продуктивность) принципов, обеспечивающих системную целостность структурообразующих компонентов готовности (знаниевый, мотивационный, деятельностный) и критериев (когнитивный, креативный, компетентностный) ее развития.

Литература:

1. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Интеграция уровней профессионального образования как альтернатива начальной военной подготовке в техническом ВУЗе. Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2014. № 1. С. 189-193.

2. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Селективная поддержка развития региональной сферы профессиональных образовательных услуг. Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 2-2. С. 316-319.

3. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 132.

4. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достоинства личности. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 91.

5. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Селективная поддержка профессиональных образовательных услуг как составляющая обеспечения социально-экономического обеспечения региона. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 260.

6. Татарнинова И.П., Шевцова В.В., Лунев А.Н. Экономические механизмы создания и эффективного развития отраслевых кластеров. Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2012. № 2. С. 204-210.

7. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 133.

УДК 377.5

кандидат технических наук, доцент Крайнов Анатолий Николаевич

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается методика формирования дистанционных программ изучения дисциплин профессионального цикла. Приведён пример использования одной из систем дистанционного обучения.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, цифровая образовательная среда, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, дисциплины профессионального цикла, структура учебного курса.

Annotation. The article discusses the method of forming distance learning programs for professional disciplines. An example of using one of the distance learning systems is given.

Keywords: secondary professional education, digital educational environment, e-learning, distance learning technologies, professional cycle disciplines, course structure.

Введение. Одним из направлений развития системы среднего профессионального образования является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей внедрение новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, в том числе дистанционного обучения, актуальность которого в последнее время стала особенно очевидна. При этом дистанционное обучение может формироваться как дополнение к традиционным формам образовательного процесса, так и выступать в виде законченной самостоятельной системы, реализующей основные требования к технологии и качеству обучения. В сфере профессионального образования технического профиля трудность дистанционной формы обучения заключается в том, что кроме знаний в процессе обучения необходимо сформировать у обучающихся навыки и умения. Очевидно, что при этом существенно меняется роль преподавателя и мастера производственного обучения. «Педагог становится, прежде всего, организатором и мотиватором индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся, посредником между виртуальным и реальным миром, наставником, навигатором по реальному социальному и профессиональному миру» [1].

Результаты анкетирования 58 колледжей Санкт-Петербурга, проведенного в апреле 2020 года [3], показали, что переход на режим электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий произошёл успешно и в сжатые сроки. Организация учебного процесса при этом осуществлялась либо на специализированных цифровых платформах (31% учреждений СПО), либо с использованием разнообразных ресурсов (MOODLE, GOOGLE, ZOOM, Watsapp, Discord и другие), так как в колледжах ранее не использовались дистанционные технологии (65% учреждений СПО). Однако, как показал анализ, лишь в 10% колледжей педагоги в полной мере обладают необходимыми компетенциями в области современных технологий онлайн-обучения. Для остальных педагогов необходимым является дополнительное обучение в различных формах – курсы повышения квалификации, специализированные семинары-практикумы, консультации специалистов. В связи с этим, одной из актуальных задач является разработка методики по формированию дистанционных программ изучения дисциплин профессионального цикла.

Изложение основного материала статьи. Для обеспечения эффективности учебного процесса в современных образовательных технологиях должен реализовываться комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

1. Содержательная часть, которая передается обучающимся, должна предполагать не только освоение предметных знаний, но и развитие соответствующих компетенций.

2. Применяемые методы обучения должны основываться не на пассивном восприятии материала, а на вовлечении обучающихся в учебный процесс и их активном взаимодействии с преподавателем или мастером производственного обучения («технология сотрудничества»).

3. Используемая инфраструктура обучения, должна включать взаимосвязанные технологическую, информационную, организационную и коммуникационную составляющие.

В этой связи можно выделить ряд актуальных инновационных методов обучения, в которых могут быть представлены перечисленные составляющие образовательного процесса:

- ✓ проведение тренинговых практических занятий;
- ✓ моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе;
- ✓ игровое имитационное моделирование и др.

В основе перечисленных методов лежит «интерактивность» (от англ. *interact* - общаться, взаимодействовать с кем-либо или с чем-либо). При этом подразумевается, что взаимодействующие в образовательном процессе стороны должны оказывать влияние, воздействие друг на друга.

Несмотря на то, что дистанционное обучение благодаря гибкости, оперативности позволяет актуализировать и усовершенствовать образовательный процесс, трудно преодолимым недостатком систем дистанционного обучения (СДО) считают отсутствие прямого общения преподавателя и обучающегося, что предполагает снижение интерактивности. Поэтому этот фактор требует учета как при выборе СДО для решения конкретной образовательной задачи, так и в процессе планирования, подготовки и реализации учебных курсов.

Исходя из вышесказанного, при создании учебного курса с использованием СДО следует закладывать возможность максимальной интерактивности. Кроме этого, необходимо определенным образом формировать структуру курса, обеспечивающую достижение:

- ✓ поставленных учебных целей;
- ✓ логической последовательности дидактического процесса;

✓ стабильности (воспроизводимости) результатов обучения.

Учебные цели определяются и формируются по четко выделенным критериям через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, которые преподаватель может надежно определить (диагностировать).

Дидактический процесс (этапы занятия, соответствующие им цели обучения, характер деятельности обучающего и обучаемого) формируется в соответствии с учебными целями и выстраивается с учетом уровня подготовки обучающихся (требуется ли дополнительные этапы изучения теории рассматриваемых вопросов, формирование базовых навыков и т.п.).

Стабильность результатов обучения обеспечивается возможностью измерения уровня их достижения посредством имеющегося инструментария.

Формирование структуры учебного курса (занятия) в СДО начинается с формулирования темы, которая должна быть конкретной, исключая широкую трактовку.

Структура учебного занятия может включать следующие компоненты.

Вводную часть, в которой преподаватель объявляет тему, ставит цели учебного курса (занятия) и определяет его место в общем курсе обучения.

Подготовительную часть, цель которой: повторение теоретических вопросов, необходимых для освоения материала основной части занятия (опорные физические законы и т.п.). В этой части также могут отрабатываться первичные навыки использования виртуального инструментария, если его использование предполагается в основной части.

Основную часть, содержащую основную информацию и предусматривающую основное действие обучающихся в соответствии с темой и целями занятия.

Трениговую часть, обеспечивающую возможность самостоятельного закрепления материала с возможностью самоконтроля.

Контрольную (тестовую) часть, позволяющую преподавателю объективно оценить степень освоения материала обучающимися и достижение целей занятия.

В качестве примера для реализации предложенной структуры можно привести специализированную в области автомобильных технологий платформу ELECTUDE [2, 4], которая предлагает большой выбор онлайн-курсов по всем основным вопросам, касающимся устройства, диагностирования, технического обслуживания и ремонта современных автомобилей. Эта информация может быть полезна как специалистам, уже работающим в сфере автосервиса, так и студентам колледжей и университетов, которые только изучают будущую профессию. Причем программа курса может быть самой разнообразной: от краткосрочного повышения квалификации (16 часов) по изучению отдельных узлов или систем последних моделей автомобилей до изучения дисциплин профессионального цикла в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) среднего или высшего образования. Платформа ELECTUDE благодаря специализированной системе управления обучением и реалистичным симуляторам, имитирующим современный автомобиль, позволяет с максимальной точностью приблизиться к реальным практическим занятиям, что делает возможным формирование у обучающихся необходимых компетенций.

Качество подготовки специалистов автосервиса будет обеспечено только в том случае, если весь процесс дистанционного обучения будет построен в определённой последовательности. В качестве примера рассмотрим изучение темы «Диагностирование электронных систем управления бензиновыми двигателями».

На первом этапе происходит теоретическое изучение назначения, устройства, принципа работы современных электронных систем управления (ЭСУ) бензиновыми двигателями. Образовательный контент теоретических модулей ELECTUDE соответствует ФГОС среднего профессионального образования и ориентирован на лучший мировой опыт и передовые технологии. Изучение каждого модуля завершается тестированием, которое позволяет объективно оценить достижения каждого обучающегося.

От изучения теоретических материалов необходимо перейти к лабораторным занятиям, в которых рассматриваются конструктивные особенности всех датчиков и исполнительных элементов ЭСУ. Информационные сервисы и ресурсы позволяют не только получить рабочие характеристики рассматриваемых элементов, но и смоделировать ту или иную неисправность. Эту неисправность обучаемый должен обнаружить с помощью электрических измерений, причем в процессе выполнения лабораторных работ он может не только использовать различные электроизмерительные приборы, но и на доступных примерах запомнить диагностические признаки, например, по виду осциллограммы, снятой с исправного и неисправного компонента электрических цепей.

Затем осуществляется моделирование неисправностей на имитаторе самой ЭСУ, где формируется понимание перехода от схематического изображения узлов к их реальной конструкции. Здесь подкрепляются знания устройства и принципа работы изучаемой системы, закладываются основы умений выполнять процедуры диагностирования неисправностей. Ведь отказы в работе могут быть вызваны как неисправностью самого узла, так и неисправностью в электрических цепях, например, отсутствием должного уровня электрического напряжения или надёжного соединения с массой. Современные дидактические средства позволяют сопровождать поиск неисправностей сравнительным показом ожидаемого результата измерений с реальным результатом. Причем это можно наблюдать как в случае исправной ЭСУ, так и при возникновении ошибок, которые обучаемый должен выявить, используя различные приборы для электрических измерений.

Только подробно изучив принцип работы и условия нормального функционирования компонентов, можно перейти к заключительной стадии, а именно, к практическим измерениям на симуляторе автомобиля. Технологические возможности цифровых сервисов и ресурсов платформы ELECTUDE позволяют вводить неисправности и обеспечить сопровождение процесса их поиска непосредственно на функциональной модели двигателя автомобиля. Это даёт возможность обучаемому не только осознанно подойти к поиску заданных преподавателем неисправностей, но и отработать технологию комплексного подхода к проведению диагностических работ. Таким образом могут быть сформированы необходимые профессиональные компетенции, отвечающие требованиям сегодняшнего дня.

Необходимо отметить, что реализуемая на платформе ELECTUDE специализированная система управления обучением осуществляет мониторинг пройденных учебных модулей, который обеспечивает объективное оценивание навыков и достижений обучаемых, основанное на анализе данных.

Выводы:

1. Внедрение систем дистанционного обучения в образовательный процесс является актуальной задачей, решение которой позволит осуществлять подготовку компетентных специалистов, готовых к осуществлению полного спектра профессиональных функций.

2. При внедрении систем дистанционного обучения в образовательный процесс целесообразно использовать единую цифровую платформу, учитывающую требования федеральных государственных образовательных стандартов.

Литература:

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) // Среднее профессиональное образование. – 2019. - №3. - С. 3-7

2. Крайнов А.Н., Панов Н.А. Повышение эффективности образовательного процесса в автомобильных технологиях // Академический вестник. Выпуск 1 (47). – СПб.: СПб АППО, 2020. - С. 37-40.

3. Панов Н.А. Анализ деятельности ПООУ Санкт-Петербурга при переходе на режим электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий // Тенденции развития современной педагогической науки: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. – СПб.: СПб АППО, 2020. - С.226-230.

4. <https://pro-sensys.com/> (дата обращения: 16.11.2020)

Педагогика

УДК 378:004.9

кандидат социологических наук, профессор Крамской Сергей Иванович

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат биологических наук, доцент Амельченко Ирина Анатольевна

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич

Московский политехнический университет (г. Москва)

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности изучения студентами теоретического материала в условиях электронной образовательной среды вуза. Изучены вопросы формирования образовательной технологии, позволяющей дистанционно обучить и протестировать качество усвоенного учебного материала.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, электронное обучение, дистанционное обучение, информационные ресурсы.

Annotation. The article discusses the issues of increasing the efficiency of students studying theoretical material in the conditions of the electronic educational environment of the university. The questions of the formation of educational technology, which allow remotely teaching and testing the quality of the learned educational material, have been studied.

Key words: electronic educational environment, e-learning, distance learning, information resources.

Введение. Одной из характерных особенностей модернизации современной системы подготовки молодых специалистов является активное внедрение электронной системы обучения. Новой импульс в развитии электронных образовательных программ обусловлен и сложной эпидемиологической обстановкой. Необходимость соблюдения мер социального дистанцирования, ограничение общественных мероприятий, работа вузов в дистанционном формате стало частью нашей повседневности.

Современный студент все более погружается в мир интернета, социальных сетей, цифрового аудио и видео контента. Данное условие позволяет получить доступ к различным учебным ресурсам, независимо от места нахождения как обучающегося, так и места нахождения ресурса. Посредством различных программных продуктов появилась возможность взаимодействовать с преподавателем независимо от времени и места пребывания, необходим лишь доступ сети интернета и наличие компьютера, планшета или смартфона.

Изложение основного материала статьи. Ряд авторов утверждают, что использование качественных образовательных ресурсов в соединении с современными технологиями позволяет достичь личностных, метапредметных, предметных результатов и повысить эффективность учебно-воспитательного процесса [2, 3].

Достоинствами электронного обучения являются:

– свобода доступа к обучающим ресурсам, оптимизация затрат на обучение и экономия времени обучающихся и преподавателей за счет возможности получать образование без отрыва от работы с использованием сети интернет;

– гибкость обучения: продолжительность и последовательность изучения материалов слушатель выбирает сам, полностью выстраивая процесс обучения для себя. Разделение содержания электронного курса на модули упрощает поиск необходимых материалов;

– компетентность, качество, эффективность образования – электронные курсы создаются командой специалистов со всего мира, электронный вариант учебных материалов оперативно обновляется;

– мотивация: работа в электронной системе вызывает интерес в силу своей инновационности;

– возможность выставлять четкие критерии, для оценивания знаний, полученных студентом в процессе обучения;

– разнообразие форм обучения: интерактивные лекции, игровые симуляторы, интерактивные тесты, виртуальные лабораторные и практические работы, моделирование процессов, имитирующих реальность, и т.д.;

– реализация потребности в самообучении и постоянном профессиональном самосовершенствовании. В современном обществе важную роль играет умение работать самостоятельно, при работе онлайн увеличение доли самостоятельного освоения материала обеспечивает выработку у обучающихся необходимых учебных умений и навыков [3, 5, 6].

Но современные информационные технологии, используемые в образовательном процессе, могут негативно воздействовать на организм и психологическую сферу занимающихся, что связано с несоблюдением режимов труда, информационным и эмоциональным насыщением материалом. Данное обстоятельство обосновывается значительным объемом учебной информации, не соответствующей психо-эмоциональным возрастным или индивидуальным возможностям студента [5].

Современный информационный прогресс не остановить, важно научить студента работать с электронными ресурсами в таком режиме, и оптимизировать электронный контент так, чтобы минимизировать отрицательные моменты. На данном этапе технологических решений электронного образования достаточно много и их становится все больше и содержание становится все более ёмким, насыщенным не только текстовым, но и видео и аудио содержанием. Данное обстоятельство связано с развитием аппаратного и программного обеспечения [1, 2, 3]. Это же касается и контроля уровня освоения знаний и самой технологии доставки знаний к студенту: скринкаст, вебинар, видеокурсы, диалоговые тренажеры, слайдовые курсы, VR-тренажеры с использованием VR-технологии и т.д. Активно развивается и система тестирования уровня усвоения преподаваемого материала, т.е. тестовых систем дистанционной оценки уровня овладения знаниями.

По данным ряда авторов [1, 4] формирование электронной информационно-образовательной системы необходимо для методического обеспечения процесса обучения в соответствии с требованиями к реализации образовательных программ.

Набирающие популярность современные технологии электронного обучения становятся все более востребованными в учебном процессе высшего и среднего учебного учреждения, в том числе и в БГТУ им. В.Г. Шухова. В данном случае основная цель электронной образовательной среды БГТУ – обеспечение удаленного доступа (в авторизованном режиме) к образовательным ресурсам университета, обеспечение реализации электронного обучения. В данной статье рассматриваются наработки кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В.Г. Шухова в сфере образовательных электронных ресурсов по физической культуре.

В БГТУ им. В.Г. Шухова сформирована образовательная технология, позволяющая дистанционно не только обучить и протестировать качество усвоенного учебного материала, но и обеспечить методическое обеспечение учебно-тренировочного процесса по виду спорта. Для обеспечения самого учебного процесса необходим постоянный доступ к электронным образовательным ресурсам и системам контроля качества усвоения материала, где студенты могут самостоятельно изучить необходимый материал, увидеть выполнение двигательного действия в соответствии с эталонной техникой или изучить комплекс упражнений, отследить динамику уровня развития физических качеств.

Частично эти вопросы можно решить программными решениями: fitness, strava, nike, и т.д., с каждым годом на рынке программного обеспечения данных приложений становится все больше и больше, а функционал все шире.

Образовательная среда по дисциплинам физической культуры и спорта должна включать ряд компонентов:

- образовательный модуль (мультимедийные лекции, электронные учебники), в ходе освоения которого формируется необходимый объем знаний;
- блок демонстрации эталонной техники выполнения двигательного действия;
- блок учета самочувствия, режима и качества питания, продолжительности сна, т.е. необходимо ведение дневника самоконтроля;
- следующий блок, это приложение, в котором выдаются рекомендации по двигательным объемам и интенсивности.

Основные составляющие электронного обучения в вузе представлены на рис. 1.



Рисунок 1. Схема обеспечения содержания электронного контента

Тестовые задания могут быть сконструированы в зависимости от осваиваемой программы. Ниже представлен вариант тестового задания, задания которого охватывают пройденный материал по теме.

1. Программа по физическому воспитанию включает в себя следующие разделы:

- а) **Теоретический;**
- б) научно-исследовательский;
- в) методико-практический;
- г) **практический;**
- д) **контрольный;**
- е) спортивный.

В данном блоке студент должен выделить правильный ответ.

Контрольные вопросы охватывают пройденные темы.

Но при выборе или рекомендации студентам контент из интернета необходимо акцентировать внимание на его содержание и качество. Учебный материал, размещенный на просторах интернета, содержит не только учебные пособия, учебники, но и учебные фильмы и видео ролики. Последние наиболее популярны, так как их достаточно много на YouTube, но качественного как по содержанию, так и по качеству съемки роликов не так много. В основном, страдает содержательная составляющая, которую представляют либо неспециалисты, не владеющие основами знаний или специалисты смежных специальностей, знания которых в данной сфере поверхностны. И данное обстоятельство часто приводит к противоречию между правильным выполнением действия и тем, что демонстрировалось в ролике YouTube. Для предотвращения данного противоречия необходимо более внимательно относиться к содержанию контента.

По опросам студентов наиболее востребованы ресурсы, предоставляющие бесплатный контент, так как платные для ряда студентов отчасти недоступны из-за невозможности оплатить. Но со слов студентов, платный контент наиболее содержателен, часто содержат ссылки на ресурсы, которые бы дополнили приведенное содержание. Данное условие для студентов способных оплатить пользование ресурсом делает его более востребованным. Тогда как, бесплатный контент не всегда должно качества. Отчасти это сканированные страницы учебника или иного источника в графическом варианте или оцифровкой низкого качества, что резко снижает его информативность или делает невозможным пользование данным источником.

Поэтому возрастает роль источников разрабатываемых в учебном заведении. Профессорско-преподавательским составом кафедры разработан медийный курс, который состоит из собственно лекций и модуля тестирующего уровень усвоения учебного материала.

Разработанный тестирующий модуль включает в себя тестовые задания, которые студент должен выполнить в ограниченное количество попыток, так же подготовлены вопросы, на которые тестируемый должен будет ответить за ограниченный объем времени (количество попыток ответов на вопросы ограничено, что не дает возможности студентам подбирать правильный ответ). Возможные варианты контроля знаний студентов представлены на рис. 2.



Рисунок 2. Рабочие варианты контроля усвоения знаний студентами

В ходе проведения онлайн опросов необходимо ограничения времени на ответ, так как во время опроса студенты обращаются к источникам интернета, и не проявляют свои знания, что не способствует формированию необходимого объема и глубины знаний изучаемого материала.

По данным ряда авторов [2, 3] при организации электронной системы обучения в том числе и элективных дисциплинам по физической культуре и спорту необходимо решить следующие задачи:

- создание на основе современных информационных технологий единого образовательного и коммуникативного пространства;
- на основе знаний экспертов создание автоматизированного программного модуля тестирования знаний опрашиваемых;
- обеспечение доступа обучающегося в любое время и места, где есть доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» к учебным планам, рабочим программам дисциплин, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах и иного контента необходимого для освоения учебного материала как на территории университета, так и вне его;
- фиксация хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, который в себя сохранение работ студентов и оценок;
- создание условий для организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, посредством интернет технологий.

При внедрении электронного обучения в учебную деятельность, следует учесть факторы, снижающие или делающие невозможным эффективно её использовать:

- медленное наполнение электронным содержанием;
- неготовность части профессорско-преподавательского состава к работе с электронной системой обучения;
- отсутствие специалистов в сфере электронного обучения, готовых обеспечить квалифицированную помощь педагогическому составу и студентам;
- отсутствие у части преподавателей компьютеров или других устройств обеспечивающих доступ интернета, что делает невозможным электронное обучение;
- авторские права преподавателей на методические материалы собственной разработки и отсутствие желания их публикации в открытом доступе;
- невозможность у ряда студентов подключения к сети интернет (отсутствия покрытия оператора сотовой связи).

Одной из важных проблем осуществления педагогической деятельности в дистанционном варианте является уровень овладения различными программными продуктами профессорско-преподавательским составом [4]. Особенно это выявлено у лиц пожилого возраста. Незнание основ работы с программами, используемыми в дистанционном обучении, приводит к невозможности педагогической деятельности дистанционно. Так по результатам опроса 70% респондентов профессорско-педагогического состава старше 60 лет не знают, как работать в ZOOM, а ведь данную программу достаточно часто используют для организации занятий в дистанционном формате.

Выводы. Современные технологии электронного обучения становятся все более востребованными в учебном процессе высшего учебного учреждения особенно в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки.

Развитие информационных технологий расширяют возможности, и предъявляет определенные требования к обновлению системы образования, как по содержанию, так и качественно. Это касается и аппаратного обеспечения дистанционной формы обучения, и знания инструментария, правил его использования.

В процессе организации занятий в дистанционной форме был выявлен недостаток качественного информационного контента по работе с различными программными пакетами. Для повышения эффективности электронной системы обучения в вузе разработан медийный курс, который позволяет дистанционно обучить и протестировать качество усвоенного учебного материала.

Литература:

- 1 Лебедева Т.Е. Информационные технологии на практических занятиях в вузе // Высшее образование сегодня. – 2007. – №8. – С. 49-51.
- 2 Лебедева Т.Е. Использование комплекса информационных технологий на практическом занятии в вузе как средства повышения качества подготовки учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 22 с.
- 3 Лебедева Т.Е., Охотникова Н.Е., Потапова Е.А. Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования // Интернет журнал «Мир науки». – 2016. – Т.4. – №16. <https://docplayer.ru/30392519-Elektronnaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-trebovaniya-vozmozhnosti-opyt-i-perspektivy-ispolzovaniya.html> (дата обращения 12.10.2020).
- 4 Ломовцева Н.В. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию дистанционных образовательных технологий: автореф. ... канд. пед. н. – Екатеринбург, 2009. – 26 с.
- 5 Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: Изд.-во Института информатизации образования РАО, 2010. – 356 с.
- 6 Самарханова Э.К. Сетевое взаимодействие педагога и студентов как главное условие создания единого информационно-образовательного пространства // Школа будущего. – 2011. – №6. – С. 65-68.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И ТЕХНОЛОГИЯМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к обучению программированию будущих учителей информатики в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина. Рассмотрены возможности модулей, учебных дисциплин, комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности, внеаудиторной деятельности. Приведены примеры заданий, оценочных средств, проектов по программированию, мероприятий в рамках учебного события «Дни российской информатики».

Ключевые слова: программирование, модуль, компетенции, учебное событие, оценочное средство.

Annotation. The article discusses approaches to teaching programming for future teachers of computer science at the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The possibilities of modules, academic disciplines, a comprehensive examination of readiness for professional activity, extracurricular activities are considered. Examples of assignments, assessment tools, programming projects, events within the framework of the educational event "Days of Russian Informatics" are given.

Keywords: programming, module, competencies, learning event, assessment tool.

Введение. Дисциплины по программированию являются одними из основных курсов предметной подготовки будущего учителя информатики. В процессе освоения содержания таких дисциплин у будущих бакалавров формируются представления о способах разработки программных средств современных информационных технологий, формируются навыки алгоритмизации и кодирования на различных языках программирования, проведения тестирования программного обеспечения. Содержание, формы и методы обучения программированию должны соответствовать современному состоянию языков, методов и технологий программирования и перспективам их развития.

Подготовка будущих учителей информатики в области программирования обсуждается в [1, 3, 6, 12]. Авторы подчеркивают, что будущий учитель информатики должен знать свойства алгоритмов и способы их записи, основные типы данных, основные методы и технологии программирования, синтаксис и семантику изучаемого языка программирования, основные методы тестирования и отладки алгоритмов и программ, критерии оценки качества программ, этапы решения задач на компьютере; уметь записать конструкцию алгоритмического языка средствами изучаемого языка программирования, осуществить тестирование и отладку написанной программы, оценить качество написанной программы; владеть основными методами и технологиями программирования. Голанова А.В. и Голикова Е.И. считают, что основной проблемой, с которой сталкиваются преподаватели, ведущие дисциплины по программированию, является проблема выбора языка программирования. В статье [3] авторы обосновывают использование языка Python для обучения программированию. Садулаева Б.С. в [12] обсуждает роль объектно-ориентированного программирования в обучении будущих бакалавров информатики. Автор отмечает, что объектно-ориентированный подход устойчиво занимает лидирующие позиции и является наиболее перспективным для создания программного обеспечения, но эта новая методология на современном этапе недостаточно отражена

в системе подготовки будущих учителей информатики. Автор предлагает блочно-модульную структуру обучения объектно-ориентированному программированию.

В статье [1] рассматривается проблема развития алгоритмической компетенции студентов в условиях цифрового образования. Целью исследования явилось выявление условий эффективного обучения алгоритмизации и программированию студентов - будущих учителей информатики. В ходе исследования решены задачи модульного представления содержания обучения, выделения и использования в соответствии с таксономией Б. Блума классов задач по информатике и методике ее обучения, разработки и применения электронных образовательных ресурсов в условиях смешанного обучения.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина уже несколько лет реализуется модульная организация образовательного процесса [4, 5] которая помогает решать текущие задачи по профессиональной подготовке бакалавра или магистра, адекватной требованиям профессиональных стандартов, запросам работодателей и личностным представлениям самих обучающихся.

Для обеспечения качественной подготовки по программированию будущих бакалавров педагогического образования по направлению подготовки «Информатика и Технология» в НГПУ имени К. Минина разработаны модули «Математические основы информатики» и «Программирование».

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих учителей информатики в области программирования, обосновать набор дисциплин, перечень формируемых компетенций, оценочных средств для выявления уровня сформированности компетенций в дисциплинах по программированию.

Изложение основного материала статьи. В предметный модуль «Математические основы информатики», изучаемый на втором курсе будущими бакалаврами педагогического образования по направлению подготовки «Информатика и Технология» в Мининском университете входит дисциплина: «Основы алгоритмизации и программирования», а также дисциплины по выбору: «Визуальное программирование», «Программирование на VBA», «Разработка мобильных приложений». Изучение данных дисциплин нацелено на формирование у студентов алгоритмического мышления, приобретения навыков алгоритмизации и кодирования на языках программирования, проведения тестирования программного обеспечения. В модуле формируется универсальная компетенция УК-1 (способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применяя системный подход для решения поставленных задач), общепрофессиональная компетенция ОПК-8 (способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний) и профессиональная компетенция ПК-4 (способность использовать современные достижения в области информатики и технологии в своей профессиональной деятельности) [13].

При этом обучающиеся готовятся к выполнению таких трудовых действий, как «Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы», «Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями» [11].

Несомненно, что для решения задачи подготовки к выполнению этих трудовых действий и формирования перечисленных компетенций, обучающимся должен быть представлен качественный теоретический материал, как на лекциях, так и в электронной среде; разработаны лабораторные работы; подготовлены тесты, контрольные работы и другие традиционные оценочные средства. Но этого недостаточно. Во всех дисциплинах по программированию используются кейс-задания, проекты.

Например, в дисциплине «Основы алгоритмизации и программирования» студенты формируют портфолио базовых алгоритмов. Данная работа формирует такие необходимые программистские качества, как умения систематизации и классификации, алгоритмическое мышление, точность и аккуратность, умения оформлять документацию. Кроме базовых алгоритмов на вычисление сумм и произведений, поиск максимальных и минимальных элементов портфолио содержит алгоритмы поиска простых чисел, дружественных и совершенных чисел, чисел Паскаля и Фибоначчи, Пифагоровых чисел и чисел Ферма, алгоритмы вычисления констант π , ϕ , e , комбинаторные алгоритмы и алгоритмы перебора, алгоритмы вычислительной геометрии и длинной арифметики, задачу о Ханойских башнях, алгоритмы шифрования.

Одно из проектных заданий связано с исследованием различных методов сортировки вектора: пузырьковой сортировки, сортировки выбором, с помощью вставок, сортировки Шелла, быстрой сортировки, пирамидальной сортировки, сортировки слиянием. Обучающиеся самостоятельно изучают эти методы, программируют их, тестируют. Выполняется сравнение по времени сортировки, количеству циклов и операций сравнения и т.п.

В предметный модуль «Программирование» данного направления подготовки в Мининском университете входят дисциплины: «Объектно-ориентированное программирование», «Технологии программирования», «Интернет-программирование», а также дисциплины по выбору: «Программирование на C#» и «Разработка Web приложений». Модуль ставит своей целью: создать условия для освоения обучающимися современных технологий программирования и получения практических навыков их реализации, для подготовки к формированию алгоритмического мышления школьников, универсальных учебных действий в рамках соответствующих предметных тем. Для достижения поставленной цели необходимо создать условия для овладения современными инструментальными средствами и методами программирования; сформировать навыки разработки программ в выбранной среде программирования, включая тестирование и отладку программ; обеспечить условия для подготовки к планированию и проведению учебных занятий по алгоритмизации и программированию, подготовки школьников к олимпиадам и конкурсам по программированию.

В основу проектирования модуля положен системный подход, который рассматривает все компоненты модуля в тесной взаимосвязи друг с другом; выявляет единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы (целей, задач, содержания, принципов, форм, методов, условий и требований). Также использован деятельностный подход, который предполагает смещение акцента со знания показателя в оценке результатов на умения, демонстрируемые в имитационной или реальной деятельности. При обучении используется метод проблемного обучения, лабораторный практикум, выполнение творческих заданий, проектный метод, метод кейс-стади.

Сложной задачей является оценивание сформированности соответствующих компетенций при обучении программированию. Ориентация вуза на формирование компетенций будущих специалистов должна сопровождаться изменением не только используемых образовательных технологий, но и способов оценки образовательных результатов обучающихся [8, 9, 10].

Приведем примеры некоторых оценочных средств для выявления уровня сформированности компетенций в дисциплинах по программированию. Например, в дисциплине «Технологии программирования» студентам предлагается выполнить SWOT-анализ одной из моделей жизненного цикла программного обеспечения: каскадной модели, итерационной модели, инкрементной модели, спиральной модели, V-образной модели. В баллах оценивается правильное выявление сильных, слабых сторон модели, возможностей и угроз. Другие примеры: решение кейс-заданий по теме «Инструментальные средства разработки программного обеспечения», проектные задания в дисциплине «Объектно-ориентированное программирование».

Формированию компетенций будущих учителей информатики в области программирования служит и внеаудиторная деятельность. Ежегодно в ноябре-декабре проводится учебное событие «Дни российской информатики» [2]. В рамках данного события проводятся различные мероприятия, цель которых – открыть для обучающихся удивительный мир программирования.

На круглом столе «Женское лицо IT-сферы» студентки рассказывали о знаменитых женщинах-программистках: Аде Лавлейс, Грейс Хоппер, советских программистках, создававших программы для первой отечественной электронной вычислительной машины МЭСМ.

Также в рамках учебного события проходит студенческий хакатон по программированию, встречи с работодателями и выпускниками – успешными учителями информатики и программистами, мастер-классы и круглые столы. Для студенческого хакатона по программированию берутся актуальные темы «Умный кабинет», «Умная теплица», «Умный город». Работа осуществляется в командах, ведь сегодня серьезные программные продукты создаются только командами разработчиков. Заканчивается хакатон публичной защитой своих проектов.

Заключительным мероприятием «Дней российской информатики» всегда является круглый стол. Обсуждаются актуальные проблемы: «Почему программирование-вторая грамотность?», «С какого возраста надо начинать изучать программирование?», «Как сделать, чтобы российские программные продукты были мирового качества?», «Возможно ли, чтобы российские программисты не уезжали работать за границу?».

Формирование компетенций будущих учителей информатики в области программирования продолжается в рамках подготовки к сдаче комплексного экзамена готовности (КЭГ) к профессиональной деятельности [7], где обучающиеся разрабатывают проект по программированию на языке Delphi. При выполнении курсового проекта перед обучающимися ставятся следующие задачи: систематизация, углубление и обобщение знаний, полученных в процессе изучения дисциплин по программированию, их применение в процессе решения конкретных задач; получение навыков создания готового программного комплекса от постановки задачи до практической реализации, сопровождающегося подготовкой документации и инструкций по его использованию; развитие навыков самостоятельной работы с учебной и научной литературой, справочными материалами, Интернет-ресурсами; развитие умений правильного оформления научной документации; презентация навыков публичной дискуссии и защиты разработанного программного продукта, предложений и рекомендаций.

Выводы. Мы рассмотрели подходы к обучению программированию будущих учителей информатики в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина. Рассмотрели возможности модулей, учебных дисциплин, комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности, мероприятий в рамках учебного события «Дни российской информатики». Дальнейшее формирование компетенций в области программирования происходит в рамках методического модуля, учебных и педагогических практик.

Литература:

1. Баранова Е.В., Симонова И.В. Развитие алгоритмической компетенции студентов при подготовке учителей информатики в условиях цифрового образования. //Перспективы науки. 2019. № 8 (119). С. 113-122.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). С. 7.
3. Голанова А.В., Голикова Е.И. Выбор программного средства для обучения программированию будущих бакалавров педагогического образования //Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 2. С. 143-148.
4. Каштанова С.Н., Белинова Н.В. Модульное обучение: целеполагание, структура и проектирование содержания. // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 11.
5. Круподерова Е.П., Севиян Д.А. Формирование информационно-образовательной среды модуля // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 118-124.
6. Круподерова Е.П., Ковалев Е.А., Тимофеева К.О. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров при изучении программирования // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: Мининский университет. 2019. С. 82-86.
7. Круподерова Е.П. Методические рекомендации к выполнению курсового проекта по комплексному экзамену готовности к профессиональной деятельности. Нижний Новгород. Мининский университет. 2019. 24 с.
8. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.
9. Круподерова К.Р. Критериальный подход к оцениванию результатов проектной деятельности студентов. // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. Нижний Новгород: НГПУ. 2015. С. 107-110.
10. Перевощикова Е.Н., Аксёнов С.И., Егорова А.О., Королева Е.В., Круподерова К.Р., Стафеева А.В. Модернизация образовательного процесса: оценка сформированности компетенций у выпускников бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование на этапе государственной итоговой аттестации. Учебно-методическое пособие. / Мининский университет. Нижний Новгород. 2018.
11. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного

общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

12. Садулаева Б.С. Объектно-ориентированное программирование в обучении будущих бакалавров информатики. // Инновационная наука. 2015. № 10. С. 165-167.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

магистрантка Печенева Ирина Алексеевна

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

МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки к проектированию цифровой образовательной среды будущих магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. Данная подготовка ведется в рамках дисциплины «Проектирование цифровой образовательной среды организации». Будущие магистры анализируют различные школьные информационные системы, рассматривают ресурсы и сервисы для построения цифровых сред, возможности применения инновационных моделей обучения с ИКТ, выполняют курсовой проект по разработке моделей цифровой образовательной среды школ, колледжей, кафедр, модулей, дисциплин и т.п.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, информационная система, средства ИКТ, цифровые образовательные ресурсы, инновационные модели обучения.

Annotation. The article presents the experience of preparing for the design of a digital educational environment for future masters studying in the direction of training "Pedagogical education" at the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. This training is carried out within the framework of the discipline "Designing the digital educational environment of the organization." Future masters analyze various school information systems, consider resources and services for building digital environments, the possibility of using innovative teaching models with ICT, carry out a course project on developing models of a digital educational environment for schools, colleges, departments, modules, disciplines, etc.

Keywords: digital educational environment, information system, ICT tools, digital educational resources, innovative learning models.

Введение. В конце прошлого столетия появилось понятие информационно-образовательной среды. В последнее время из-за значительного расширения возможностей сети Интернет происходит переосмысление роли компьютерных технологий в системе образования. А также в связи с появлением в обществе таких понятий как «цифровое общество» и «цифровая экономика», понятие информационно-образовательной среды заменяется понятием цифровой образовательной среды.

В рамках национального проекта «Образование» разработана Целевая модель цифровой образовательной среды [11]. В цифровой образовательной среде школы педагоги формируют свои предметные цифровые среды, подбирая необходимые ИКТ-инструменты для размещения учебного контента, организации общения и сотрудничества с обучающимися, проведения мониторинга и оценивания. Возможности цифровой образовательной среды для обеспечения качества подготовки обучающихся обсуждаются в статье [8], для формирования метапредметных результатов – в статье [4], формирования информационной культуры – в [7], для организации сетевой проектной деятельности – в пособии [6]. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды рассмотрены в статье [2].

Проблема подготовки будущих магистров педагогического образования к проектированию предметной цифровой образовательной среды является важной задачей. В Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина она решается в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности», которая ведется для всех направлений подготовки магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование». Для направления подготовки «Цифровая педагогика» разработан курс «Проектирование цифровой образовательной среды организации». Цель дисциплины – создать условия для формирования у обучающихся систематизированных теоретических знаний и практических навыков проектирования цифровой образовательной среды, включающего обследование предметной области, анализ и внедрение готовых программных решений, отбор и проектирование цифровых образовательных ресурсов. В ходе освоения дисциплины магистранты выполняют курсовой проект по разработке моделей цифровой образовательной среды школ, колледжей, кафедр, модулей, дисциплин и т.п.

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих магистров педагогического образования к проектированию цифровой образовательной среды, способы формирования необходимых компетенций, обосновать выбор заданий и оценочных средств для выявления уровня сформированности компетенций.

Изложение основного материала статьи. Развитие инновационной образовательной среды в современных условиях становления цифровой экономики приобретает существенное значение в организации образовательного процесса магистратуры. В Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина одним из направлений педагогической магистратуры является направление «Цифровая педагогика». Выпускник данного направления подготовки готовится к эффективному применению современных цифровых технологий в образовательной практике, проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ, эффективному управлению образовательным процессом на основе использования цифровых инструментов.

Для магистрантов разработан курс «Проектирование цифровой образовательной среды организации». В основу разработки курса положены требования профессиональных стандартов педагога общего образования и педагога профессионального и дополнительного образования, а также ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [13]. После изучения данной дисциплины обучающиеся должны демонстрировать навыки формирования цифровой образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС. В курсе формируются следующие компетенции: УК-2 (способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла), УК-3 (способность организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели), ОПК-1 (способность осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования), ОПК-2 (способность проектировать основные и дополнительные образовательные программы).

Курс включает три раздела: «Цифровая образовательная среда как ресурс обеспечения качества образования», «Проектирование цифровой образовательной среды современной школы», «Проектирование предметной цифровой образовательной среды».

В первом разделе магистранты выявляют сущность информационно-образовательного пространства и информационно-образовательной среды (ИОС), анализируют вклад различных ученых в становление концепции информатизации образования, определяют компоненты ИОС, знакомятся с целевой моделью цифровой образовательной среды [11]. В рамках темы «Нормативно-правовое обеспечение формирования цифровой образовательной среды» магистранты с помощью техники «Рыбий скелет» строят схему предметной информационно-образовательной среды (для своей дисциплины), соответствующей требованиям ФГОС. Пример выполнения задания с помощью Google-рисунка: <https://clck.ru/Ropmr>. При оценивании задания учитываются степень полноты выполнения работы и оформление схемы.

Одно из заданий посвящено анализу готовых программных решений для построения цифровой образовательной среды. В настоящее время на рынке программных продуктов представлен достаточно широкий перечень готовых решений для образовательных организаций, таких как единая образовательная сеть Дневник.ру, информационно-аналитическая система АВЕРС, комплексная информационная система NetSchool и др. Эти системы описаны в пособии [5]. Магистранты знакомятся с функциями систем, выбирают критерии для сравнительной оценки программных решений, проводят сравнительный анализ.

Кроме школьных информационных систем для построения цифровых образовательных сред образовательные организации используют облачные технологии. Магистрантам предлагается выполнить SWOT-анализ построения цифровой образовательной среды на базе облачных технологий. Заполнение каждой из составных частей SWOT-анализа (Strengths – сильные стороны, Weakness – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угрозы) должно удовлетворять следующим требованиям: указано не менее четырех сторон (возможностей, угроз), все стороны указаны правильно. Пример выполнения задания: <https://clck.ru/RosY2>.

Сегодня в педагогическом сообществе активно обсуждается использование средств и сервисов ИКТ в качестве инструментального обеспечения различных инновационных образовательных моделей («1 ученик: 1 компьютер», BYOD (принеси свое устройство), «перевернутое обучение», «ротация станций», их дидактический потенциал в плане представления, обработки и передачи информации, вовлечения обучающихся в совместную продуктивную деятельность. Магистрантам предлагается познакомиться с данными моделями, построить ментальную карту «Инновационные модели обучения в цифровой образовательной среде» с помощью одного из on-line сервисов построения ментальных карт. При этом ментальная карта должна удовлетворять следующим требованиям: содержание должно соответствовать выбранной модели; должны быть представлены преимущества, риски, сложности реализации; должны быть представлены ссылки на публикации, видео открытых уроков, мастер-классы и т.п.; количество дочерних узлов должно быть не меньше 10; использованы изображения, видео, ссылки; сопровождающий текст должен быть емким и лаконичным; использован соответствующий дизайн. Примеры выполнения задания:

- модель «перевернутый класс» <https://clck.ru/Roq7M>;
- модель «1 ученик: 1 компьютер» <https://clck.ru/RoqBb>;
- модель BYOD <https://clck.ru/Roq64>.

В разделе «Проектирование предметной цифровой образовательной среды» отдельное внимание уделяется использованию цифровых образовательных ресурсов. Т.В. Долгова в [1] отмечает, что ЦОР приобретают новые дидактические свойства: разнообразие форм представления учебной информации и мультимедийность; избыточность, разноуровневость и, как следствие, вариативность; интерактивность; гибкость и адаптивность. Магистранты знакомятся с различными цифровыми платформами, цифровыми коллекциями учебных объектов, инструментами для создания и публикации контента, инструментами для коммуникации и обратной связи, инструментами для сотрудничества [10, 12], с электронной формой учебника [9]. Практическое задание состоит в подборе цифровых ресурсов для предметной цифровой образовательной среды. При этом необходимо выполнить классификацию ЦОР, представить аннотации. Пример выполнения задания: <https://clck.ru/RosBX>.

Также магистранты участвуют в дискуссии «Персональная цифровая образовательная среда педагога». Оценивание участия в дискуссии осуществляется по критериям, представленным в таблице:

Алгоритм оценивания	Оценка в баллах
Соответствие содержания заявленной теме	1
Обозначен круг понятий и терминов, необходимых для описания исследуемого положения или объекта	1
Точность аргументов (использование причинно-следственных связей)	1
Логичность (соответствие контраргументов высказанным аргументам)	1
Связь с требуемыми личностными, метапредметными и предметными результатами обучения	1
Связь с профессиональным стандартом педагога	1
Связь с другими заданиями дисциплины	1
Умение ориентироваться в меняющейся ситуации	1
Корректность по отношению к оппоненту	1
Сообщение в форуме оформлено аккуратно	1

Свои персональные цифровые образовательные среды магистранты представляют ментальными картами с обоснованием включаемых компонентов. Пример модели персональной цифровой образовательной среды – <https://clck.ru/RpLiS>.

В дисциплине «Проектирование цифровой образовательной среды организации» магистранты выполняют курсовой проект. Курсовой проект является важным элементом самостоятельной работы студентов. Его целью является формирование у магистрантов готовности к проектированию и созданию цифровой образовательной среды учреждения, обеспечивающей системную интеграцию информационных технологий в образовательный процесс и создающую условия для повышения его эффективности.

В качестве примера рассмотрим курсовой проект «Проектирование цифровой образовательной среды для организации перевернутого обучения математике» (автор: Печенева И.А.). Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научно обоснованного подхода к разрешению противоречий: между требованиями ФГОС общего образования к внедрению инновационных моделей обучения в деятельность педагогов и недостатком рекомендаций по их использованию; между требованиями государственной политики к созданию современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, и недостаточным уровнем профессионализма педагога для ее формирования. В курсовом проекте автором проанализированы существующие решения в области проектирования ЦОС школы, выполнен анализ инновационных моделей применения ИКТ на уроках математики в основной школе, проведен SWOT-анализ цифровой образовательной среды школы № 35 г. Дзержинска Нижегородской области, разработана модель ЦОС для организации «перевернутого обучения» математике, подобран и подготовлен материал для трансляции контента в образовательной модели «перевернутое обучение», создан сайт для организации «перевернутого обучения». Цифровые инструменты, которые могут быть использованы для реализации «перевернутого обучения» в рамках предметной цифровой образовательной среды обучения математике представлены в статье [3].

Выводы. Мы рассмотрели вопросы подготовки к проектированию цифровой образовательной среды будущих магистров педагогического образования в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. В ходе освоения дисциплины «Проектирование цифровой образовательной среды организации», при подготовке курсового проекта будущие магистры приобретают навыки анализа и оценки цифровых образовательных ресурсов, средств и сервисов для построения ЦОС, методических и технологических аспектов использования инновационных педагогических моделей на уроках, навыки проектирования компонентов цифровых образовательных сред различных организаций. При этом они готовятся к решению задач профессиональной деятельности проектного типа.

Литература:

1. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Информационно-публицистический образовательный журнал «Интерактивное образование». [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/GQXen>.
2. Канянина 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.
3. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Печенева И.А. Организация «перевернутого обучения» математике в условиях предметной цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67- 4. С. 229-232.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
6. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2016. 84 с.
7. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.
8. Лапин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55-59.
9. Лескина И.Н. Особенности интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации Нижегородской области // Нижегородское образование. Н. Новгород. 2017. № 1. С. 104-110.

10. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза //Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. №2 (27). С. 5.
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/>
12. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет. 2020. 50 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный 22 февраля 2018 г., № 126.

Педагогика

УДК 378.2

ассистент кафедры специальной педагогики
и психологии Кузеванова Анастасия Анатольевна

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

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Одной из составляющих, необходимых для успешной реализации идей инклюзивного образования является готовность учителей к данной работе. Особое место в структуре готовности занимает ценностно-смысловой компонент, обеспечивающий формирование смыслов и целей профессиональной деятельности педагога в области инклюзии и регулирующий способы достижения этих целей. В статье описаны исследовательские процедуры, направленные на изучение ценностно-смыслового компонента готовности будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. Представлены результаты проведенного исследования, сделаны выводы о возможности применения полученных данных в процессе подготовки будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: ценностно-смысловая готовность студента, ценностно-смысловая готовность будущего педагога, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, малочисленная сельская школа.

Annotation. One of the components necessary for the successful implementation of the ideas of inclusive education is the readiness of teachers for this work. A special place in the structure of readiness is occupied by the value-semantic component, which ensures the formation of the meanings and goals of the teacher's professional activity in the field of inclusion and regulates the ways to achieve these goals. The article describes research procedures aimed at studying the value-semantic component of the readiness of a future teacher to work with children with disabilities in a small rural school. The results of the study are presented, conclusions are drawn about the possibility of using the obtained data in the process of training future primary school teachers in higher educational institutions.

Keywords: value-semantic readiness of a student, value-semantic readiness of a future teacher, children with disabilities, inclusive education, small rural school.

Введение. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» регламентируется обеспечение права каждого человека на образование, поэтому в последние годы контингент детей в образовательных организациях значительно изменился. Тенденция такова, что среди обучающихся увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

В этой связи, в образовательных организациях возникает ряд вопросов, касающихся организации и содержания образовательного процесса, а также взаимодействия его субъектов: педагогов, узких специалистов (педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов-дефектологов), администрации, родителей, с целью создания необходимых условий для дальнейшего успешного обучения и развития каждого ребенка. Вышеперечисленные позиции будут особенно актуальными для малочисленных сельских школ Алтайского края.

Отметим, что Алтайский край является крупным аграрным регионом России, 59 из 72 муниципалитетов, входящих в него, являются сельскими районами. В крае насчитывается свыше 60% малочисленных и малокомплектных школ [4].

Таким образом, в ситуации увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья, возникает необходимость организации их обучения совместно с нормотипично развивающимися сверстниками так, чтобы усвоение современных программ обучения, их содержания, темп обучения, приемы и методы соответствовали заявленному контингенту обучающихся.

В этой связи, перед будущим педагогом малочисленной сельской школы возникают трудности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, связанные, например, с обучением в классе детей с различными нарушениями в развитии, отсутствием в штате образовательной организации таких специалистов, как учитель-логопед, педагог-психолог др. При этом у педагогов отмечается недостаточный уровень сформированности компонентов профессиональной готовности (когнитивного, деятельностного, ценностно-смыслового и др.) [3].

Особую актуальность представляет ценностно-смысловой компонент, выступающий базовым в философии инклюзивного образования и составляющий личностную ценность профессиональной деятельности педагога.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в зарубежной и отечественной науке имеются исследования, посвященные изучению ценностно-смыслового компонента готовности педагога к

работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Anke de Boera, Sip Jan Pijlb, Alexander Minnaerta занимались изучением отношения учителя к инклюзии. Ученые подчеркивают, что позитивное, положительное отношение играет значительную роль в успешной реализации инклюзивного образовательного процесса. В исследовании отмечается, что отношение учителя к инклюзивному образованию представляет собой совокупность нескольких компонентов: когнитивного (убеждения и знания учителя), аффективного (чувства учителей, реализующих инклюзивную практику), поведенческого (предрасположенность учителя действовать по отношению к обучающимся с ОВЗ определенным образом) [9].

В исследованиях В.В. Хитрюк выделяются отдельные компоненты готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ, связанные с ценностно-смысловой составляющей: эмоциональный (способность педагога принимать условия инклюзивного образования), конативный (мотивы, намерения самореализации в области инклюзивного образования), рефлексивный (анализ педагогом своей профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования) [7].

Ю.В. Шумиловская, описывая модель подготовки педагога, наряду с прочими выделяет ценностно-целевой (основные ценностные ориентиры подготовки педагога для системы инклюзивного образования и цели, которые определяют на их основе) и рефлексивно-оценочный (оценка результатов образовательной деятельности) компоненты [8].

Ценностно-смысловой аспект в структуре готовности педагога к инклюзивному образованию в исследованиях И.В. Возняк проявляется в мотивационном компоненте, как совокупности ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности, принятие ценностей инклюзивного образования; и рефлексивном, как совокупности профессионально-значимых качеств (эмпатия, ответственность, рефлексия) [2].

Таким образом, несмотря на то, что структурные компоненты готовности, связанные с ценностно-смысловой составляющей у исследователей обозначаются по-разному, можно выделить ряд общих позиций применительно к нашему исследованию: будущий педагог малочисленной сельской школы должен обладать необходимым спектром личностных качеств, ценностей, значимых для реализации профессиональной деятельности в области инклюзивного образования (эмпатия, толерантность, мотивация к деятельности в условиях инклюзивного образования и др.), уметь анализировать собственную деятельность, иметь собственные личностные смыслы работы с обучающимися с ОВЗ.

Это актуализирует необходимость формирования ценностно-смыслового компонента профессиональной готовности будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В свою очередь, для того чтобы организовать качественную и эффективную работу по формированию вышеуказанного компонента, необходимо определить состояние его сформированности у будущих учителей начальных классов. С этой целью нами было организовано исследование, заключающееся в изучении состояния ценностно-смыслового компонента готовности будущего педагога к работе с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы.

В исследовании приняли участие 110 студентов – будущих учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина».

В качестве диагностического инструмента нами была использована адаптированная анкета Е.В. Самсоновой, В.В. Мельниковой [5], вопросы которой позволили определить существование убеждений, профессиональных барьеров, ценностей будущих учителей начальных классов. Анкета состояла из тринадцати вопросов и утверждений. Респондентам предлагалось выбрать ответ из предложенных, либо указать свой вариант. В части вопросов была возможность выбора нескольких вариантов ответа. Была также реализована *исследовательская методика case-study*, позволяющая изучить профессиональные позиции, жизненные установки, профессиональное мироощущение студентов в работе с детьми с ОВЗ. Будущим учителям предлагалась ситуация на основе фактов из профессиональной практики, в которой необходимо было найти проблему, проанализировать, предложить ее решение и обозначить собственные выводы [1].

Для анализа результатов, полученных в ходе анкетирования, нами были определены следующие критерии и показатели сформированности ценностно-смыслового компонента готовности:

- критерий 1 «Ценностные ориентиры будущих учителей начальных классов в области инклюзивного образования» (показатель 1.1. «Студент понимает принципы инклюзивного образования»);
- критерий 2 «Отношение учителя к процессу внедрения инклюзивного образования» (показатели 2.1. «Студент принимает принципы инклюзивного образования», 2.2. «Студент принимает различия между нормотипичными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья»);
- критерий 3 «Готовность педагога работать с обучающимися с ОВЗ» (показатель 3.1. «Студент проявляет готовность к работе со всеми категориями обучающихся с ОВЗ, вне зависимости от их особенностей и возможностей»). Проанализируем полученные результаты.

Для оценки первого критерия «Ценностные ориентиры будущих учителей начальных классов в области инклюзивного образования» студентам были предложены следующие утверждения и вопросы.

«Я убежден(а), что инклюзивное образование больше всего нужно...».

Большая часть опрошенных (60 %) согласны с утверждением, что инклюзивное образование нужно как детям с ограниченными возможностями здоровья, так и детям с нормой развития. По мнению студентов, такая форма организации образовательного процесса будет напрямую положительно влиять на процесс принятия обществом лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья с одной стороны, и позволит обучающимся данной категории успешно социализироваться в обществе. 30 % респондентов посчитали, что инклюзия необходима только детям с нарушениями развития. В свою очередь, 10 % воздержались, выбрав вариант ответа «А имеем ли мы право исключать кого-либо?».

Далее студентам было предложено следующее утверждение: *«Инклюзия – это политика, а на самом деле дети с ОВЗ должны учиться в коррекционных школах».*

50 % будущих учителей считают, что все дети, имеющие ограниченные возможности здоровья должны обучаться в условиях инклюзивного образования, 40 % отмечают, что обучение детей данной категории в коррекционных школах будет благоприятнее и эффективнее, чем в общеобразовательной школе. Вместе с

тем, 10 % подчеркивают, что выбор образовательной организации должен зависеть от особенностей развития обучающегося, его нозологической группы, а также учитывать позицию и мнение родителей или законных представителей детей.

В процессе анализа студенческих ответов на вопрос: *«Что лично Вы понимаете под инклюзивным образованием?»* интересным нам показался тот факт, что при интерпретации значения инклюзивного образования, 70% студентов цитировали определение, представленное в «Законе об образовании в РФ». При этом, не давая комментариев, относительно их личного понимания термина, не высказывая собственных мнений и представлений в рамках данной области. Это может говорить о том, что у студентов не сформированы собственные смыслы и личные представления в рамках рассматриваемого вопроса. В свою очередь, 10% опрошенных отмечали, что это «глобальная перестройка системы образования, для которой в нашей стране ничего не готово». 20% респондентов подчеркивали значимость инклюзивного образования для всех участников образовательного процесса. Об этом свидетельствуют полученные ответы: «Инклюзивное образование – это помощь детям с отклонениями в развитии адаптироваться в современном обществе и обучение детей с нормой и уважать других, это новый шаг не только в формировании общемировой толерантности, но и показатель высших человеческих чувств», «возможность каждому члену общества получать знания и навыки жизни, «это основы понимания детьми, что дети с ОВЗ такие же дети как они сами, и, если человек имеет ограниченные способности, это не значит, что его надо исключать из общества», «это возможность для каждого ребенка (для особенных детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием) обучаться наравне друг с другом, быть активными участниками учебного процесса и социально - активными членами общества» и др.

Таким образом, можем констатировать, что будущие учителя в целом понимают принципы инклюзивного образования, при этом, по нашему мнению, ценностная система студентов находится на этапе становления. На это указывает тот факт, что большая часть студентов затруднялись в трансляции личного смысла и собственных взглядов в рассматриваемой сфере.

Для оценки второго критерия «Отношение будущего учителя к процессу внедрения инклюзивного образования» респондентам предлагалось два блока вопросов и утверждений. Первый блок был связан с принятием студентами принципов инклюзивного образования и представлен следующими вопросами.

«Основной барьер в принятии инклюзивного образования заключается...».

Анализируя ответы будущих учителей начальных классов, было выявлено следующее: 40% считают, что основным барьером выступают чувства, которые испытывают и преодолевают окружающие, взаимодействующие с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, 40% указывают на недостаточный уровень подготовки и профессионализм педагогов, осуществляющих образовательную деятельность в области инклюзивного образования. 10% выделяют в качестве основного трудности нормативно-правового характера, проявляющиеся в незнании родителями детей с ОВЗ своих прав, в отсутствии законодательной базы, в том, что права людей в целом не принято соблюдать. Оставшиеся студенты (10%) обозначают недостаточность в образовательных организациях материально-технического обеспечения. Можем предположить, что полученные ответы связаны и передают собственные ощущения и барьеры, которые могут возникнуть у студентов в профессиональной практике.

Основная масса респондентов (60%), продолжая высказывание: *«Мне кажется, что главным препятствием для включения детей с нарушениями в развитии в школу является...»*, указала в качестве главного препятствия опасение педагогов, проявляющиеся в том, что обучающиеся с ограниченными возможностями не усвоят того, что могли бы усвоить, обучаясь в специальной образовательной организации. Вместе с тем, 30% опрошенных считают, что при включении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную организацию, имеет место опасение родителей, воспитывающих детей с нормой психического и физического развития. Так, будущие педагоги считают, что у большинства родителей присутствует страх, проявляющийся в том, что «учитель на уроке будет больше внимания уделять обучающимся с нарушениями развития, из-за чего нормотипичные дети не будут получать необходимый объем знаний и т.д.». По мнению 10% на первый план выходят опасения администрации, что образовательная организация будет не популярна среди родителей, ввиду наличия в классе обучающихся с ОВЗ.

Второй блок был направлен на изучение принятия студентом различий между нормотипичными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья и включал в себя ряд нижеперечисленных вопросов.

«Беседы, которые проводит педагог с детьми в инклюзивном классе, должны...», по мнению 50% студентов в первую очередь, акцентировать внимание на различиях всех детей, быть нацелены на формирование уважительного отношения друг к другу. В свою очередь, 40% отмечают необходимость обозначения в образовательном процессе сильных сторон каждого обучающегося. О значимости опеки над детьми с ОВЗ со стороны одноклассников и жалости к ним, говорят 10% студентов. Таким образом, становится очевидным факт, что большинство будущих учителей проявляют готовность к принятию различий между обучающимися, трансляции ценностных позиций и идей инклюзивного образования.

С утверждением *«Не надо бояться того, что ребенок с ОВЗ может иногда почувствовать себя отверженным и обособленным в коллективе обычных детей, этот опыт он все равно получит в жизни...»* согласны 60 % будущих учителей, подчеркивая, что спектр чувств и ощущений, связанных с отторжением и обособленностью обучающийся может встретить и пережить не только в школе, но и за пределами образовательной организации. Часть респондентов (40%) выразили несогласие, посчитав, что если ребенок находится в обществе таких же как он детей, то травмы может не возникнуть. Данная позиция, на наш взгляд, завуалированно демонстрирует взгляды студентов, заключающиеся в представлениях о том, что детям с ОВЗ необходимо обучаться в специальных образовательных организациях.

Третьим утверждением выступило следующее: «Полоагаю, что естественно отторгать непохожее на себя (чужую культуру, непохожую внешность, иной способ мышления и передвижения). Это естественное чувство лежит в основе стереотипов и предрассудков, и поэтому их невозможно до конца преодолеть...».

Полученные ответы свидетельствуют о том, что 50 % опрошенных не совсем согласны с утверждением, подчеркивая, что все зависит от уровня культуры окружающих. Так, по мнению студентов, преодоление стереотипов будет возможно, если проводить комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня культуры среди общества. Вместе с тем, на существование чувств, лежащих в основе стереотипов и предрассудков, указывают 40% будущих учителей. При этом подчеркивается значимость уважительного отношения к детям с нарушениями развития и проведения просветительской коллективной работы в области,

связанной с организацией и реализацией инклюзивного образования. 10% согласны с данным утверждением, что может говорить о некоторой степени неготовности к принятию особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

В заключение, респондентам было предложено высказать собственную позицию, продолжив фразу: *«Демонстрируя другим свое позитивное отношение к человеку с ОВЗ, педагог развивает культуру учреждения, и все постепенно понимают, что к «особым» людям здесь хорошо относятся ...»*.

Согласными с указанной позицией оказались 50% студентов, обозначая, что такие действия учителя будут напрямую оказывать влияние на развитие инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса в организации, а некоторые указывают на то, что на сегодняшний день у всех сложилось понимание того, что дети с ОВЗ находятся на равных позициях с нормотипичными сверстниками. 30 % не согласились с утверждением, ввиду того, что такое отношение к ребенку с ОВЗ вполне может быть ненастоящим, фальшивым. На самом деле педагог может испытывать абсолютно противоположные чувства, и просто не демонстрировать их. 10% респондентов отметили, что один педагог не может повлиять на формирование культуры образовательной организации, необходима коллективная работа. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большая часть студентов проявляет готовность в процессе будущей профессиональной деятельности осуществлять просветительскую работу в области инклюзии.

Таким образом, характеризуя отношение будущих учителей к процессу внедрения инклюзивного образования, можем отметить, что большинство опрошенных относятся к данному процессу в целом положительно, при этом, подчеркивая, что нельзя отказываться и от специальных школ, а включение в инклюзивный образовательный процесс должно происходить с учетом особенностей развития детей. Будущие педагоги указывают, что некоторым обучающимся с нарушениями в развитии необходимо посещать специальные образовательные организации, так как для них будут созданы необходимые условия.

Для оценки третьего критерия «Готовность будущего педагога работать с обучающимися с ОВЗ» будущим педагогам были предложены следующие вопросы и утверждения.

«С какими детьми с ОВЗ Вы готовы работать в Вашем классе?».

Респондентам предлагалось выбрать из списка категории детей с ОВЗ, с которыми бы они были готовы работать в условиях инклюзивного образования.

Так, с детьми с речевыми нарушениями готовы работать 70% будущих учителей. Это обусловлено, на наш взгляд, тем, что данная группа обучающихся является часто встречающейся в образовательных организациях, некоторые респонденты получили опыт работы с такими детьми в процессе прохождения педагогической практики.

Что касается других групп детей с ограниченными возможностями здоровья, то с обучающимися с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата оказались готовы осуществлять профессиональную деятельность 30 % от общего количества студентов. С детьми с сенсорными нарушениями готовы работать 20 % опрошенных, а с обучающимися с нарушениями интеллекта и со сложными нарушениями только 10 % респондентов. Можно предположить, что низкий процент готовности к работе связан с тем, что студенты не встречались с данными категориями детей на практике, а также не владеют в полной мере методами, приемами, способами работы с ними, возможно наличие у будущих учителей профессиональных страхов и барьеров. Вместе с тем, 30 % студентов не скрывают, что не готовы работать с детьми с ОВЗ.

Далее респондентам предлагалось продолжить фразу: *«Если бы у меня в классе был ребенок с ОВЗ, я бы...»*.

О том, что в образовательном процессе постарались бы оказать помощь обучающимся с ОВЗ, сообщили 70% будущих учителей начальных классов, а 30% попросили бы перевести ребенка в другой класс, так как не готовы осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образовательного процесса. При этом 30% студентов, готовых оказывать помощь, обратились бы за консультацией к коллегам (учителям начальных классов, имеющим опыт работы с данной категорией детей, специалистам дефектологического и психолого-педагогического профилей). 20% задумались о получении дополнительного образования (переподготовки, курсах повышения квалификации, семинаров и др.) 20% отметили, что справились бы и у них не возникло бы проблем в процессе работы.

По окончании анкеты респондентам необходимо было ответить на вопрос: *«Позволила ли работа над анкетой задуматься над чем-то новым, натолкнула ли на новые мысли?»*, а также предлагалось закончить, предложение *«Заполнив эту анкету, я...»*.

90% респондентов отметили, что анкета заставила задуматься над чем-то новым и натолкнула на новые мысли в области работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. При этом, противоречивым нам показался тот факт, что из обозначенных 90 % только 30 % смогли дать развернутые ответы, продолжив фразу *«Заполнив эту анкету, я...»* («задумалась о том, что много детей с ОВЗ по тем или иным причинам не получают вовремя необходимую помощь и это необходимо исправить», «в очередной раз убедилась, что для работы с детьми, у которых есть нарушения, нужны определенные знания, компетенции. Человек, работающий с ними, должен быть профессионалом в своем деле» и др. Остальные респонденты давали закрытые формулировки, например: «сделала определенные выводы», «стала опытнее», «применила свои знания» и т.д.

Таким образом, в рамках критерия «Готовность будущих педагогов работать с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» можно говорить о наличии у студентов барьеров в работе с детьми данной категории. На настоящий момент, даже те студенты, которые указывают на собственную готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, затрудняются в процессе транслирования собственного понимания специфики профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

С целью исследования собственных смыслов будущих педагогов в области инклюзивного образования, их профессиональной позиции, барьеров, стереотипов, профессионального мироощущения нами использовался кейс, в котором описывалась следующая ситуация: «В сельскую школу в класс к Ольге Михайловне, классному руководителю 3-го «А» класса, поступил мальчик Слава, 9 лет. На первом занятии по родной речи она попросила Славу прочитать стих, который ученики должны были подготовить дома. Слава читал медленно, допуская ошибки. Мальчик заменял схожие по звучанию звуки «З»-«С», «Ж»-«Ш». Класс начал смеяться, учительница тоже ухмыльнулась и попросила Славиного соседа по парте продолжить».

Слава покраснел и опустил голову. После этого Слава стал убежать с уроков родной речи, а Ольга Михайловна так и не смогла найти общего языка с мальчиком» [1].

Данная методика была направлена на исследование не только ценностно-смыслового компонента готовности, но и деятельностного, так как способствовала выявлению у будущих учителей начальных классов способности к решению профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования. В рамках данной статьи остановимся только на результатах, связанных с состоянием ценностно-смыслового компонента готовности.

Анализ результатов по данной методике осуществлялся на основе критерия сформированности «Представление собственных смыслов деятельности» (показатели «осуществляет рефлексии деятельности», «формулирует цели, видит способ достижения», «строит перспективу в присвоении деятельности»). Опишем данные, полученные по представленным показателям.

Респондентам было предложено продолжить фразу «Решив этот кейс, я...». Выявлено, что 50% респондентов в процессе размышлений по указанному вопросу либо затруднялись в ответе, либо давали закрытые формулировки, например: «Проанализировала данную ситуацию и предложила решение данной проблемы», «высказала свое мнение о данной ситуации и способах её решения», «задумалась над предложенной ситуацией», «применила свои знания и также их закрепила», «смогла проанализировать данную ситуацию» и т.д. Можем предположить, что такие ответы были получены ввиду того, что описанная в кейсе ситуация не была для опрошенных лично значимой.

20% будущих учителей провели самоанализ и пришли к выводу о том, что на данный момент их знаний оказалось бы недостаточно, если бы они столкнулись с такой ситуацией на практике. При этом 20% признались, что смогли бы разрешить сложившуюся ситуацию в своей дальнейшей профессиональной деятельности, найдя подход к каждому ребенку, давая им шанс для проявления себя. 10% задумалась о возможности получения необходимого образования для работы с данной категорией детей. Особенно важным нам показалось то, что 50% студентов подчеркнули значимость личности учителя и его деятельности в инклюзивном образовательном процессе. Вместе с тем, респондентами отмечалась важность проведения с обучающимися бесед, направленных на формирование уважительного отношения ко всем людям, повышение уровня культуры субъектов образовательного процесса, способствующих преодолению предрассудков, нетерпимости к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Таким образом, в рамках настоящей статьи предпринята попытка оценить состояние ценностно-смысловой готовности будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. Вышеуказанная готовность определяет как отношение студента к инклюзивному образованию, так и его поведение, реакции, поступки, действия в инклюзивном образовательном процессе. Вместе с тем, именно на основе ценностно-смысловых, личностных установок человека принимаются важные решения в различных значимых ситуациях, возникающих в профессиональной практике.

На основе полученных в ходе исследования данных было выявлено следующее проблемное поле: большинство будущих педагогов проявляют готовность к принятию различий между обучающимися, передаче ценностных позиций и идей инклюзивного образования, но, при этом, респонденты затрудняются в трансляции личного смысла и собственных взглядов в области инклюзивного образования. Это может говорить о том, что ценностно-смысловой компонент готовности к работе с обучающимися с ограниченными возможностями находится у студентов на этапе становления, а, поскольку, ценностно-смысловая составляющая носит развивающийся характер и выступает динамической системой, необходимо проводить соответствующую работу.

В этой связи, в качестве отдельного направления деятельности по подготовке будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы в контексте ценностно-смысловой составляющей, помимо прочего, на занятиях должна выступать помощь в осмыслении студентами собственных профессиональных позиций, ценностных установок, профессионального мироощущения и др.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что данные о состоянии ценностно-смыслового компонента готовности, полученные в ходе исследования, выступают основанием для формирующей работы и будут положены в основу проектирования и построения процесса подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы.

Литература:

1. Винева А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 141 с.
2. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017. – 24 с.
3. Гнедова С.Б. Ресурсы профессионального развития учителей инклюзивного образования в контексте проблемы самоактуализации / С.Б. Гнедова, И.В. Михайлова, А.С. Седунова // Теория и практика общественного развития. 2014. № 6. С. 58-60.
4. Итоговый отчет Министерства образования и науки Алтайского края о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год [Электронный ресурс] URL: http://www.educaltai.ru/about_main/report/ (дата обращения 18.10 2020)
5. Самсонова Е.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса / В.В. Мельникова, Е.В. Самсонова // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 97-112.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (дата обращения 18.10 2020)
7. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования: монография. Барановичский государственный университет, 2015. – 176 с.
8. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. – 175 с.

УДК 372

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры
русской филологии Кучиева Людмила Асланбековна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СИНТАКСИСА ТЕКСТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье, в аспекте проблем развития лингвистического мышления и связной речи носителей языка, рассматриваются возможности функционального синтаксиса текста, статус которого представляется как самостоятельный раздел науки о языке. Обоснованы его коммуникативная направленность, сущность системно-функционального подхода к его изучению, в т.ч. и в прагматической составляющей. Проблемы развернуты также в сторону профессиональной подготовки кадров, занимающихся изучением русского языка и обучением ему.

Ключевые слова: современное языкознание, методика обучения, педагогическое образование; синтаксис текста, коммуникативность, системность, социолингвистика, функциональный подход, функциональное поле.

Annotation. The article examines the possibilities of the functional syntax of the text in the aspect of the problems of the development of linguistic thinking and coherent speech of native speakers, the status of functional syntax is presented as an independent branch of the language studies. The author justifies its communicative possibilities, the essence of the system-functional approach to text study, including pragmatic component. The author also addresses the matter of professional training of staff involved in the study of the Russian language and teaching it.

Keywords: modern linguistics, teaching methods, pedagogical education; text syntax, communicativeness, systemism, sociolinguistics, functional approach, functional field.

Введение. Для современного развития психолого-педагогических наук характерна тенденция выработки новой стратегии и определения новых исследовательских направлений, адекватных изменениям современного общества, в том числе в социальной и в культурной сферах. Изменяется сам современный человек: сегодня он активен в процессах самопознания и саморазвития; он находится в реальной рефлексии; он по-новому осознает мир и себя в нем. Это обновляет проблемы развития сознания, мышления и речи личности, также как и проблемы роли педагогического воздействия на это развитие.

Изложение основного материала статьи. Современное языкознание характеризуется актуализацией прагматической сущности языка, его коммуникативной значимости как способности человека представлять картину мира через систему собственных языковых средств. В связи с этим актуализируются и проблемы развития речи, поскольку именно речь есть конкретное проявление языка.

На основе анализа педагогической, методической литературы [1- 3; 6; 7 и др.] по обозначенной проблеме, можно сказать, что в настоящее время в филологическом образовании можно выделить следующие основные подходы:

- системный (А.Л. Бердичевский, В.В. Бабайцева, А.Д. Дейкина, А.Н. Щукин и др.);
- личностно-ориентированный (А.А. Леонтьев, И.С. Якиманская и др.);
- деятельностный (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.А. Ладыженская, С.И. Львова и др.);
- текстоцентрический (Н.С. Болотнова, Н.А. Ипполитова, А.Д. Дейкина, С.И. Львова, Т.М. Пахнова и др.);
- когнитивно-коммуникативный (Е.И. Пассов, Е.А. Быстрова, С.И. Львова, Е.С. Антонова, Б.А. Глухов, А.Н. Щукин и др.) и др.

Как отмечает Т.М. Иванова [3], в лингвистике подход рассматривается в контексте общей теоретико-практической позиции, которая определяет:

- принципы и стратегию обучения;
- приёмы и методы обучения языку.

«Номенклатура подходов филологического образования сегодня до конца не определена. Современные методические подходы не противоречат в целом, а дополняют друг друга» [3, с. 149]

Но в целом парадигму развития лингвистической науки на современном этапе можно определить как коммуникативно-когнитивную. Ее теоретическое обоснование требует более углубленной постановки вопросов об общих и частных закономерностях пользования языком его носителями, о способах и содержании этого пользования [1; 2]. В качестве определения путей практического достижения ожидаемого результата поднимаются проблемы учебно-методической деятельности разного уровня.

Однако, несмотря на то, что сегодня интересы ученых переориентированы в сторону «внешней» лингвистики, а статический структурно-семантический подход к изучению языка и речи начал уступать место динамическому, коммуникативному, современная методика изучения языка на всех его этапах по-прежнему строится на констатации языковых единиц, явлений, процессов как таковых. И поэтому дело дошло ни до учебников русского языка, ни до методик обучения языку. Становится очевидным, что для достижения требуемого современным обществом уровня овладения носителем языка языковыми средствами, необходимо изменить основополагающие принципы обучения языку, как впрочем и самого изучения языка.

Коммуникативная направленность как общая установка реализации обоих этих феноменов не систематизирована и содержательно не определена настолько, чтобы достичь результата. Поиск решения вывел нас на функциональный подход в его семантической сущности, а полем его рассмотрения избран синтаксис текста.

Специфика и абсолютная значимость синтаксиса текста состоят в том, что коммуникативная функция языковых единиц проявляется именно на уровне текста: функционирование языковых единиц достаточно конкретно, оно касается конкретного содержания, конкретной формы и конкретного места проявления. Этим местом является текст как результат речи.

Можно считать, что коммуникативная функция в языке осуществляется через переход языковой единицы более низкого уровня в единицу более высокого уровня посредством определенных грамматических средств для передачи более сложного содержания. Таким образом, в линейной последовательности языковых единиц каждая последующая единиц является полем функционирования предыдущей. Это движение осуществляется в сторону текста и заканчивается на нем как на единице самого высокого уровня.

С этих позиций уровень текста определяется как область реализации коммуникативной функции языка в целом, а синтаксис текста – как раздел науки о языке, освящающий область функционирования языковых единиц [8].

Сам же метод функционального анализа состоит в установлении соотношения «значение-назначение» данного языкового средства, не только самих единиц, но и задействованных в процессе их функционирования возможностей языка. Метод позволяет осознать основополагающее в сущности языка – его объективность, его логичность и его мотивированность.

Язык обладает системностью. В данном случае речь идет о том, что связный текст есть функционирующая система языковых единиц, а его изучение представляет собой единство закономерно выстроенных и взаимосвязанных действий, направленных на осознание текста как целостной языковой единицы высшего уровня. Таким образом, сущность системно-функционального подхода к изучению синтаксиса текста представляется нами как упорядоченное изучение функционирующей на высшем уровне системы языковых единиц.

Традиционное изучение теории языка завершается предложением как якобы реальной единицы языка и речи. Текст и его составляющие остаются предметом лишь некоего экскурса. Однако теория синтаксиса текста достаточно сформирована как лингвистическая теория, чтобы претендовать на статус самостоятельного раздела науки о языке. Ее прагматическое значение состоит в предоставлении возможности осуществления реального коммуникативно целенаправленного обучения языку.

Реализуемая сегодня методика развития связной речи все еще далека от такого подхода и требует значительной корректировки. Речь идет как о самой методике, так и о процессе подготовки учителей, предметом деятельности которых является обучение языку. В этом смысле задачу синтаксиса текста как раздела науки о языке мы видим в обобщении, систематизации и изложении основных положений данной теории во взаимосвязи с содержанием ее практического использования в процессе обучения.

Определение функционального подхода к изучению языкового материала в качестве приоритетного уточняет и расширяет задачи изучения. На теоретическом уровне речь идет о функциях языковых единиц, об общих закономерностях их функционирования и специфике их практического функционирования, которое значительно шире, т.к. в каждой экстралингвистической ситуации оно пропускается через коммуникативные (творческие) потребности и возможности носителя языка. Именно функциональный подход позволяет вывести теорию синтаксиса текста на стилистический уровень и рассматривать поле функционирования его языковых единиц в связи с идейно-теоретическим содержанием [4].

В связи с этим в содержании подготовки специалистов профессиональный (методический) аспект обучения синтаксису текста на основе функционального подхода составляется из:

- 1) знания содержания функций языковых единиц и умения определить их в конкретной ситуации;
- 2) знания способов функционирования языковых единиц и умения определять их в конкретной ситуации;
- 3) знания функции (места) языковой единицы в методической системе обучения языку и умения определять это место в конкретном случае;
- 4) умения использовать данные знания в собственной методической системе.

Такой подход понимается нами как совокупность методов изучения и обучения, основанных на выявлении назначения языковых единиц и способов реализации этого назначения, в том числе как обоснование мотивированности отбора единиц языка для собственной речи [5].

Исходя из изложенного, определяется значимость постановки вопроса о системно-функциональном подходе к изучению синтаксиса текста в деятельности аспекте профессионального педагогического образования. Его актуальность обосновывается недостаточным представителем статуса теории синтаксиса текста в общей системе современного языкознания и в современной методике развития речи; недостаточностью описания функций и функционирования единиц текста в их когнитивно-прагматической значимости; недостаточной систематизацией теоретических и практических основ обучения данному языковому материалу.

Можно говорить и о социолингвистической значимости данной проблемы, состоящей в признанной необходимости повышения языковой культуры представителей современного общества, предопределяющей многие из известных социальных аспектов.

Методологическая база такого исследования традиционно должна выстраивать на основных положениях материалистической диалектики, среди которых акцентируются лингвофилософские: в первую очередь о языке как способе отражения окружающей действительности, о единстве содержания и формы; социолингвистические: о языке и об обществе; психолингвистические: о взаимосвязи языка и мышления, языка и речи; антропоцентрические: о языке и его носителе.

Выводы. Таким образом, дальнейшее развитие теории синтаксиса текста, ее приращение в область методики обучения русскому языку и связной речи представляет собой важные задачи современного языкознания в аспекте его взаимосвязей с лингвофилософскими и психосоциолингвистическими проблемами.

Установление возможностей взаимоотношений данных феноменов должно предусматривать ведущие интересы исследователей. А именно:

1. Исследование семантических функций единиц связного текста в их системной взаимосвязи от наименьшей к наибольшей и наоборот: простого предложения – сложного предложения – сложного синтаксического целого – абзаца – текста.

2. Описание семантических функций лексико-грамматических средств синтаксиса текста, его

выразительных возможностей.

3. Конкретизация синтаксического общего и различного в типологии текста.
4. Определение антропо и субъектноцентрической сущности синтаксиса текста.
5. Обоснование синтаксиса текста как самостоятельного раздела науки о языке и его места в общей системе современного языкознания.
6. Разработка методических вопросов изучения синтаксиса текста:
 - установление специфики функционального подхода к изучению синтаксиса текста в системе формирования знаний о тексте;
 - определение содержания и разработка системы обучения синтаксису текста в условиях непрерывного образования;
 - апробация предложенных систем обучения и презентация их результатов.

Литература:

1. Ахиджакова М.И. Современные методы и подходы к изучению текстовых структур // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2009. – №3. – С. 147-155.
2. Залевская А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. – Тверь: Тверской государственный университет, 2001. – 177 с.
3. Иванова Т.М. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного при обучении основным видам речевой деятельности // Гуманитарный вектор. 2014. № 4 (40). С. 148-157.
4. Кучиева Л.А. Русский язык. Синтаксис: функциональный подход: учебно-методическое пособие / Л.А. Кучиева; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2018. – 101 с.
5. Кучиева Л.А. Специфика формирования лингвистического мышления учащихся на основе функционального изучения языка в условиях полилингвального образования / Л.А. Кучиева // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы V Международной научной конференции (г. Владикавказ, 29 сентября 2014 г.) / Под ред. Л.В. Газаевой; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2014. – С. 191-193.
6. Якина О.Р., Шаталова Н.С. Полуфункциональность моделирования в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 109-112.
7. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
8. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 494-497.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Кучинская Елена Валерьевна

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал)
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Димитровград)

ВОЗДЕЙСТВИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМНОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы воздействия экономического мышления на становление будущих специалистов атомной отрасли. В работе актуализируется необходимость ясного понимания содержания феномена экономического мышления и его механизмов формирования и развития, а также воздействие экономического мышления на становление и развитие специалистов атомной отрасли. Атомная отрасль ставит перед собой задачу разработки и продвижения инновационной наукоемкой продукции. Для ее реализации необходимы специалисты, имеющие подготовку в области технологического предпринимательства, обладающие экономическим мышлением.

Ключевые слова: экономическое мышление; атомная отрасль; компетенции; наукоёмкая продукция; респонденты; системный анализ; жизненный цикл; междисциплинарный подход; атомная энергетика; экономическое мировоззрение.

Annotation. This study is devoted to the study of the impact of economic thinking on the development of future specialists in the nuclear industry. The paper highlights the need for a clear understanding of the content of the phenomenon of economic thinking and its mechanisms of formation and development, as well as the impact of economic thinking on the formation and development of nuclear industry specialists. The nuclear industry sets itself the task of developing and promoting innovative high-tech products. Its implementation requires specialists who are trained in the field of technological entrepreneurship and have economic thinking.

Keywords: economic thinking; nuclear industry; competencies; knowledge-intensive products; respondents; system analysis; life cycle; interdisciplinary approach; nuclear power; economic Outlook.

Введение. У большинство выпускников вузов имеют слабо выраженные предпринимательские компетенции, а также компетенции исследовательской и проектной деятельности. И как следствие, у них возникают серьёзные проблемы с внедрением и продвижением инновационных продуктов на рынке. Возникают сложности и в грамотном проведении генерации, отборе и реализации инновационных идей. Недостаточные умения в анализе конкурентоспособности, определении жизненного цикла продукции. Так, в частности, будущие специалисты не в состоянии создавать бизнес-структуру, обеспечивающую эффективную реализацию новейших инновационных технологий с последующим выходом их на современный рынок, что свидетельствует, прежде всего, о низком уровне сформированности у них компетенции в области экономического мышления.

Необходимость ясного понимания содержания феномена экономического мышления и его механизмов формирования и развития в целом определяет актуальность проводимого исследования.

Цель данного исследования состоит в раскрытии сущности и содержания понятия экономического мышления специалистов атомной отрасли посредством системного анализа и компетентностного подхода к их подготовке.

Современному научному толкованию экономического мышления посвящены работы таких авторов, как, Л.С. Гребнев [1], Е.Н. Калмычкова [2], Е.З. Майминас [3], В. Марьяновский [4], Ю.Н. Ольсевич [5], О.А. Платонов [6], В.В. Радаев [7], В.А. Руденко [8] и др.

А.А. Шабунова и Г.В. Белехова [9] под экономическим мышлением подразумевают область мыслительных процессов человека по поводу его включенности в хозяйственную деятельность.

Безусловно, все приведенные определения экономического мышления не противоречат друг к другу, а лишь дополняют, обогащают и расширяют наши представления о данном феномене с современных научных позиций с учетом сложившихся социально-экономических реалий.

Использован системный анализ в раскрытии сущности и содержания экономического мышления будущих специалистов атомной отрасли. Выбор данного методологического подхода, прежде всего, связан с переосмыслением самой сущности исследуемого феномена, так как экономическое мышление специалиста атомной отрасли по существу определяется посредством системного образования личности, то есть, в основу его определения заложен системный подход. Основная цель использования системного подхода состоит в описании изучаемого объекта, явления, то есть, системы, путем раскрытия ее системообразующих составляющих, выявления их взаимосвязей, функций и факторов, оказывающих существенное влияние на ее функциональное состояние и развитие. При этом экономическое мышление специалистов атомной отрасли рассматривается в контексте компетентностного и междисциплинарного подходов, что расширяет наши представления в понимании и осмыслении сущностных его характеристик. Тем самым экономическое мышление представляется, как одна из важнейших компетенций профессиональной компетентности будущих специалистов атомной отрасли. Формирование экономического мышления непосредственно связано с использованием знаний из различных сфер современной науки, поэтому данный процесс требует широкого применения, прежде всего, междисциплинарного подхода, то есть, методология исследования наполняется и обогащается новым смыслом, что способствует наиболее глубинному пониманию роли экономического мышления в подготовке специалистов атомной отрасли. В обосновании необходимости введения дополнительных компетенций ключевую роль сыграл экспертный метод путем использования авторских опросников. Опытнo-экспериментальной базой исследования явился Государственный научный центр – Научно-исследовательский институт атомных реакторов (АО «ГНЦ НИИАР»).

Анализируя и обобщая существующие подходы к определению содержания экономического мышления, на основе системного анализа сформулируем обобщенное определение данного феномена: «Экономическое мышление – один из видов выражения экономического сознания, основывающийся на приобретенных когнитивных знаниях, социально-экономическом опыте, сложившимся мировоззрении, возникающем при взаимодействии индивидов, общества, государства и представляющего собой процесс познания, осмысления явлений экономической жизни и принятия обоснованного решения с учетом сложившихся социально-экономических условий, прогнозирования и стратегий экономического развития общества».

Целью любого государства является устойчивое экономическое развитие, особое место в формировании его потенциала конкурентоспособности занимает атомная энергетика, поэтому обеспечение ее экономической устойчивости развития остается одной из приоритетных задач государства [10]. Для России атомная энергетика является важнейшим компонентом экономического развития страны в целом. Россия – это один из ведущих игроков на рынке ядерного топлива и атомного энергетического машиностроения.

Сегодня в атомной отрасли занято свыше 250 тыс. чел., открыто более 350 предприятий. К основным особенностям атомной отрасли можно отнести следующее: 1. Длительный срок разработки и реализации ядерных проектов; 2. Существенный научный и экономический потенциал; 3. Постоянная разработка и внедрение инновационных разработок; 4. Высокая рентабельность; 5. Инвестиционная привлекательность; 6. Разработки имеют гриф секретности; 7. Особая ответственность персонала, связанная с риском радиоактивного заражения.

Интенсивное развитие атомной отрасли основывается на экономической эффективности инновационных проектов. Любая инновация основывается на новизне, практической применимости и коммерческой реализуемости. Поэтому экономическое обоснование любого технического решения является одной из важнейших задач в системе обеспечения экономической безопасности и стабильности работы. Кадровому составу предприятий данной отрасли предъявляются повышенные требования по причине высокой степени ответственности работников, занятых в ней. В связи с этим, предприятиям атомной промышленности требуются специалисты, обладающие знаниями в области ядерной науки, атомной энергетики, информационных технологий, инжиниринга, экономики. В этих условиях появилась потребность в конкурентоспособных специалистах различного уровня, генерирующих идеи, способных к инновационной и предпринимательской деятельности, принятию нестандартных решений. Основной целью деятельности предприятий любой отрасли является получение прибыли. Для атомной отрасли генерирование прибыли начинается с момента пересечения жизненного цикла энергоресурсов и жизненного цикла энергоустановки (так называемый «экономический крест»). В данной точке происходит генерация энергии. До момента пересечения жизненных циклов отражаются затраты связанные запуском энергоустановки и созданием энергоресурсов. Важно, чтобы в точке пересечения этого экономического креста выручка превышала произведенные затраты.

Под ядерными энергоресурсами понимаются энергоресурсы, обеспечивающие генерацию энергии в атомных энергоблоках. Процесс получения и дальнейшего использования ядерных ресурсов включает следующие масштабные производственные этапы: поиск урановой руды; ее добычу; производство уранового концентрата; конверсию; обогащение урана; производство ядерного топлива; производство электроэнергии; переработка отработанного ядерного топлива, данный этап является замыкающим, и цикл заново начинается с конверсии. Из всех этапов процесс обогащения является достаточно трудоемким. Данный этап является наиболее дорогим, затраты на которого составляют около 50% общих затрат на производство ядерного топлива. Производство ядерного топлива из обогащенного урана заключается в изготовлении порошка и

таблеток из диоксида урана, которые затем снаряжаются в тепловыводящие элементы, формирующие, в свою очередь, тепловыводящую сборку для поставки на АЭС. Этот процесс составляет примерно до 10% от структуры затрат на производство ядерного топлива.

Далее происходит выработка электроэнергии. Это результативный этап. На данном этапе происходит генерирование прогнозируемой прибыли. Также необходимо учитывать, что часть полученной прибыли должна оставаться для вывода из эксплуатации отработанной топливно-выделяющей сборки. Примерно одна треть часть топливно-выделяющей сборки ежегодно выгружается из реактора, а на их место ставится новая сборка. Отработанное топливо переносится в хранилище, затем через определенное время происходит его транспортировка к месту назначения. Транспортировка является достаточно важной операцией в стадии жизненного цикла энергоресурсов. Необходимо правильно рассчитать и учесть все расходы, связанные с данным этапом. Ядерные отходы могут быть направлены как на захоронение, так и на переработку. На данном этапе необходимо оценить результативность каждого варианта с экономической стороны. На каждом этапе жизненного цикла энергоресурсов необходимы взвешенные экономические решения, а как следствие обладание экономическим мышлением.

Далее следует учесть стадии жизненного цикла энергоустановки. Еще до момента строительства энергоустановки возникают затраты, связанные с проектированием данной установки, при этом необходимо обосновать её безопасность в процессе эксплуатации. В конечном итоге, подготовить все документы по лицензированию. Все это также требует экономического мышления.

Следующим важным этапом является строительство ядерной установки. Данные затраты составляют примерно 60% от стоимости всего жизненного цикла энергоустановки. Важную роль играют сроки строительства энергоустановки. В ходе строительства возникают только затраты, прибыли нет. Поэтому чем короче сроки строительства, тем раньше может быть получена прибыль, компенсированны затраты.

Завершающим этапом жизненного цикла энергоустановки становятся затраты на вывод из эксплуатации данной установки. Это самые тяжелые затраты, т.к. вся прибыль уже получена, а процедура обязательная, многолетняя и довольно дорогостоящая. Необходимо учитывать и создавать резерв под эти затраты в самом начале работы энергоустановки.

Итак, использование ядерных ресурсов включает последовательность этапов, каждый из которых требует экономического мышления, чтобы увеличить экономичность реализации данных ресурсов. В ходе исследования проводилось анкетирование специалистов АО «Государственный научный центр – научно-исследовательский институт атомных реакторов», представителей Управляющей компании и организаций, входящих в ядерно-инновационный кластер г. Димитровграда Ульяновской области. Результаты анализа анкетирования выглядят таким образом:

- основная часть респондентов, то есть, 93,48% считает, что экономическое мышление в профессиональной деятельности специалистов атомной отрасли значимым; 4,35% – сомневаются в своем ответе; 2,17% – полагают данный фактор малозначимым;

- позитивное мотивационно-ценностное отношение к формированию экономического мышления у будущих специалистов атомной отрасли выражают 93,48% респондентов, из них: 78,26% считают, что в этом есть необходимость, однако не всегда есть желание этим заниматься, остальные опрошенные безразлично относятся к данному вопросу (6,52%);

- 86,96% респондентов полагают, что сформированность экономического мышления у специалистов атомной отрасли позволит им принимать адекватные управленческие решения в производственной деятельности. Только 8,69% и 4,35%, соответственно, затрудняются ответить на данный вопрос, поскольку им редко приходится сталкиваться экономическими вопросами в силу специфики своей работы, либо не знают ответа;

- 80,43% респондентов считают, что по мере необходимости с учетом специфики производственной деятельности специалистам атомной отрасли следует заниматься непрерывно самообразованием в сфере экономических знаний, сомневаются в этом 4,35% опрошенных и 15,22% – считают это желательным, но не всегда хотят этим заниматься.

Итак, сформулируем содержание понятия экономического мышления с учетом специфики подготовки специалистов для атомной отрасли:

«Экономическое мышление специалистов атомной отрасли представляет собой один из видов осмысленного мышления, которое основывается на приобретенных экономических знаниях в ходе подготовки данных специалистов, необходимое в процессе разработки и продвижения инновационной наукоемкой продукции и способствующее принятию обоснованного экономического решения для обеспечения экономической безопасности атомной отрасли».

Анализируя формируемые компетенции выпускников ДИТИ НИЯУ МИФИ в соответствии с образовательными стандартами, выявлены дополнительные компетенции с учетом мнений специалистов атомной отрасли и работодателей, позволяющие разрабатывать и реализовывать инновационные наукоемкие проекты, такие как:

- способность к самостоятельной разработке инновационных научно-исследовательских проектов и анализу имеющихся научно-исследовательских проектов;

- способность работать в рамках проектного бизнеса, учитывать и контролировать возникновение возможных экономических рисков;

- способность к внедрению результатов инновационных научных исследований в реальный сектор экономики и коммерциализации разработок;

- способность к проведению переговоров, убеждению, презентовать достигнутые результаты.

Выявленные дополнительные компетенции тесно связаны с формированием экономического мышления, согласованы с работодателями и занимают достойное место в образовательных программах в формировании рассматриваемого мышления.

Выводы. Экономическое мышление предполагает не просто сбор и хранение знаний, но и использование их в жизнедеятельности. Экономическое мышление может существовать только в рамках экономической системы. Для прогнозирования и планирования развития системы необходимо осознание законов ее функционирования и поведения системы. При этом формирование экономического мышления следует рассматривать в контексте компетентностного подхода к подготовке специалистов атомной отрасли.

Литература:

1. Гребнев, Л.С. Человек в экономике: теоретико-методологический анализ. М.: 1993.
2. Калмычкова, Е.Н. Экономическое мышление: философские предпосылки [Электронный ресурс]: Учеб. пособие / Е.Н. Калмычкова, И.Т. Чаплыгина. – М.: ИНФРА – М., 2005. – 272 с.
3. Майминас, Е. Российский социально-экономический генотип // Вопросы экономики, 1996. № 9.
4. Марьяновский, В.А. Российский экономический менталитет // Государство и право. 1999. – № 6. – С. 11-16.
5. Ольсевич, Ю., Горин, Н. Особенности психологического склада жителей России. // Вопросы экономики. 1996. № 9.
6. Платонов, О. Экономика русской цивилизации // Наш современник. – 1994.
7. Руденко, В.А. Основные проблемы организации подготовки специалистов для атомной отрасли в условиях внедрения профессиональных стандартов [Текст] / В.А. Руденко, С.А. Томилин, Н.П. Василенко // Глобальная ядерная безопасность. – 2016. – №3. – С. 80-87.
8. Улыбин К.А. Современное экономическое мышление / К.А. Улыбин – М.: Политиздат, 1986. – 238 с.
9. Шабунова, А.А. Экономическое поведение населения: теоретические аспекты: препринт / А.А. Шабунова, Г.В. Белехова: ИСЭРТ РАН, Вологда. 2012.
10. Ilmushkin, G.M., Kuchinskaya, E.V., Kuchinsky, A.V. Formation of Economic Thinking as the Most Important Condition for the Professional Development of Future Specialists in the Nuclear Industry / G.M. Ilmushkin, E.V. Kuchinskaya, A.V. Kuchinsky / Proceedings of the 32nd International Business Information Management Association Conference - Vision 2020: Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management from Regional expansion to Global Growth, 15-16 November 2018, Seville, Spain. – 2018. – pp. 491-496.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры

«Техносферная безопасность» Кучумова Галина Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень)

НОРМЫ ВРЕМЕНИ КАК СИСТЕМНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Довольно длительный отрезок времени продолжают дискуссии об определении понятия «качество образования». Данное понятие важно рассматривать как целостную систему, включающую в себя виды образовательной деятельности, учебные программы, участие в научных исследованиях и конкурсах, профессорско-преподавательский состав, обучающихся, материально-техническую базу учебного заведения. Системообразующим элементом является преподаватель, от работы которого во многом зависит уровень формирования компетенций обучающихся. Для достижения целей повышения качества образования важны не только профессиональные качества преподавателя и трудовая дисциплина, но и сбалансированная учебная нагрузка, режим работы, нормы времени, позволяющие уделить достаточное внимание обучающимся.

Ключевые слова: качество образования, безопасность жизнедеятельности, учебная программа, электронная информационная образовательная среда, режим работы, государственный образовательный стандарт, нормы времени, профессиональные качества преподавателя, ноциологическая культура.

Annotation. Discussions about the definition of "quality of education" have been going on for quite a long period of time. This concept is important to consider as an integral system that includes types of educational activities, training programs, participation in research and competitions, teaching staff, students, and the material and technical base of the educational institution. The system-forming element is the teacher, whose work largely determines the level of formation of students' competencies. To achieve the goals of improving the quality of education, not only the professional qualities of the teacher and labor discipline are important, but also a balanced academic load, working hours, and time standards that allow you to pay sufficient attention to students.

Keywords: quality of education, life safety, curriculum, electronic information educational environment, working hours, state educational standard, time standards, professional qualities of the teacher, noxiological culture.

Введение. Среди учёных и исследователей, представителей академической среды, преподавателей и работодателей продолжается дискуссия об определении понятия качества образования. Связано это, по-видимому, с многофакторным объектом применения данного определения. «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, учащихся, здания, материально-техническую базу, оборудование, работу на благо общества и академическую среду» [1].

Целью данной работы является краткий анализ понятия «качество образования» и возможности его достижения при современных тенденциях изменения норм времени на примере учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Если рассматривать указанное понятие и явление, как интегрированную согласованную систему, важно выделить и охарактеризовать ее основные структурные элементы.

Функции образования связаны с личностным и социальным развитием, которое необходимо рассматривать как единую целостную систему. Уровень актуальных запросов к образованию отдельной личности, это не только определенный государственным стандартом объем знаний, умений и навыков, подтвержденный в аттестационном порядке соответствующим документом, но и способность непрерывно расширять границы «непознанного», в зависимости от нравственных, профессиональных, интеллектуальных, социокультурных, творческих устремлений. Социальная функция образования неразрывно связана с личностной, и направлена на эффективную и безопасную преобразовательную деятельность и успешное функционирование в современном общественном и профессиональном пространстве. Кроме того, социальные функции образования способствуют устойчивому, поступательному, системному развитию общества и государства.

Изложение основного материала статьи. Видами образовательной деятельности являются реализация всех образовательных программ, закрепленных действующими государственными стандартами.

Опыт участия обучающихся в научных исследованиях, представление своих достижений на конференциях и семинарах, публикации статей и докладов - это важные системные элементы качества образования. Студентам они позволяют объективно оценить свои когнитивные и креативные навыки, а преподавателям анализировать процесс и результат своей педагогической деятельности.

Обеспечение должного качества образования невозможно без наличия современной материально-технической базы образовательной организации, которая способствует получению информации, формированию и применению различных информационных баз, актуальных для определенных направлений подготовки и реализуемых образовательных стандартов. Обеспечивающая функция материально-технической базы важна для проведения наблюдений и экспериментов, обработки материалов, проектирования и конструирования на различных этапах образовательного процесса. Безусловно, проблемой является стоимость технических систем, применяемых в настоящее время на объектах экономики и невозможность приобретения аналогичных машин, механизмов и оборудования для учебных целей. При подготовке студентов направления «Агроинженерия» возможностью преодоления данной трудности является заключение договоров с предприятиями-производителями сельскохозяйственной техники о создании демонстрационных площадок, позволяющих студентам знакомиться с образцами производимой продукции, реализуемой крупным сельскохозяйственным холдингам и крестьянским, фермерским хозяйствам. Существующие возможности проведения части практических занятий на производстве довольно активно используются для освоения обучающимися эксплуатируемых технических систем и формирования навыков их безопасного использования.

Профессорско-преподавательский состав на основе системного и практико-ориентированного подхода, активного использования средств электронной информационной образовательной среды, педагогических методов и технологий формирует ноксологическую культуру обучающихся. Весомую роль в качестве предоставления образовательных услуг играют нормы времени.

С позиции преподавателя изменения, которые произошли в программе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» за последние двадцать пять лет оцениваются, скорее, негативно. Связано это не столько с уменьшением количества часов по дисциплине в целом, сколько с отказом от выполнения курсовых работ, соответствующих разделов в отчетах по производственным практикам и исключение раздела БЖД из выпускной квалификационной работы. Изменение количества аудиторных занятий, как лекционных, так и практических можно скорректировать более напряженной и интенсивной работой в оставшиеся, отведенные отрезки времени и существенно понизить качество освоения учебной программы это обстоятельство не сможет. Отказ от проведения анализа обеспечения безопасности на объекте экономики во время прохождения производственной практики не позволяет обучающимся закрепить теоретические знания и сформировать навыки разработки и применения локальных нормативных документов в области безопасности, выявлять недостатки и недоработки в обеспечении безопасности на конкретном участке, цехе, структурном подразделении организации. Отсутствие возможности изучать статистику аварийных отказов технических систем объекта экономики, транспортных средств, оценивать показатели травматизма, источники потенциальных чрезвычайных ситуаций, характерных территории и предприятию отрицательно влияет на качество образования по дисциплине и формирование ноксологической культуры будущего специалиста или руководителя.

Приказ Министерства образования и науки определяет, что «в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, верхний предел учебной нагрузки, определяемый по должностям профессорско-преподавательского состава, устанавливается в объеме, не превышающем 900 часов в учебном году». [3] Процесс оптимизации образовательной деятельности, развивающийся преимущественно по пути увеличения всех видов деятельности профессорско-преподавательского состава, внеё колоссальные корректировки в нормы времени. Действующие редакции нормативных документов позволяют руководителям образовательных организаций принимать локальные документы: приказы или распоряжения, закрепляющие изменения, в том числе в режиме труда и отдыха преподавателей. И эту часть сегмента изменений можно охарактеризовать как критичную к качеству образования по дисциплине. За последние годы нормы времени на проведение зачетов и экзаменов кардинально понижены (с 0,75 часа до 0,25 часа и с 1 часа до 0,5 часа соответственно). Время проверки расчетно-графической работы уменьшилось с 0,75 часа до 0,25 часа. Реализуемый в текущем году вариант «объема учебной работы по кафедре» закрепляет проведение консультаций со студентами перед экзаменом по дисциплине. Но, если учебная дисциплина завершается зачетом, консультирование студентов нагрузкой не предусмотрено. Разработка, редакция и контроль выполнения раздела по безопасности жизнедеятельности в ВКР должны быть осуществлены за 0,5 часа вместо 2 часов. Довольно проблематично за тридцать минут провести полный, системный, глубокий анализ обеспечения безопасности исследуемого объекта экономики. Логика руководителей образовательной организации понятна, оптимизация и интенсификация труда профессорско-преподавательского состава позволяет изменять штатное расписание, экономить значительные финансовые ресурсы. Повышают ли эти перемены качество образования по отдельным дисциплинам и в целом в университете?

Режим повышенной готовности, перевод всех занятий в формат on-line потребовал от преподавателей и студентов продемонстрировать высокий адаптационный потенциал, достаточный уровень владения элементами электронной информационной образовательной среды, стрессоустойчивость, дисциплинированность, сосредоточенность. Текущий учебный год сочетает в себе занятия в on-line и off-line формате. Такой режим работы, с одной стороны позволяет исполнять все требования в области обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия, с другой способствует более качественному, разнообразному и на должном уровне выполнению практических и лабораторных занятий в учебных корпусах и проведению лекций в on-line. В связи с наличием хронических заболеваний, либо ввиду перенесенных заболеваний, часть обучающихся переведены на on-line обучение с очным проведением лекционных, практических и лабораторных занятий с использованием дистанционных технологий. Но в нагрузке преподавателей этот факт остался незакрепленным, следовательно, прочитав лекции в on-line и поведя практические и лабораторные занятия в аудитории преподавателю нужно найти время для того, чтобы проверить либо

помочь в выполнении расчетно-графической работы, ответить на вопросы, провести консультации со студентами, не посещающими семинары и практикумы.

Выводы. На сегодняшний день довольно сложно с требуемым качеством формировать устойчивую потребность обучающихся в постоянном получении новых знаний и повышении профессиональной культуры безопасности. К преподавателю предъявляется достаточно широкий спектр требований: профессиональная компетентность, высокие коммуникативные навыки, желание постоянно осваивать новое, умение слушать обучающихся и способность побуждать их к активной и продуктивной образовательной деятельности, доброжелательность и толерантность. Для реализации требований образовательных стандартов и успешного исполнения своих трудовых поручений преподавателю необходимо создать оптимальные условия труда, в том числе предоставить достаточное время для работы с обучающимися.

Литература:

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры от 9 октября 1998 года Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901839539>

2. Есенбаева Г.А., Какенов К.С. Качество образования: концепция вуза. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12 (часть 8) – С. 1497-1500

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. N 1601 "О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре" (с изменениями и дополнениями) Режим доступа: <https://base.garant.ru/70878632/>

4. Приказ Минобрнауки России от 20.10.2015 N 1172 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 12.11.2015 N 39687). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188933/

5. Примерная программа дисциплины (курса) «Безопасность жизнедеятельности» Рекомендована Министерством образования и науки Российской Федерации для всех направлений высшего профессионального образования (бакалавриат и специалитет). МОСКВА 2009 г. Режим доступа: <https://www.altstu.ru/media/f/Programma-BZhD.pdf>

6. Российская Федерация. Законы. Государственный стандарт ГОСТ Р 22.3.07-2014 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200109440>

7. Российская Федерация. Постановление правительства РФ О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы (с изменениями на 2 февраля 2017 года) от 23 мая 2015 года N 497: Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420276588>

8. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Педагогика

УДК 37.075

кандидат педагогических наук, доцент Лайпанова Индира Башировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье анализируется проблема развития профессиональной компетентности молодого учителя. Автор одним из средств развития профессиональной компетентности учителя рассматривает методическую работу в школе. В статье раскрываются содержание понятий: «профессиональная компетентность», «компетенция», «компетентность», «методическая работа». Автором определены направления и формы организации методической работы по развитию профессиональной компетентности молодых учителей.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, методическая работа, молодой учитель, школа молодого учителя, наставничество, деловая игра.

Annotation. The article analyzes the problem of the development of the professional competence of a young teacher. The author considers methodological work at school as one of the means of developing teacher's professional competence. The article reveals the content of the concepts: «professional competence», «competence», «competence», «methodological work». The author defines the directions and forms of organizing methodological work to develop the professional competence of young teachers.

Keywords: competence, professional competence, methodical work, young teacher, young teacher's school, mentoring, business game.

Введение. В условиях постоянного обновления школьного образования возрастают требования к уровню профессиональной подготовки учителей. В настоящее время особенно остро стоят вопросы профессиональной пригодности молодых учителей. Для успешного решения задач современной школы учитель должен обладать профессиональной компетентностью.

В условиях работы школы по федеральным государственным образовательным стандартам эта проблема становится особенно актуальной, так как требования к профессиональной компетентности молодых учителей возрастают. Профессиональная компетентность это единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности.

Как правило, у молодых учителей хорошая теоретическая подготовка, однако, как показывает практика, этого недостаточно для успешной педагогической деятельности. В школе с первых же дней работы молодым и опытным учителям предъявляются одни и те же требования к выполнению должностных обязанностей, нет скидки на неопытность. Таким образом, возникает противоречие между теоретической подготовкой молодого учителя и его практической готовностью к осуществлению педагогической деятельности, которая особо

обострилась в современной образовательной ситуации. У выпускников педагогических вузов, начинающих работать в школе, возникает немало проблем в связи со значительным увеличением требований к учителю – воспитателю молодого поколения в современном российском обществе.

Учитель в течение всей своей педагогической деятельности постоянно должен работать над развитием своей профессиональной компетентности. Одним из средств развития профессиональной компетентности учителей в школе, как известно, является методическая работа.

Изложение основного материала статьи. Целью нашей работы является изучение влияния методической работы на развитие профессиональной компетентности молодых учителей в школе.

Следует отметить, что качество образования в значительной степени определяется профессиональной компетентностью учителя. Понятие профессиональная компетентность учителя «выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [12, с. 40]. Как известно, профессионализм приходит учителю с опытом.

Анализ научных источников (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.) показал, что основу профессионализма личности составляет компетенция [12].

Слово «компетенция» произошло от лат. *competentia*, от *comprete* совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу, что означает «совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями» [3, с. 465].

Э.Ф. Зеер определяет компетенции как «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [4, с. 31]. Далее Э.Ф. Зеер указывает, что компетентности «это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий» [4, с. 31].

Таким образом, «компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [11, с. 11].

Следует отметить, что компетентность человека в профессиональной деятельности проявляется в умениях, навыках и возможностях совершать определенные действия на достаточном профессиональном уровне.

Как отмечает В.А. Сластенин, организаторские и коммуникативные умения выражают содержание практической готовности педагога [12]. Поэтому их сформированность является залогом успешной педагогической деятельности учителя.

Каждый учитель призван вооружить учащихся глубокими знаниями, умениями и навыками, формировать культуру поведения, подготовить к жизни в условиях рыночной экономики, научить найти свое место в быстро меняющихся социальных условиях. Изучение состояния профессионально-педагогической подготовки молодых учителей, начинающих работать в школе показывает, что они имеют хорошую теоретическую подготовку, достаточные теоретические знания, но недостаточные педагогические умения, так как в процессе обучения в вузе практическая готовность, проявляющаяся в организации и проведении учебно-воспитательной работы, не формируется на достаточном уровне. Следовательно, молодые специалисты нуждаются в постоянной методической поддержке со стороны более опытных учителей. Поэтому необходимо организовать методическую работу, направленную на развитие организаторских и коммуникативных умений у начинающих учителей.

По В.М. Лизинскому «методическая работа – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства» [7, с. 11].

Определить направления и формы организации методической работы по повышению профессиональной компетентности молодых учителей помогает диагностика педагогических затруднений и выявление уровня их профессиональной подготовленности. Важное место в процессе диагностики занимает также самооценка с помощью методик, направленных на изучение недостатков в своей работе.

В ходе диагностического эксперимента нами был проведен опрос молодых учителей. Цель - выявить уровень подготовленности молодых учителей к учебно-воспитательной работе в школе.

Экспериментальной базой выступили СОШ г. Карачаевска Карачаевского района Карачаево-Черкесской республики. В анкетировании приняли участие 18 учителей. Анализ данных показал, что основную часть из них составили учителя со стажем работы менее 3 лет.

В качестве диагностического инструментария была использована анкета, которая приводится ниже.

Анкета.

В каком виде деятельности Вы испытываете затруднения?

1. Недостаточное знание предмета и методики его изложения.
2. Неумение управлять своим состоянием на уроке.
3. Отсутствие навыков общения с детьми.
4. Неотработанная дикция, жесты, мимика, движение.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство опрошенных молодых учителей испытывают затруднения в решении педагогических задач. Они отметили, что это связано с недостаточной практической готовностью к осуществлению педагогической деятельности. В ходе исследования, одной из основных причин подобной ситуации, они отметили недостаточность учебного времени отведенного на педагогическую практику в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Как же помочь начинающим учителям преодолеть эти затруднения?

Как известно, форм организации методической работы в школе много. К положительно зарекомендовавшим себя формам методической работы в школе относятся: предметные методические объединения, единый методический день в школе, проблемные семинары и практикумы, школа молодого учителя, школа передового опыта, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилумы и др. Следует заметить, что такая форма методической работы как школа передового опыта способствует организации индивидуального и коллективного наставничества. Исследователи отмечают, что основное назначение школы передового опыта состоит в оказании

методической помощи руководителем школы двум-трем молодым учителям, которые преподают один и тот же предмет. Руководит школой учитель имеющий опыт работы [12].

Наряду с этим следует отметить и такую форму методической работы как школа молодого учителя являющейся составной частью системы повышения профессиональной компетентности учителей с целью формирования у начинающих педагогов высоких профессиональных идеалов, потребностей в постоянном развитии и саморазвитии.

Как известно, профессиональное становление молодого учителя проходит успешно тогда, когда ему предоставляется возможность в самореализации в педагогической деятельности. В связи с этим основными формами обучения в школе молодого учителя становятся интерактивные формы: интерактивная лекция, мастер-класс, ролевая игра, психологический тренинг, моделирование уроков и педагогических ситуаций, творческий отчет, открытый урок, защита методической разработки и другие. Однако это в основном групповые и коллективные формы методической работы, основной целью которых является обмен информацией и опытом работы. В процессе оказания методической помощи молодым учителям, на наш взгляд, наиболее целесообразно применение активных форм методической работы. Среди них следует отметить наиболее эффективные формы организации методической помощи молодым учителям в школе, которые имеют практическую направленность: деловая, ролевая игра, игра-практикум, организационно-деятельностная игра и т.п.

Достоинством таких форм является вариативность проигрываемых педагогических ситуаций, моделирование ситуаций, максимально приближенных к реальной педагогической практике и др. Проведение таких практикумов необходимо осуществлять под руководством квалифицированных кадров. Процесс организации проблемных семинаров и практикумов требует серьезной подготовительной работы.

На наш взгляд, основной формой методической работы при оказании помощи молодым учителям была и остается школа молодого учителя – система, создающая условия для профессионального и личностного роста молодого учителя. Как показывает практика, современные формы обучения, которые применяются в школе, предоставляют широкие возможности для совершенствования профессиональных качеств начинающих учителей, способствуют самореализации в педагогической деятельности. Поэтому среди основных форм обучения в школе молодого учителя следует выделить следующие интерактивные формы: интерактивная лекция, мастер-класс, ролевая игра, психологический тренинг, моделирование уроков и педагогических ситуаций, открытые уроки и другие.

Следует отметить, что основными функциями методической работы с начинающими учителями являются:

- 1) компенсаторная (ликвидация пробелов в подготовке учителя);
- 2) адаптационная (приспособление учителя к работе в новых условиях);
- 3) развивающая (развитие педагогического мастерства и творчества) [3].

Работа по формированию профессиональных умений и навыков у начинающих учителей проводится наиболее эффективно, если ее цель и задачи связаны с их затруднениями, возникающими в педагогической деятельности. Как показывает практика, диагностика педагогических затруднений и профессиональной подготовленности обязательны на каждом этапе деятельности школы молодого учителя. Это помогает в проектировании цели и задач, а также в определении основных направлений работы школы молодого учителя и в осуществлении индивидуального подхода.

Таким образом, в процессе организации методической работы по повышению профессиональной компетентности молодых учителей следует обеспечить поддержку в области:

- 1) практического и теоретического освоения основ педагогической деятельности;
- 2) разработки программы собственного профессионального роста;
- 3) выбора приоритетной методической темы для самообразования;
- 4) освоения инновационных тенденций в отечественной педагогике и образовании.

Как показывает исследование, при проведении методической работы по развитию профессиональной компетентности молодого учителя следует соблюдать следующую последовательность этапов:

- составить план работы с молодыми учителями;
- провести анкетирование и составить информационную карточку молодого учителя;
- организовать наставничество: закрепить учителей-наставников за молодыми учителями и организовать их работу.
- составить план работы молодого учителя;
- провести работу по Программе «Школа молодого учителя», которая является составной частью оказания методической помощи.

Современные нетрадиционные формы методической работы (психологические тренинги, педагогические деловые игры, диспуты, конкурсы, разработка и презентация моделей уроков, презентация себя как учителя, классного руководителя) позволяют значительно ускорить процесс вхождения начинающего учителя в образовательную, педагогическую среду школы. И он чувствует себя увереннее в процессе учебно-воспитательной работы, закрепляется его убеждение в правильном выборе профессии. В результате у молодых учителей наблюдается развитие профессиональной компетентности, профессиональный рост.

Выводы. Итак, качество образования в значительной степени определяется профессионализмом учителя. Поэтому методическая работа в современной школе должна быть направлена на развитие профессиональной компетентности молодых учителей.

Как показывает исследование, методическую работу по развитию профессиональной компетентности молодого учителя следует проводить в определенной последовательности.

В процессе развития профессиональной компетентности молодого учителя наряду с традиционными формами методической работы (беседы, консультации, посещение и обсуждение уроков) следует использовать новые нетрадиционные формы (психологические тренинги, педагогические деловые игры, диспуты, конкурсы, разработка и презентация моделей уроков, презентация себя как учителя, классного руководителя).

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега – Л, 2014. 134 с.
2. Большая советская энциклопедия / Под ред. Б.А. Введенского. 2е изд. М.: Большая советская энциклопедия, 1956. Т. 44. 672 с.

3. Дроздова Н.А. Школа молодого учителя // Методист. 2012. № 6. С. 55-57.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
5. Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности, выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11.
6. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий. Челябинск: Издательство челябинского государственного университета, 2012. 131 с.
7. Лизинский В.М. О методической работе в школе. М.: Педагогический поиск, 2002. 160 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. 928 с.
9. Платунова Е.Ю. Материалы для организации работы с молодыми специалистами // Практика административной работы. 2012. № 4. С. 43-45
10. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. Пособие. М.: Центр педагогического образования, 2010. 448 с.
11. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев; Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 107 с.
12. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для ст-ов вузов / В.А. Слостенин и др. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
13. Стрешинская И.В. Положение о наставничестве / И.В. Стрешинская, П.В. Зимица, И.В. Новиченко // Практика административной работы в школе. 2013. № 5. С. 28-30

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

магистрант Грибина Галина Александровна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития профессионализма педагога в системе высшего образования. Обозначаются возможности и пути совершенствования педагога в психолого-педагогической деятельности педагога. Определены эффективные психолого-педагогические факторы развития профессионализма педагога в вузе. Обоснованы тенденции развития личности педагога как профессионала, выделены особенности развития профессионализма личности и профессионализма деятельности. Разработаны личностно-профессиональные рекомендации повышения уровня профессионализма педагога.

Ключевые слова: профессионализм педагога, высшее образование, психолого-педагогические факторы, профессиональное становление педагога, профессионализм деятельности, профессионализм личности.

Annotation. The article deals with the actual problem of the development of teacher professionalism in the higher education system. The possibilities and ways of improving the teacher in the psychological and pedagogical activity of the teacher are indicated. The effective psychological and pedagogical factors in the development of the professionalism of a teacher at a university have been determined. The tendencies of the development of the personality of the teacher as a professional are substantiated, the features of the development of the professionalism of the personality and the professionalism of the activity are highlighted. Personal and professional recommendations for increasing the level of teacher's professionalism have been developed.

Keywords: professionalism of a teacher, higher education, psychological and pedagogical factors, professional development of a teacher, professionalism of activities, professionalism of a person.

Введение. В современных условиях сферы образования система подготовки психолого-педагогических кадров должна следовать принципиально новым качественным требованиям. Совершенствование такой системы предлагает кардинально новые условия подготовки педагогов и повышение их уровня профессионализма.

Развитие профессионализма педагога не новое, но одно из центральных направлений в системе психолого-педагогической подготовки. Педагогическая наука стала уделять больше внимания эффективности будущей профессиональной деятельности. Предполагает новые технологии, техники, методы и средства обеспечения качественного образования будущих специалистов, влияет на личностно-смысловые ориентации педагогов, их взаимной деятельности с обучающимися.

Далеко не секрет, что профессионализм педагога обеспечивает полноценное освоение студентами профессиональных компетенций. Поэтому обращение к личностным особенностям, индивидуально-типологическим различиям педагогов, а также их профессиональным навыкам и мастерству способствует конкурентоспособности личности педагога и воспитанию личности студента в динамично изменяющемся мире.

Квалифицированный креативно мыслящий педагог осуществляет педагогическую деятельность в виде взаимного сотворчества, диалога, сотрудничества, взаимовыгодного и полезного обмена личностным и профессиональным опытом.

В нашей статье, мы предлагаем рассматривать профессионализм, как объективное систематическое и эффективное выполнение профессиональной деятельности в стандартных и нестандартных условиях. Кроме того, понятие «профессионализм» обеспечивает овладение психологической структурой профессиональной деятельности, отвечающая современным реалиям и требованиям в обществе и науке.

От профессиональной подготовки современных педагогов напрямую зависит и качество современного образования. Требования, предъявляемые сегодня обществом и социальным заказом родителей и будущих работодателей к современному выпускнику, очень высоки. Виды педагогических профессий накладывают отпечаток на личностный рост педагога тем самым провоцируя достижение профессионализма, разработка соответствующих психолого-педагогических условий способствует профессиональному становлению педагога.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить психолого-педагогические факторы развития профессионализма педагога в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ теоретических разработок и накопленных эмпирических исследований, имеющихся к настоящему времени по различным направлениям совершенствования профессиональной деятельности педагога, позволяет говорить о значительном продвижении по пути познания сущности профессионального роста и развития профессионализма педагога (Л.В. Байбародова, Н.Х. Байчекуева, Н.М. Борытко, Л.Е. Идиатуллина, И.А. Колесникова, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Рожков, В.А. Слостеннин, Н.Л. Селиванова, Е.В. Титова, Н.Е. Щуркова и др.), послевузовского образования (Е.Н. Барышников, А.И. Григорьева, И.Д. Демакова, И.И. Зарецкая, И.А. Колесникова, М.М. Поташник и др.) [2, 4, 5].

Термин «профессионализм» достаточно активно используется в психологической, педагогической, социологической, экономической и другой литературе. Как явление, профессионализм педагога существует в реальной педагогической практике и используется в аттестационных процедурах как показатель продуктивности его деятельности [1, 4]. При этом содержание и сущностная характеристика понятия «профессионализм» не раскрыта полностью до сих пор, что затрудняет выявление психолого-педагогических факторов и условий, влияющих на его достижение, развитие и совершенствование в профессии.

Изучая исследовательский аппарат в современной психолого-педагогической литературе, мы выделили несколько тенденций развития профессионализма педагога:

- субъективно-личностный характер, выражается в активности или пассивности сформированной педагогической деятельности педагога, а также психолого-педагогической готовности к ней;
- инновационно-технологический поход, определяет внедрение новых идей, технологий, замыслов; осуществляет прогноз продуктивности и результативности профессионально-педагогической деятельности;
- самореализация, отвечает потенциальным возможностям личности педагога, растворяется в ней и реализовывает свои потребности в образовании;
- уровень достижения успеха в профессиональной деятельности, предполагает применение практического опыта педагога в преодолении различного рода трудностей;
- реализация психолого-педагогических условий обеспечивает самореализацию поведения педагога, самоконтроль действий и повышение профессионального роста;
- условия социального государственного заказа предполагает развитие педагогов-профессионалов, владеющих необходимыми компетенциями, высокой квалификацией и профессионально-важными качествами;
- профессионально-личностное развитие педагога, способствует формированию эмоциональной устойчивости педагога к профессии, работоспособности, накопление опыта и профессионально-личностное совершенствование;
- психолого-педагогическое взаимодействие отвечает запросам профессионального общества, реализует профессионально-педагогическое взаимодействие с коллегами и обучающимися, обеспечивает педагогическую рефлексию;
- управленческие факторы профессионализма педагога осуществляют контроль обучения и взаимоотношения; регулирование профессионально-личностного развития педагога.

Психолого-педагогические факторы обязаны контролировать и регулировать содержание профессиональной деятельности педагога, осуществлять и поддерживать благоприятную среду в образовательной организации. Становление педагога как профессионала изначально осуществляет влияние на сотрудничество с педагогическим коллективом в форме активного слушания, межличностного взаимодействия, обеспечивающее качественную обратную связь, рефлексию и взаимообучение педагогов.

Многие современные исследователи в основном рассматривают профессионализм педагога как субъективную характеристику профессиональной деятельности, исключая изучение личностного аспекта, т.е. профессионализма личности педагога. Это послужило для нас к рассмотрению и разработке психолого-педагогических факторов развития профессионализма деятельности педагога профессионализма личности педагога.

Профессионализм деятельности педагога предполагает успешное применение и использование инновационных педагогических технологий в профессиональной деятельности, профессиональный опыт, продуктивность и эффективная результативность педагогической деятельности [6].

Обеспечивая развитие профессионализма личности педагога, мы формируем более конструктивную функциональную динамическую структуру личности, включающая профессионально важные качества педагога и самовыражение педагогом всех сторон своей личности и самореализацию в жизнедеятельности.

В рамках психолого-педагогического подхода к развитию профессионализма педагога необходимо выделить системно-структурную составляющую, реализующая функции мотивации, эмоционального творчества, коммуникации, регуляции поведенческого и интеллектуального компонента [1, 5].

Рассматривая такой подход к развитию профессионализма, нельзя не сказать о психологических факторах, влияющих на становление педагога – профессионала.

✓ Рефлексивное поведение – предполагает осмысленное оформление и реализацию профессиональной деятельности в рамках требований профессионального стандарта.

✓ Личностная и профессиональная самооценка – предполагает осознание собственных смыслов и ценностных ориентиров; регуляция и контроль профессионального поведения и деятельности.

✓ Профессионально-личностное самосознание – предполагает осознание собственных способностей и возможностей, умение принимать педагогически правильные и выгодные решения и действия, нести за них профессиональную ответственность.

Актуальность проблемы развития профессионализма педагога в современных условиях предполагает наличие личностно-профессиональных рекомендаций для совершенствования и формирования необходимых компетенций.

Профессиональный успех педагога высшей школы реализуется в самореализации личности педагога, в созидательном, продуктивном и целесообразном труде, в социальном авторитетном признании педагогического коллектива и обучающихся, также в высоком эффективном результате [2].

Личностно-профессиональные рекомендации повышения уровня профессионализма педагога в вузе:

Профилактика профессиональной деформации – реализуется в условиях обучения на уровне бакалавриата и магистратуры. Процесс нацелен на формирование профессиональной готовности, разработку психолого-педагогических основ формирования профессионально-личностной зрелости.

Организация профилактических мер в процессе обучения специалиста предполагает профессиональное саморазвитие и самоактуализацию в трех направлениях: как личности, как индивида, как субъекта деятельности.

Обучение профессиональной самоактуализации – это сложный структурированный и динамический процесс, реализующийся через активность и адекватность самопроявления личности педагога в профессиональной педагогической деятельности.

Использование уникальных ресурсов педагогической профессии – реализуется через профессиональную работу педагога в различных сферах деятельности и в различных социальных группах, что приводит к возможности самореализации педагога и достижений специалиста – профессионала.

Выявленные факторы развития профессионализма педагога обозначают взаимодействие всех видов педагогической деятельности. В значительной степени повышение уровня профессионализма регулирует все компоненты образовательного процесса, особенно компетенций педагогов, личностно-индивидуальных особенностей, практических навыков и знаний, коммуникативно-технологических практик.

Психолого-педагогические факторы развития профессионализма формируют целостность личности педагога как профессионала:

- ощущение психологической безопасности;
- управление эмоционально-волевой сферой;
- мобилизованность;
- профессиональная вербальная и невербальная коммуникация;
- адаптированность к новым технологиям и условиям обучения;
- организация учебно-творческой деятельности;
- персонализация обучающихся;
- обогащение личностно-нравственного потенциала.

Учитывая эти особенности развития профессионализма педагога, можно рассуждать о высоком уровне стадии профессионализации: профессиональное мастерство, профессионализм. Совершенствование профессиональной компетентности педагога включает в себя творческое развитие и самореализацию в педагогической профессии.

Выводы. Целенаправленная и системная реализация рассмотренных психолого-педагогических условий и учет внешних и внутренних факторов активизирует развитие профессионализма педагога в системе высшего педагогического образования.

Профессионализм как психологическое и личностное образование характеризуется не столько профессиональными знаниями и навыками, сколько искусством постановки и решения профессионально-педагогических, практико-ориентированных задач, особым пониманием реальности и сложных жизненных ситуаций.

Литература:

1. Бермус А.Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.
2. Есекешова М., Сагалиева Ж. Педагогика высшей школы. Учебное пособие. М.: Фолиант, 2018. 256 с.
3. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. Том 8. № 3. – 2020. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3>
4. Кузнецов В.В. Общая и профессиональная педагогика. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 156 с.
5. 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. Том 7. № 4. – 2019.
6. Филатова О.Н., Грибова Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве. // Проблемы современного педагогического образования, 2020. - 67(1). С. 245-248.

УДК 372.882

аспирант кафедры филологического образования Лебедева София Сергеевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская Академия постдипломного образования (г. Санкт-Петербург)

ОБРАЗНАЯ СИМВОЛИЗАЦИЯ И СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальный на сегодняшний день аспект образовательной теории и практики – стратегии формирования читательской грамотности – в контексте методики преподавания литературы в школе. Автор устанавливает связи между понятиями функциональной грамотности, смыслового чтения, образной символизации и указывает на их иерархию. В рамках статьи ставится вопрос о возможности применения практик и стратегий смыслового чтения для работы с художественными текстами на уроках литературы, предложено рабочее определение образной символизации и рассмотрены перспективы применения методов и принципов образной символизации как одной из стратегий смыслового чтения программных произведений школьного курса литературы.

Ключевые слова: анализ, восприятие, интерпретация, контекст, методика преподавания литературы, образ, образная символизация, символ, смысловое чтение, функциональная грамотность, художественный текст.

Annotation. The article deals with such relevant aspect of theory and practice of education as strategies of formation of reading literacy in teaching literature. The author makes connections between concepts of functional literacy, semantic reading, figurative symbolization and denotes their hierarchical organization. Much attention is given to possibility of applying practices and strategies of semantic reading for working with artistic texts on literature lessons; it is introduced practical definition of figurative symbolization as one of the strategies of semantic reading of conventional texts in school literature curriculum.

Keywords: analysis, perception, interpretation, context, teaching literature methods, figurative symbolization, character (figure), symbol, semantic reading, functional literacy, artistic text.

Введение. На сегодняшний день в методике преподавания литературы в школе намечилось несколько явных тенденций. Часть из них связана с наследованием и обновлением принципов традиционной¹ (М.А. Рыбникова, Т.Г. Браже, З.Я. Рез, В.Г. Маранцман и др. [1]) методической школы, часть – с трансформацией самих форм взаимодействия с текстом (И.Л. Шолпо, Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева, Н.М. Свирина, С.В. Фёдоров, В.Ф. Чертов, С.П. Лавинский и др.). Современные исследования в области методики преподавания литературы опираются на идеи семиотики, герменевтики, коммуникативной теории; в их основе лежит *текстоцентризм* (признание права текста на автономию), смещение и вариативность ролей автора и читателя (введение понятия *контекст, точка зрения, интерпретация*); работа с несплошными текстами, текстами новой природы (использование приёмов схематизации, визуализации); выход за пределы конкретного текста в пространство смыслов (от концептов и культурных ассоциаций – к усвоению ценностных ориентаций русской культуры [8]).

Как видно, в сфере школьного литературного образования намечился переход к новой парадигме, в которой стало бы возможным обретение баланса между двумя ипостасями этой дисциплины: школьным литературоведением (в современной ситуации именно «по эту сторону» оппозиции находится подготовка к ГИА) и представлением о литературе как искусстве слова. Процесс осложняется ещё и тем, что современные представления о качественных результатах образовательной деятельности ориентированы на зарубежные образцы² и не всегда учитывают не только специфику отдельного предмета, но и мировоззренческую, национальную специфику.

В данной статье предлагается один из способов снятия этого противоречия.

Мы будем говорить о *смысловом чтении* как составляющей *функциональной грамотности*; *образную символизацию* станем рассматривать как одну из стратегий смыслового чтения.

Изложение основного материала статьи. Выше мы уже очертили круг понятий, в пределах которых разворачиваются описываемые в данной статье процессы. Теперь кратко определим каждое из них и покажем, какие связи устанавливаются между ними.

Не станем подробно говорить об истоках термина *читательская грамотность* [3, 6], отметим лишь, что в современных исследованиях в сфере образования о читательской грамотности говорится как об одном из видов грамотности, подразумевающим развитие навыков работы с информацией (анализ, понимание, создание текстов разной природы с помощью различных, в том числе технических, средств).

Под *функциональной грамотностью* понимается успешное взаимодействие человека с социумом, возможное благодаря развитым навыкам критического мышления и осуществляемое посредством оперирования текстами различной функциональности и природы³. Соответственно, функциональным чтением называется чтение текста с учётом не только его стилистических, жанровых, целевых и др. особенностей, но и самой *ситуации* чтения [6, с. 18-19].

Смысловое чтение, таким образом, чтение-понимание, чтение-декодирование, противопоставленное чтению как физической способности и механическому процессу.

Всё это ставит вопрос о возможности смыслового чтения художественных текстов. На первый взгляд может показаться, что то, чего (в качестве планируемого результата) должен добиться обучающийся в процессе чтения программных произведений, и есть понимание смысла предложенного текста. Проблема, однако, в том, что предложенные определения релевантны для ситуаций, в которых человек сталкивается с

¹ Мы вольно используем слово традиционный, подразумевая под ним базовые исследования учёных-методистов до «информационного поворота» культуры.

² Об исследовании PISA на сайте ФИОКО: URL: https://fioco.ru/regions_pisa_2020 (дата обращения 24.10.2020); на официальном сайте (OECD) ОЭСР: URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения 24.10.2020).

³ Формулируя собственное определение, мы опирались на трактовки, предложенные в книге Е.С. Романичевой, Г.В. Пранцовой [6, с. 17-18].

текстом как знаковой системой, преследуя цель понять и оценить его содержание. В случае с текстами искусства задача осложняется тем, что перед нами оказывается текст «с двойным кодированием»; уже не знаковая система, а образно-символическая структура. И речь здесь идёт уже не о понимании смысла как совокупности причинно-следственных и иных универсальных логических связей, а о постижении внутренних закономерностей художественного мира произведения. В первом случае чтение ориентировано на бытовые ситуации-фреймы (прагматическое целеполагание), во втором – на уникально-авторские, культурно-исторические, жанрово-стилистические «условия задачи». Получается, будто владение навыками чтения и понимания художественных текстов – подчеркнуто бесполезное в повседневной жизни качество⁴. Между тем, мы уже указывали на то, что именно способность понимать тексты искусства обеспечивает личности возможность вхождения в культуру, усвоение и *присвоение* её аксиологического ядра.

На наш взгляд, именно этим определяется не только значимость литературы как школьной дисциплины, но и необходимость наличия такой ниши в современной образовательной методологии, как *смысловое чтение художественных текстов*.

Поскольку в центре любой практики чтения находится *понимание* (как желаемый результат), а пути достижения этого результата представлены в методической литературе в виде отдельных *стратегий*, ориентированных на особенности конкретного текста [5], мы предлагаем говорить отдельно о *стратегиях смыслового чтения художественных текстов*. Анализ уже описанных в методической литературе стратегий смыслового чтения художественных текстов⁵ показывает, что применение универсальных форматов PISA к текстам образной природы существенно обедняет эти тексты, так как не учитывает принципа *содержательности формы* в искусстве, не работает с художественной деталью, концептом, символом как значимыми единицами текста искусства; но наряду с формальным подходом существует и иной, при котором на первый план выходят приёмы и инструменты герменевтических практик, рецептивной эстетики как основы методических решений словесника, много внимания уделяется взаимоотношениям и взаимодействию разных видов искусства.

Мы рассматриваем *образную символизацию* в качестве ещё одного инструмента, который обеспечивает возможность работы с образно-символической структурой текста как художественного целого, то есть источника смысла, а не источника информации.

Методические основания использования образной символизации обнаруживаются в потребности обеспечить процесс понимания текстов программных произведений в ситуации «кризиса чтения» и хронологической, историко-культурной удалённости читателя-школьника от реалий и словаря программных текстов. Мы специально акцентируем внимание на том, что образную символизацию нельзя назвать технологией в строгом смысле, поскольку технологией обычно называется тиражируемая (то есть переносимая без существенных изменений с одного материала на другой при сохранении структуры и последовательности действий) система мероприятий, направленных на достижение желаемого результата, получения продукта. В рамках нашего исследования под *образной символизацией* подразумевается способ интерпретации художественного текста, в основе которого лежит перевод (школьниками в ходе творческой и исследовательской деятельности) данного в художественном тексте образа на язык оригинальной образной системы за счёт потенциала символического языка искусства. Обоснование продуктивности такого способа взаимодействия реципиента с текстами искусства дано в статье Л.А. Мосуновой [4] и основывается на семиотических теориях и психологии чтения (специфике когнитивных процессов, воображения, восприятия и т.д.) Таким образом, можно говорить о системе принципов и приёмов образной символизации как разновидности стратегии смыслового чтения. В общем виде эту систему можно представить как соотношение *проблемы* (методической задачи) – *приёма*, использующегося для её решения – *принципа*, на котором основывается предлагаемое решение. При этом обнаружится градация проблем, связанная с природой текстов, составляющих содержание учебной дисциплины. В статье мы рассмотрим стратегические возможности образной символизации с учётом специфики текстов, предлагаемых для работы на уроках литературы. Для этого представим классификацию таких текстов и предложим соответствующие им приёмы работы, параллельно обсуждая принципы, на которых должна строиться работа с каждым из выделенных в классификации типов (см. Таблицу 1).

⁴ Так «чтение для удовольствия», «эстетическое чтение» обычно противопоставляют функциональному [6, с. 18] как абстрактное – конкретному, практикоориентированному.

⁵ В основном современная методическая литература, затрагивающая тему смыслового чтения и формирования читательской грамотности, описывает работу в начальной школе [2], где специфика восприятия текста обучающимися в принципе иная в силу психологических особенностей возрастной группы, тем не менее разработанные на данный момент механизмы и стратегии в целом универсальны и тиражируемы, что позволяет руководствоваться теми же принципами на следующем уровне с рядом поправок на возраст; более общая картина представлена книге «Смысловое чтение» Е.С. Романичевой и Г.В. Пранцовой [5]. В то же время описание типовых заданий с опорой на оригинальный зарубежный источник вообще не содержит отдельного блока для художественных текстов [9].

⁶ В учебном пособии под редакцией В.А.Кохановой технология определяется как основанный на системном обучении особый механизм решения дидактических проблем, отвечающих заданным целям, достижение которых должно поддаваться чёткому описанию и определению [7].

Типы текстов на уроке литературы				
	Биография автора как текст и претекст	Центральный текст	Интерпретации	
			Текст о тексте	Текст после текста, текст около текста
Источник (материал)	Учебник, справочная литература, мемуарные тексты, автобиографии, дневники, интернет-ресурсы, документальный фильм, художественный фильм, подкасты, лекция учителя, доклады и презентации одноклассников	Собственно текст произведения	Критика, литературоведение, комментарии (авторские и иные) * Дополнительные материалы, в том числе ресурсы сети Интернет	Тексты литературы и других видов искусства, созданные по мотивам, под впечатлением, как прямой ответ, приквелы и сиквелы, «современные версии» и т.п.
Формат текста	Сплошной, несплошной, смешанный	Сплошной	Сплошной * Тексты новой природы, смешанный тип	Сплошной, несплошной, смешанный, новой природы
Задача	Создать контекст восприятия	Понимание и приращение смыслов	Создание ретроспективного восприятия, создание исследовательского восприятия текста	Создание перспективного восприятия, создание творческого восприятия текста
Принцип	Работа с текстом как источником информации	Работа с текстом как <i>системой</i> и как <i>структурой</i> (единство формы и содержания, содержательность формы и <i>символичность языка</i>)	Работа с текстом как вариантом научной, «социальной-исторической», индивидуально-авторской интерпретации	Работа с текстом как вариантом интерпретации оригинала
Приёмы	Анализ, сопоставление, структурирование, обобщение	Разные виды анализа (лингвистический, комплексный, мотивный, образный и др.) и интерпретации	Конспектирование, сопоставление, отбор и классификация, дискуссии, визуализация, презентация результатов	Драматизация, съёмки роликов, подбор плейлиста, инфографика, коллаж, инсталляция, фрагмент экскурсии и др.
Ожидаемый результат	Ответ на вопрос: какие ограничения эпоха, страна, личность автора накладывают на наше восприятие произведения, какие векторы его рассмотрения задают?	Интерпретация как результат диалога читателя с текстом (с учётом контекстов автора/читателя)	Дополнительные «точки опоры» понимания исходного текста, <i>встраивание произведения в систему</i> (как часть художественного мира автора, как часть литературного процесса страны/мира/эпохи, как значимый элемент культуры с присущим ему многообразием задач, функций, «миссий»)	Дополнительные «точки опоры» понимания исходного текста, <i>встраивание произведения в систему</i> (как часть художественного мира автора, как часть литературного процесса страны/мира/эпохи, как значимый элемент культуры с присущим ему многообразием задач, функций, «миссий»)

В Таблице 1 представлена информация о четырёх типах текста на уроке литературы. Они рассматриваются с позиции практической возможности формирования навыков смыслового чтения и с точки зрения актуальных методологических теорий (семиотика, герменевтика, рецептивная эстетика, лингвоконцептология и др.). Подразумевается, что при изучении произведения на уроке (в системе уроков) учитель последовательно предлагает обучающимся по одному виду деятельности из каждого блока. Прокомментируем их в порядке появления на уроке.

Работа с биографией автора – это работа с читательскими ожиданиями. Чаще всего этот этап предшествует изучению текста произведения (центрального текста на уроке литературы) и частично

соотносится с *дотекстовой* деятельностью в процессе формирования читательской грамотности. И всё же мы предлагаем рассматривать биографию автора как самостоятельный текст, за счёт работы с которым обучающиеся не только развивают навыки критического мышления, анализа, но и решают две важные задачи: 1) устанавливают рамки дальнейшего восприятия творчества писателя (исторические, художественные, личностные); 2) знакомятся с *культурными мифами* вокруг личности писателя, то есть получают возможность сопоставлять реально-исторические факты (основа рождения мифа) и ценностно-идеологические элементы в составе биографии, что существенным образом отражается на способности воспринимать и оценивать художественные явления в контексте исторического процесса. Как таковые приёмы образной символизации реализовать на этом этапе достаточно сложно – здесь используется визуализация и схематизация (карты смыслового чтения, шаблоны, маршрутные листы, незавершенные таблицы и т.п.), поэтому можно говорить о том, что здесь на уроке присутствуют отдельные элементы образной символизации (например, при соотнесении портретов писателя с его высказываниями; при выборе атрибутов для создания словесного портрета; при создании проекта музея и виртуальном отборе экспонатов и т.д.).

Собственно текст произведения – главный текст на уроке литературы (мы исходим из текстоцентрического подхода), поскольку представляет собой основной предмет изучения в рамках учебной дисциплины. На этом этапе можно комбинировать задания в зависимости от «глубины» проникновения в текст: вопросы в формате PISA (при проверке усвоения содержания), карты смыслового чтения (в процессе обсуждения композиционной структуры, жанрово-стилистических особенностей – как смежный с образной символизацией формат: навигатор по тексту, представленный смешанным типом текста), непосредственно образная символизация (при работе с образами героев, смыслом названия, целостным восприятием художественного текста – создание школьниками *стартпаков*, эмблем, лозунгов, декораций к сцене, элементов костюма, гербов, музея одного произведения, переложения эпоса в сценарий и т.д.).

Оставшиеся типы текстов мы рассматриваем как два подтипа интерпретационной практики: научная (рациональная, профессиональная, аналитическая, критическая) и творческая (образная, художественная, «вольная») интерпретация. В качестве дополнительных материалов первого типа рекомендуется обращаться к ресурсам сайтов Арзамас (<https://arzamas.academy>) и Полка (<https://polka.academy>), онлайн лекциям А. Архангельского, Д. Быкова и т.д. Оговоримся, что работа с этим типом текстов не предполагает, что позиция исследователя/критика принимается за истину; задача этого этапа – выработать собственную исследовательскую позицию с опорой на текст и существующие о нём мнения. Результативность можно оценить по двум аспектам: 1) Создание ретроспективного восприятия (ответил ли обучающийся в вербальной, визуальной или иной форме на вопрос, с какими текстами из созданных до и примерно в то же время обнаруживает связи изучаемое произведение?); 2) Создание исследовательского восприятия (способен ли обучающийся соотнести традиционные и современные источники знания о конкретном тексте, сопоставить точки зрения, отобрать только необходимую информацию, критически отнестись к источнику).

За счёт единства целей и разницы способов восприятия (инструментария, содержания, подхода) результативность второго типа можно сопоставить с результативностью первого и представить также в двух аспектах: 1) Создание творческого восприятия (ответил ли обучающийся на вопрос, с какими текстами других видов искусства обнаруживает связи изучаемое произведение? (на уровне тематики, проблематики, образной и мотивной структуры, особенностей художественного языка); 2) Создание перспективного восприятия (с какими текстами современного искусства и какими текстами из известных и интересных читателю (обучающемуся) обнаруживает связи?).

Ясно, что в большей степени потенциал средств и приёмов образной символизации будет связан с интерпретациями второго типа. Повторим, что схематизацию, визуализацию и прочие подобные практики мы считаем частично относящимися к образной символизации и входящими в неё как подготовительный этап, предшествующий непосредственно символизации. Общим результатом работы с текстами-интерпретациями должен стать комплексный взгляд на текст как художественное и смысловое целое, данное в системе образов и деталей, концептуально связанное со всей художественной системой данной культуры и отсылающее (на уровне ассоциаций, символов, концептов, архетипов) к ценностному ядру этой культуры.

Выводы. Формирование навыков функциональной грамотности неизбежно связывается с практической ценностью осваиваемых школьниками компетенций, способов действия, что, в свою очередь, заставляет описывать результаты обучающихся через коэффициент успешности их деятельности в наборе бытовых ситуаций-фреймов. Смысловое чтение, под которым понимается как процесс постижения текста (чтение с использованием определённой стратегии, «чтение-труд», «чтение-диалог»), так и результат этого процесса (смысловое чтение как устойчивый навык), предстаёт одним из компонентов функциональной грамотности, и поэтому также носит надпредметный характер. Тем не менее специфика литературного образования такова, что даже формируя универсальные навыки на уроках литературы в школе, мы не можем игнорировать природу материала, лежащего в основе предметного содержания соответствующего курса. Требование учёта специфики преподаваемой дисциплины не идёт вразрез с международными представлениями об оценке качества образования, а создаёт новые возможности для реализации актуальных сегодня образовательных принципов. Образная символизация как способ интерпретации художественного текста встаёт в один ряд с описанными в специальной литературе стратегиями смыслового чтения художественных текстов и создаёт потенциальные возможности для параллельной реализации двух задач методики преподавания литературы в школе: эффективной подготовке обучающихся к прохождению Государственной итоговой аттестации и овладению навыками взаимодействия с текстами искусства как специфической области культуры и сферы познания. Несмотря на то, что механизм образной символизации основывается на собственной деятельности обучающихся по созданию художественного образа, не стоит воспринимать её как синоним творческой работы обучающегося, поскольку образная символизация включает в себя все три этапа – подготовку восприятия (создание контекста), творческую деятельность (создание образа, диалог с текстом, творчество как исследование), вербализацию опыта (описание полученных впечатлений и результатов в формате устного и письменного высказывания, перевод образного языка на «объяснительный»). Таким образом предлагаемая модель работы с текстами на уроке литературы вполне может считаться рабочим вариантом стратегии смыслового чтения художественного текста.

Литература:

1. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: монография / Т.Е. Беньковская. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 360 с.
2. Учим успешному чтению. Рекомендации учителю: пособие для учителя общеобразовательных учреждений / [Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринева и др.]. – М.: Просвещение, 2011. – 88 с.
3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA - 2000. – М.: Логос, 2004. – Часть I. Грамотность чтения. Часть 2. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе. URL: <https://rus.lsept.ru/article.php?ID=200501401> (дата обращения: 20.10.2020).
4. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // Вестник ВятГУ. 2011. №2-1. С. 151-157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-kak-deyatelnost-eyo-soderzhanie-i-struktura> (дата обращения: 15.10.2020).
5. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 2 изд., испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2015. – 368 с. – (Высшее образование).
6. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Функциональное чтение: Теория и практика: учебное пособие / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. – М.: Неолит, 2020. – 144 с.
7. Технологии и методики обучения литературе: учеб. Пособие / под ред. Кохановой В.А. – 4-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 248 с.
8. Федоров С.В. Стратегия и тактика формирования культурной памяти учащихся в системе гуманитарного образования: Монография / С.В. Федоров. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 248 с.
9. Цукерман Г.А. Материалы к обсуждению: Оценка читательской грамотности. – М.: РАО, 2010. – 67 с.

Педагогика

УДК 372.882

аспирант кафедры филологического образования Лебедева София Сергеевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская Академия постдипломного образования (г. Санкт-Петербург)

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ТЕНДЕНЦИИ И ПРИОРИТЕТЫ

Аннотация. В статье предложен критический обзор зарубежных практик преподавания литературы в школе на основе двух англоязычных источников; рассмотрены теоретические основания концепции преподавания литературы в англоязычных странах; предпринята попытка осмыслить предлагаемые формы, методы, технологии работы с текстами на уроке с точки зрения методики преподавания литературы и сравнить общую концепцию преподавания литературы в России и за рубежом.

Ключевые слова: диалог, зарубежные практики, информационное общество, литературное образование, методика, мультикультурность, подростки, понимание, текст, целеполагание в образовании, чтение, школьное литературоведение.

Annotation. The article offers a critical review of foreign practices of teaching literature in schools based on two English-language sources; in the article we consider theoretical foundations of the concept of teaching literature in English-speaking countries; make an attempt to comprehend the proposed forms, methods, technologies for working with texts in the classroom from the point of view of literature teaching methods and to compare the general concept of literature teaching in Russia and abroad.

Keywords: dialogue, foreign practices, information society, literary education, method of teaching, multiculturalism, adolescents, understanding, text, goal-setting in education, reading, school literature.

Введение. Одной из центральных проблем преподавания литературы за рубежом является освоение национальной и мировой литературы в условиях мультикультурного класса. Это объясняется особенностями социокультурной ситуации в Европе и Америке. Не секрет, что и для России в последние годы эта проблема выходит на первый план. Так, «Концепция преподавания русского языка и литературы» содержит требование «учитывать этнокультурные особенности обучающихся» [5, с. 8]. Кроме того, документ актуализирует проблему отставания методической науки от современных реалий: «Требуют совершенствования методики и приемы формирования интереса современного обучающегося к чтению» [5, с. 5]. Необходимость приобщения обучающихся к национальной и мировой культуре посредством знакомства с художественными текстами не подвергается сомнению.

Речь идёт именно о методике как науке, целью которой является поиск и отбор методов, форм, технологий, приёмов, направленных на повышение качества филологического образования школьников в изменяющемся мире.

Предметом рассмотрения в данной статье выступают американские печатные и Интернет-ресурсы для учителей-словесников. Наша цель – представить краткий обзор тех методов и приёмов, которые не только используются на уроках в американской школе сегодня, но и успели стать частью методической науки, то есть были осмыслены теоретически и описаны с точки зрения соответствия целям и задачам обучения литературе в школе. В статье представлены первые обобщения, которые являются результатом работы с двумя основными источниками – коллективным трудом «Преподавание литературы подросткам» [2] и книгой «Чтение сложных текстов» [1], также в первую очередь адресованной учителям-словесникам англоязычной школы. В дальнейшем анализ зарубежных практик планируется продолжать и углублять.

Эти материалы позволяют нам также судить о ведущих принципах образовательной политики за рубежом (в данном случае – в США) и сопоставить их с отечественными тенденциями.

Изложение основного материала статьи. Российская наука и практика часто ссылается на американский опыт как на передовой, тем не менее, зарубежные коллеги методологически часто следуют за

Российскими исследователями, вбирая и анализируя их лучшие идеи. Неоспоримо, например, влияние работ Л.Выготского на современную зарубежную науку и практику (об этом далее).

Общую концепцию зарубежной практики преподавания литературы можно представить следующим набором рубрик:

1. Личность учителя и образовательный процесс.
2. Теоретические основания современной концепции преподавания литературы в американской школе
3. Обзор конкретных практик.

Именно так, последовательно, рассмотрим их в нашей статье.

1. Личность учителя и образовательный процесс. Три фундаментальных вопроса, которые ставит перед собой учитель, приступая к работе.

Одним из самых распространённых англоязычных запросов в поисковой системе Google, связанных с педагогикой, является вопрос: «*Why teach literature?*» Его же всё чаще можно услышать и на Российских дискуссионных площадках – зачем в школе нужна такая дисциплина как литература и не стало ли литературное образование атавизмом в современном мире?

Ответы на эти вопросы можно найти в нормативных документах, регулирующих образовательный процесс. Американские коллеги же предлагают учителю в первую очередь задать их самому себе.

Зарубежные исследователи отмечают, что ни любовь к предмету как таковая, ни чёткое следование нормативным актам и профессиональным стандартам ещё не делают человека грамотным педагогом. «Если вы сами не будете глубоко задумываться о том, почему необходимо привлекать обучающихся к изучению литературы... вы не сможете вовлечь своих учеников, даже если они окажутся прилежными» [2, с. 3]. По сути речь идёт о профессиональной рефлексии педагога – неотъемлемом качестве настоящего специалиста.

Итак, основной вопрос, который ставится перед учителем-практиком: «Зачем я учу?» [2, с. 4]. Это актуализирует проблему осознания своих личных целей и источника мотивации в их взаимосвязности от целеполагания на государственном уровне, состояния материально-технической базы и других условий.

Второй важный вопрос: «Кого я учу?» И он ведёт в область возрастной психологии, этнопсихологии, заставляет анализировать конкретную целевую аудиторию и учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

И, наконец, главный вопрос методической науки: «Как учить?» [2, с. 9] От себя добавим, что важно не только сосредоточиться на поисках форм и методов, но и задать себе вопрос «Почему учить нужно именно так?».

В сущности, все три названных вопроса отсылают к проблеме формулировки целей литературного образования: «Наши решения как педагогов отражают наши теоретические ориентации и убеждения относительно конечной цели преподавания литературы» [2, с. 8].

Известно, что литература – один из тех школьных предметов, которые в большей степени подвержены давлению извне. Особенности государственной политики всегда отражаются на стратегиях литературного образования. «Обучение чтению и письму является политическим актом» [2, с. 4], – с этим метким утверждением американских коллег трудно поспорить; авторы коллективного труда продолжают: «Вдобавок к тому, что преподавание политично, оно также теоретично» [2, с. 4], то есть регулируется государством и курируется наукой.

Получается, что цель образования определяется личностью учителя, государственной (образовательной и не только) политикой и господствующим в обществе в данный момент мировоззрением (идеологией, философией). Если два последних пункта отдельного комментария не требуют, то первый звучит действительно современно и даже спорно.

С одной стороны, опора на личные качества и мотивы учителя создаёт своеобразный зазор для вариативности, а также делает учителя субъектом образовательного процесса наряду с учеником. В духе гуманизации мы получаем возможность учитывать уровень сформированности тех или иных компетенций педагога, ориентироваться на круг его профессиональных и личных интересов, что делает процесс образования более динамичным, интересным и комфортным не только для школьников, но и для учителей. Важным показателем свободы учителя в американской школе является и степень его свободы (существенно большая по сравнению с отечественным подходом) в вопросах отбора литературы для изучения в классе. В связи с этим он получает в качестве профессиональной поддержки также методические рекомендации по отбору книг.

С другой стороны, оправданы сомнения: получится ли – не в идеальных условиях эксперимента, а в реальном классе – избежать злоупотребления свободой, подмены интерпретации субъективным мнением? Для учителя литературы настоящим вызовом становится воспитательный потенциал, который связан с сущностью преподаваемой дисциплины. То направление интерпретации, которое учитель задаст на уроке, влияет на будущие ценностные ориентации сидящего в классе ученика.

Необходимые инструменты разрешения этого противоречия и предлагает наука.

2. Теоретические основания современной концепции преподавания литературы в американской школе.

Зарубежная практика в целом опирается на ту же методологию, что и Российская. У нас принято говорить о сообщаемом и развивающем направлении в обучении. В англоязычном варианте эти направления называются *Transmission theories* и *Critical sociocultural theories* (Теория передачи (знания) и Критическое обучение). Рассмотрим ключевые принципы каждого из них.

«Теории передачи» в целом соответствуют Российским практикам сообщаемого обучения и сосредоточены вокруг «получения фактических знаний о литературе» [2, с. 5]. Методика при таком подходе включает в себя подготовку и чтение лекций и последующий контроль усвоения материала. Исследователи отмечают, что при таком подходе поощряется не поиск собственных путей решения учебной задачи и тем более не её постановка обучающимися, а строгое следование логике курса, выстроенной «извне», то есть закреплённой в программах и планах. Цель этого подхода – «создать основу для дальнейшего обучения» [2, 5], то есть обеспечить школьников необходимым набором теоретических знаний. Отечественной практике хорошо знакома такая система обучения, объяснима и современная тенденция постепенного отказа от сообщаемого обучения как малоэффективного инструмента в условиях информационного общества. Особенно важно сказать в этом контексте о специфике литературного образования. Литература как вид искусства активно задействует эмоциональную сферу, субъективное начало воспринимающего. Любой

подход, не учитывающий личностное начало и контекст восприятия, становится ограниченным. *Теории передачи* не подразумевает факта присвоения прочитанного как личного опыта переживания, поэтому урок литературы часто распадается на не связанные в сознании ученика обсуждение сюжетов и «зубрёжку» теоретико-литературных понятий. Процесс сводится к поиску «правильного ответа» [2, с. 6], который ещё не знают ученики, но всегда знает учитель. Непродуктивность такого пути в своё время отмечал ещё Г.-Х. Гадамер, рассуждая о специфике «открытых» вопросов [4, с. 33].

«Критические социокультурные теории» опираются на идеи Л. Выготского и «фокусируются...на создании социальной деятельности или сообществ, в которых ученики приобретают навыки и инструменты» [2, с. 6], используемые ими далее как универсальные модели поведения не только в процессе обучения, но и в жизни. В этом кроется основное противоречие такого подхода. С одной стороны, такие уроки призваны развивать мышление, стимулировать процесс познания и поощрять самостоятельную исследовательскую деятельность. С другой, – любая активность на уроке превращается в шаблон, значение художественного текста как произведения искусства обесценивается, а литература начинает обслуживать бытовые нужды.

Тем не менее, нельзя не отметить тех принципов, лежащих в основе методики преподавания литературы за рубежом, которые опираются на *Критические социокультурные теории*, логически вытекают из них и, безусловно, являются важнейшими «опорными точками» современного подхода к литературному образованию. Это учёт контекста (географического, культурного, политического и т.д.), признание коммуникативной природы процесса познания и в целом выстраивание курса литературы в русле диалогической философии.

Обзор реальных практик, имеющих место в современной американской школе, позволяет сформулировать следующие критерии, которым должна соответствовать практика, чтобы считаться успешной и эффективной:

1) Творческая направленность.

Творческие способности понимаются в широком смысле как способность создавать новое в результате критического анализа материала или некоего опыта; мыслить оригинально и независимо. Обучающиеся должны проделать путь от эмпатии к пониманию, от эмоционального переживания через вовлечение к оригинальной трактовке произведения. Как будет показано далее, основным приёмом здесь является ограничение контекста восприятия, что часто приводит к конфликту идеологии и здравого смысла.

2) Высокий уровень мотивации.

«Мотивация к обучению больше не является личным делом каждого» [2, с. 7], а служит одновременно обязанностью и критерием оценки деятельности всего сообщества (класса/группы) по достижению общей цели.

3) Неколичественная оценка результата.

Создание собственного текста признаётся лучшим способом зафиксировать успешность процесса понимания, а значит, усвоения материала. Творчество («по мотивам» и «в ответ» на чужое произведение наглядно демонстрирует, что диалог *своего* и *чужого* состоялся.

Данные критерии были выделены нами на основании анализа практик, представленных в книге «Преподавание литературы подросткам». Обратимся теперь подробнее к самим практикам и кратко прокомментируем каждую.

3. Зарубежные практики преподавания литературы. Критический обзор.

Перспективное восприятие.

Иными словами – принятие чужой точки зрения, *вчувствование*. Примерные задания в контексте этой практики: драматизация или её элементы. Обучающийся отвечает на вопросы так, как ответил бы на них герой произведения, моделирует его поведение в разных ситуациях и стремится постичь его логику, мотивы, последствия. Цель – развить способность восприятия различных точек зрения, взглядов персонажей, а через них – сверстников, учителей, социальных групп, и более широко – мировоззрений, картин мира. Основной постулат: личные переживания не менее важны, чем научная объективность [2, с. 9] Налицо психологичность такой практики.

Моделирование социальных миров.

Представленные в тексте произведений мира конструируются подростками как реальные. Школьники «определяют роли, нормы, верования, традиции и цели, лежащие в основе действий персонажей, основываясь на своём знании исторических и культурных закономерностей» [2, с. 10]. Преимущество этой практики заключается в том, что подросткам близка идея путешествия по альтернативным мирам (компьютерные игры, вселенные в кинематографе). Главное условие – соблюдать правила игры, чтобы остаться в игре – помогает понять логику существования художественного мира автора или конкретного произведения. В то же время данная практика, как и предыдущая, исходит из того, что объясняют художественный мир на основании законов и закономерностей мира реального, что принципиально искажает логику произведения, отрицая как таковой контекст автора и его точку зрения (например, задание, связанное с определением роли женщины в Английском обществе 19 века на материале романов Джейн Остен [2, с. 10] немотивированно смешивает в сознании школьников исторический факт и художественную условность, выдавая одно за другое).

Объяснение действий персонажей.

Обучающимся предлагается сформулировать причины или мотивы поступков персонажей, опираясь на знание об их ценностях, убеждениях и чертах характера. Формой урока может быть литературное чаепитие или дискуссия, в ходе которой школьники высказывают свои предположения. Дополнительное замечание о том, что в этом обсуждении ученики выходят на «более широкие – социальные, культурные – смыслы этих поступков» [2, с. 11], позволяет адресовать этой практике ту же критику, которая уже была высказана относительно первых двух.

Определение символических и тематических смыслов.

Несколько обособленной от всех прочих кажется практика работы с деталями и символами в произведении, которая опирается на культурные ассоциации школьников и требует достаточно широкого кругозора. Бесспорный её плюс – внимание к форме, которого не наблюдалось в описанных выше примерах. Однако, говоря о том, к каким выводам обучающиеся должны прийти в результате работы, например, с текстом «Гамлета» [2, с. 11] авторы не уточняют, как именно школьники перейдут от изучения одежды, жестов, речи персонажей к идее произведения.

Установление связей.

Имеется в виду сопоставление и поиск сквозных мотивов не только внутри одного произведения, но и между различными текстами, а также между текстом и миром. Школьникам предлагается, опираясь на знание других произведений и собственный жизненный опыт, сформулировать вопросы к тексту. Роль учителя – предложить тексты для сопоставления или помочь вспомнить подходящие

случаи из личного опыта учеников. Такой подход снова хорош лишь наполовину, так как, с одной стороны, может создать целостную картину литературного процесса, а с другой, – делает юного читателя заложником наивного реализма в восприятии литературы, так как художественный текст превращается в материал для изучения фактов и явлений внетекстовой реальности.

Проблемные вопросы и перечитывание. Практика, знакомая и зарубежным, и отечественным учителям, которая заключается в том, чтобы делегировать подростку право задавать вопросы к тексту, ставить проблему, вскрывать противоречия и обнаруживать парадоксы. Именно ученик формирует «маршрут» изучения произведения, а учитель следует за ним как помощник. Ключевое слово здесь – *перечитывание*. Именно в ходе внимательного изучения текста обучающийся находит ответы на свои вопросы в самом произведении. Тем не менее, и в этой практике ракурс смещается в сторону выхода за пределы литературы – в жизнь, к актуальным событиям и идеям. Ценность практики измеряется возможностью «оспорить верований и практик статус-кво» [2, с. 12], то есть опровергнуть сложившиеся в обществе стереотипы.

Применение «критических линз». Это ещё одна возможность исследовать различные точки зрения, но не ограничивая контекст, а создавая дополнительный. Школьникам предлагается прочесть произведение так, как его прочёл бы мужчина/женщина, представители разных идеологий, субкультур, с точки зрения определённого исторического периода и т.д. (например, работа с романом «Великий Гэтсби» [2, с. 12]). Эта практика возникла из необходимости обучать подростков в полиэтнических классах, где присутствуют группы так называемых «угнетённых». Авторы отмечают, что этот подход позволяет обучающимся «маргинальных групп» органично войти в процесс обсуждения текста, ведь на уроке каждый ученик может примерить на себя роль агрессора, защитника, жертвы, идеолога и т.д. [2, с. 12-13].

Подводя итоги обзора, можно выделить ряд позитивных и негативных тенденций в зарубежных практиках преподавания литературы. К позитивным стоит отнести признание множественности интерпретаций и попытку создать вариативность; интерес к механизмам мышления; использование текста в качестве призыва к исследованию. Вместе с тем этот призыв скорее побуждает исследовать себя и мир, но не литературу как самоценную в её специфике и многообразии. Негативной тенденцией уместно назвать подмену собственно литературного образования (ср. филологические компетенции, школьное литературоведение) моделированием идентичностей. Парадоксально, что, стремясь разрушить стереотипы и активно пропагандируя поиск себя, такой подход создаёт ещё большее количество стереотипов, как бы следуя формуле «ты обязан быть свободным (толерантным, либеральным...), даже если это тебе не подходит». Таким образом, диалог и плюрализм господствует здесь во всём, кроме возможности отказаться от плюрализма в пользу определённых убеждений.

Выводы: «Чтение сложных текстов» как лучшая зарубежная образовательная практика.

Учитывая всё сказанное о плюсах и минусах зарубежной методики, мы выделили одну практику, которая, на наш взгляд, объединяет в себе, хотя и не безоговорочно, лучшие идеи современных подходов к преподаванию литературы в школе. Название практики можно условно перевести как *Чтение сложных текстов* (по одноимённому названию книги для педагогов). Условно – так как непросто подобрать вариант, который бы соответствовал нормам русского языка и при этом отражал суть явления. Остановимся поэтому подробнее на том, что подразумевается под «сложным текстом» [1, с. 8].

Текст-вызов, произведение-провокация на актуальные и/или спорные темы, заведомо предполагающие дискуссионность, ведёт читателя от впечатления к вовлечению, ведь именно то, что не оставляет равнодушным, мотивирует на поиск, исследование, критическое осмысление. В таком понимании его ещё можно было бы назвать «побуждающим».

В качестве примера такого текста авторы книги используют «Дневник Анны Франк». Здесь стоит сразу указать на принципиальное отличие установок российской и американской систем литературного образования. В отечественной практике, так или иначе, сохраняется представление о литературе как особого рода дисциплине, в рамках которой школьники ведут диалог с искусством, отсюда принципиальное требование к стилистике произведений. В идеальном своём варианте российская методика преподавания литературы преследуют цель неразрывно связать в сознании учеников форму и содержание произведения и уже с этой позиции обучать анализу и синтезу, чтобы в итоге прийти к способности грамотного вербального выражения своих мыслей. Для американской школы на первый план выходят нравственный и прагматический аспекты. Во-первых, воспитание гражданина в соответствии с ожиданиями государства и общества, во-вторых, формирование и развитие практических навыков письма и устной речи. Поэтому становится возможным и даже необходимым содержательную часть литературного образования представить не только художественными, но и публицистическими, мемуарными и другими видами текстов.

Данная практика основывается на трёх принципах (в оригинале – трёх типах грамотности [1, с. 5]):

- seeing the text (визуальная грамотность) – визуализация, наглядность;
- being the text (материализованная грамотность) – драматизация, воплощение;
- feeling the text (эмоциональная грамотность) – присвоение, сопереживание.

Фактически это означает следование единой логике: от первичного эмоционального впечатления – вглубь текста. Первый этап – это визуализация. На примере «Дневника Анны Франк» авторы отмечают, что использование фото-, видео-материалов при работе со сложными текстами может стать настоящей нравственной дилеммой для учителя, зато обеспечит эмоциональный отклик подростков.

Работа с таким текстом – это ещё и призыв для учителя и учеников «встать со своих мест и пережить то, чего они ещё не переживали» [1, с. 6] или в принципе не могут пережить (историческую эпоху, пребывание в фантастическом мире и т.д.) и соотнести это с имеющимся опытом.

Третий этап соответствует нашему представлению о рефлексии и служит поводом вступить в диалог с текстом, чтобы выразить своё отношение и понимание.

«Расслоение» процесса работы с произведением исследователи объясняют особой природой процессов чтения и письма. Первый оказывается «сосредоточенным на создании смысла, второй выступает способом «преобразования мира» [1, с. 7]. Иначе говоря, данная практика включает процесс собственного творчества подростков в качестве неотъемлемой части в общий процесс чтения и понимания текстов. Именно в этом видится главная ценность такого подхода, к тому же именно она способна сократить разрыв между этическим и эстетическим, наблюдающийся в большинстве рассмотренных зарубежных практик преподавания литературы.

Литература:

1. James S. Chisholm, Kathryn F. Whitmore Reading challenging texts. Layering literacies through the arts. Routledge, NY, 2018. 160 p.
2. Richard Beach, Deborah Appleman, Bob Fecho, Rob Simon Teaching Literature to Adolescents. Routledge, NY, 2016. 290 p.
3. Teaching literature. Public work space URL: <http://teachingliterature.pbworks.com/w/page/19920355/FrontPage>
4. Гадамер Г.-Х. Актуальность прекрасного. М., 1991. 364 с.
5. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Утв. 2016-04-09. М.: 2016. 10 с. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 17.09.2020).

Педагогика

УДК 376.42

доцент кафедры теории и методики

музыкально-эстетического воспитания Лев Яков Борисович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

старший преподаватель кафедры теории и методики

музыкально-эстетического воспитания Акулова Марина Михайловна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье отмечается, что одним из эффективных средств эмоционально-познавательного развития младших школьников с лёгкой умственной отсталостью является музыка. Прежде всего, это классические произведения, а также композиции и песни для детей. Их следует использовать не только на уроках музыки, но и в процессе внеурочной деятельности, включая в структуру коррекционных занятий. Необходимо обеспечивать сочетание музыки с разными видами деятельности и заданиями, в том числе творческими. Это позволит учить детей выражать эмоции и чувства, возникающие под воздействием музыкального произведения, обогащать представления школьников о социальной и природной действительности.

Ключевые слова: эмоционально-познавательное развитие, лёгкая умственная отсталость, образовательно-реабилитационная работа, музыка, музыкальная деятельность.

Annotation. The article notes that one of the most effective means of emotional and cognitive development of primary school children with mild mental retardation is music. First of all, these are classical works, as well as compositions and songs for children. They should be used not only in music lessons, but also in extracurricular activities, including in the structure of correctional classes. It is necessary to provide the combination of music with different types of activities and tasks, including creative. This will help teach children to Express emotions and feelings that arise under the influence of a musical work, and enrich students' ideas about social and natural reality.

Keywords: emotional and cognitive development, mild mental retardation, educational and rehabilitation work, music, musical activity.

Введение. Картина развития обучающихся с умственной отсталостью принципиально отличается от той, которая присуща их нормотипичным сверстникам. Дети данной нозологической группы характеризуются грубым недоразвитием когнитивной сферы, что приводит к возникновению у них широкого спектра специальных потребностей, включая потребность в эмоционально-познавательном развитии [7].

Даже по достижении младшего школьного возраста ребёнок с ментальными нарушениями демонстрирует крайне ограниченный запас представлений о природной и социальной действительности, проявляет низкий интерес к объектам окружающего мира, бывает индифферентен к происходящим событиям или, напротив, чрезмерно импульсивен, затрудняясь управлять своими эмоциями. Эти факты, получившие веское обоснование в трудах ведущих отечественных учёных-дефектологов (И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.), явились основанием для определения основных содержательных линий и стратегических направлений образовательно-реабилитационной работы, арсенала средств коррекционно-педагогического воздействия, содействующих повышению познавательной активности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, формированию у них высших психических функций параллельно с развитием социальных компетенций [6].

Реализация коррекционной составляющей в системе специального образования учащихся с нарушенным интеллектом достигается различными средствами. Их значительный удельный вес представлен тренировочными заданиями, дидактическими играми, развивающими упражнениями, сопровождающимися разнообразными средствами наглядности. Несомненно, при адекватном и регулярном использовании данных средств в образовательно-реабилитационной работе ребёнок с лёгкой умственной отсталостью получает возможность познавать окружающий мир; он учится выражать свои эмоции, управлять собственным поведением, понимать эмоциональные состояния окружающих людей. Между тем, недостаточно внимания, на наш взгляд, в системе специального образования уделяется такому эффективному инструменту коррекционно-педагогического воздействия на эмоционально-познавательное развитие учеников с лёгкой умственной отсталостью, как музыка. В этой связи имеются основания указать на актуальность рассматриваемой проблемы, её высокую практическую значимость и необходимость дальнейшего глубокого теоретического изучения.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая возможности использования музыки для воздействия на эмоциональную и познавательную сферы младших школьников с лёгкой умственной отсталости, важно определить её место в системе образовательно-реабилитационной работы, рассмотреть все

возможные и приемлемые варианты использования этого средства с учётом возраста и специальных потребностей детей.

Обязательным компонентом в системе образования обучающихся с ментальными нарушениями являются собственно уроки музыки – наряду с иными дисциплинами учебного плана. Уже на первом году школьного обучения в ходе данных уроков дети начинают осваивать различные виды музыкальной деятельности, включая слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, разучивание песенных произведений и др.

Специфика образовательно-реабилитационной работы на уроках музыки получила освещение в трудах Т.Г. Волковой, И.В. Евтушенко и др. Научные изыскания названных авторов обеспечили определение методологических основ музыкального воспитания этих обучающихся [4], их эстетического развития средствами музыки [2].

И.В. Евтушенко с учётом основных параметров музыки, её модальной экспрессии подготовил методические указания по поводу рекомендуемого для прослушивания умственно отсталыми детьми музыкального материала в целях моделирования тех или иных эмоциональных состояний. Например, радости (Д. Кабалевский «Жлоуны» и др.), бодрости и уверенности (М. Равель «Болеро» и др.), спокойствия (Р. Шуман «Грёзы» и др.), грусти (Ф. Шуберт «Серенада» и др.) и т.д. [3].

Специфика психофизического развития школьников с лёгкой умственной отсталостью, бедность их социально-эмоционального опыта накладывают определённые особенности на реализацию образовательно-реабилитационной работы на уроках музыки. Так, в процессе названных уроков должно систематически обеспечиваться обращение учеников образному звучанию музыки (в виде классических произведений, а также композиций, песен, адресуемых слушателю-ребёнку). Все виды деятельности детей на данных уроках, включая, безусловно, и музыкальную деятельность, требуют руководящей роли учителя, который призван помочь ученикам осознать характер музыки, вызываемые ею эмоциональные состояния. В структуру уроков музыки следует включать доступные младшим школьникам с лёгкой умственной отсталостью задания творческой направленности. Например, целесообразно практиковать совмещение восприятия фрагмента музыкального произведения с пантомимой, рисованием наброска простым карандашом или выполнение рисунка акварельными красками и др.

Следует отметить, что отечественные учёные в области медицины и психологической науки высоко оценивают эффект, который обеспечивается синтезом искусств, включая контаминацию музыкальной и изобразительной деятельности. Это позволяет содействовать стабилизации эмоциональных состояний детей, формировать у них способность к конструктивному взаимодействию друг с другом, осуществлять профилактику конфликтных ситуаций и др. [10].

Несомненно, прослушивание и разучивание произведений, импровизированное исполнение детских песен, а также и иные виды музыкальной деятельности требуется использовать не только вовремя урока музыки. Их важно широко применять в ходе всего образовательно-реабилитационного процесса, включая во внеурочную деятельность, в коррекционные занятия, учитывая, что музыкой обеспечивается высокий терапевтический эффект, позволяющий благоприятно воздействовать на эмоциональный мир ребёнка, развитие его когнитивных способностей, что особенно важно в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в т.ч. с обучающимися с ментальными нарушениями [8].

Организуя прослушивание музыки в процессе внеурочной деятельности, ориентируя этот мощный ресурс на эмоционально-познавательное развитие младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, целесообразно предусмотреть проведение предварительной работы с ними. Это важно для достижения адекватного(соответствующего характеру музыки) понимания и последующего «декодирования» воспринятого, т.е. для трансформации полученных от «музыкального языка» впечатлений во внешнюю речь. Для этого прослушиванию музыки должны предшествовать виды деятельности, которые вызывают у детей эмоциональный отклик, содействуют обогащению их жизненной практики новыми представлениями.

Так, например, это может быть организация экскурсии в природу, посещение выставки в музее либо в картинной галерее, прослушивание литературного текста (сказки, стихотворения, рассказа), изобразительная деятельность и др. Целесообразно осуществлять эту деятельность совместно с родителями (законными представителями) обучающихся, а также давать им рекомендации относительно использования музыки с целью коррекции нарушений, эстетического воспитания, эмоционального и когнитивного развития ребёнка. Такая работа будет содействовать формированию реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с ОВЗ, что в настоящее время является одной из стратегических задач педагогической работы в системе специального образования [1].

Последующее прослушивание музыки (во время занятий в образовательной организации) позволит усилить впечатление ученика от ранее воспринятого, побудит его интерпретировать музыкальное произведение.

Вполне естественной и приемлемой является персональная интерпретация ребёнком «музыкального языка». Несомненно, школьник может предлагать собственные трактовки воспринятого, отличающиеся от тех, которые представлены его сверстниками. Образовательно-реабилитационная работа в данном случае строится по следующему алгоритму. До прослушивания музыки обучающимся даётся чёткая установка на извлечение информации или установление ассоциаций на основе воспринятого. В свою очередь, после прослушивания произведения организуется учебная беседа. Осуществляя организацию и руководство беседой, учитель, особенно на начальном этапе образовательно-реабилитационной работы, не сможет обойтись без наводящих вопросов, смысловых ориентиров, с опорой на которые школьникам предлагается выдвигать гипотезы, формулировать умозаключения, делиться впечатлениями с учителем и одноклассниками, давать оценку явлениям и событиям, предшествовавшим прослушиванию музыки, или трактовать «язык музыки» на основе возникшего под его воздействием эмоционального состояния.

Чтобы уточнить, обогатить, а в случае объективной необходимости скорректировать представления детей, возникшие в результате прослушивания музыкального произведения или его фрагмента, педагог предлагает ученикам выполнение заданий, в том числе креативной направленности:

- воспроизвести эмоции и имитировать действия человека с учётом характера прослушиваемого музыкального произведения;
- изменять мимику лица вслед за меняющимися в записи фрагментами музыкальных произведений;
- импровизировать под музыку, выполняя ритмические движения;

– параллельно с прослушиванием музыкального произведения воспроизвести пейзажный либо сюжетный рисунок, осуществляя рисование по личному замыслу, без изначально заданной темы. С этой целью могут использоваться такие музыкальные произведения как «Баба Яга» П.И. Чайковского, «Дед Мороз» Р. Шумана, «Сказки Венского леса» И. Штрауса-сына, Пятнашки» С.С. Прокофьева и др.;

– обменяться с одноклассником незавершёнными рисунками, продолжить работу сверстника, дополняя её новыми деталями, сюжетными решениями;

– соотнести характер звучания музыки с эмоциональным состоянием человека: отразить это в виде словесной характеристики (либо дополнить характеристику, предложенную ровесником) и др.

Как отмечалось выше, музыка обеспечивает возможность получения значительного терапевтического эффекта, соответственно, данный ресурс важно регулярно использовать на коррекционных занятиях учителя-дефектолога (олигофренопедагога), специального психолога, логопеда. Определение содержания этой работы осуществляется на основе консолидации усилий медицинских и педагогических работников, что обеспечивает возможность разработать приемлемую для каждого ученика траекторию образовательно-реабилитационной работы, базирующуюся на учёте индивидуальных особенностей ребёнка, его специальных потребностей, структуры нарушения, познавательных интересов и возможностей [9].

В частности, учителем-логопедом могут использоваться элементы вокалотерапии. Для совершенствования произносительных навыков, включая развитие артикуляционной моторики, формирование адекватного речевого дыхания, школьникам с лёгкой умственной отсталостью предлагается длительно воспроизводить звуковые дорожки, включающие изолированные гласные звуки, а также гласные в сочетании с согласными. Например, звуковая дорожка может быть представлена следующим комплексом звуков: И – Ы – А – У – АИ – ЫУ – ЛИ – ЫЛЫ – УЛА и т.п. Ученикам может быть также предложено пропеть собственное имя, выразить в процессе пения без слов (с использованием отдельных звуков и слогов) своё эмоциональное состояние. Благодаря регулярному использованию в системе образовательно-реабилитационной работы упражнений такого типа у обучающихся совершенствуются различные качества голоса, в т.ч. громкость, интонация, тембр; формируются разные виды (вибрационный, слуховой, зрительный, мышечный) вокального самоконтроля. Однако следует строго контролировать продолжительность выполнения учениками с ментальными нарушениями упражнений названного типа: в течение одного занятия – до 20 минут.

На занятиях олигофренопедагога и специального психолога следует практиковать организацию игр детей на тех или иных музыкальных инструментах (например, коррекционная работа может проводиться с использованием колокольчиков, маракасов, бубнов и др.), а также выполнение учениками музыкально-ритмических движений, предстающих в качестве разновидности танцевально-двигательной терапии. Согласно В.Г. Колягиной, такие виды деятельности оказывают благотворное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие ребёнка с ОВЗ [5].

В частности, специальный психолог может предложить ученику в паре с его одноклассником исполнить импровизированную пантомиму под то или иное музыкальное сопровождение или заранее задать тему пантомимы, например, долгожданная встреча, получение подарка, ссора с товарищем, игра в прятки и т.д. Участвуя в пантомиме, обучающийся с лёгкой умственной отсталостью имеет возможность передать своё эмоциональное состояние, избавиться от раздражительности, гнева, их деструктивного влияния на личность.

Также в системе образовательно-реабилитационной работы могут использоваться некоторые группы неречевых звуков в сочетании с музыкой. Прежде всего, это аудиозаписи пения, щебета птиц; звучания, возникающие от полёта насекомых, прыжков и ходьбы зверей и т.п., сопровождающиеся звуками музыки. Дефектологу следует проконтролировать, чтобы в числе таких звучаний не оказались такие, которые могут быть пугающими, имеющими семантику агрессивности. Кроме того, в образовательно-реабилитационной работе целесообразно использовать аудиозаписи шумов, которые издаются объектами, принадлежащими неживой природе. Это могут быть звуки дождя, водопада, морского прибоя, также сопровождающиеся музыкой. Если специалист решает задачу коррекции раздражительности детей, обеспечения релаксационного воздействия на ребёнка, то предпочтение следует отдать прослушиванию ритмичных звучаний.

Работа с указанными группами звучаний может осуществляться различными способами: в виде прослушивания в короткий промежуток времени с последующим комментированием возникших ассоциаций или без вербализации своих впечатлений; в виде аудиофона для сопровождения той или иной деятельности, преимущественно изобразительной.

Выводы. Резюмируя, сформулируем выводы.

Младшие школьники с лёгкой умственной отсталостью обладают широким спектром специальных потребностей. Одна из них заключается в эмоционально-познавательном развитии. Её удовлетворение требует пролонгированной образовательно-реабилитационной работы с использованием различных средств коррекционно-педагогического воздействия.

Одним из эффективных средств, обеспечивающих эмоционально-познавательное развитие учеников с лёгкой умственной отсталостью, является музыка. Сфера её применения в образовательно-реабилитационной работе весьма широка: от уроков музыки до внеурочной деятельности, включая коррекционные занятия, реализуемые учителем-дефектологом (олигофренопедагогом), логопедом, специальным психологом.

В целях содействия эмоционально-познавательному развитию младших школьников с лёгкой умственной отсталостью им следует предлагать различные виды музыкальной деятельности, в т.ч. прослушивание и разучивание музыкальных произведений, игра на музыкальных инструментах, выполнение музыкально-ритмических движений и др. Их использование в образовательно-реабилитационной работе должно осуществляться с учётом индивидуальных особенностей, специальных потребностей, структуры нарушения, познавательных интересов и возможностей обучающихся. При помощи разнообразных заданий, в том числе творческой направленности, следует предлагать младшим школьникам с лёгкой умственной отсталостью выражать эмоции и чувства, возникающие под воздействием воспринятого музыкального произведения, через вербальный комментарий, пантомиму, рисунок и иными способами. В ходе коррекционных занятий целесообразно сочетать музыку с неречевыми звучаниями в виде голосов птиц, зверей, а также звуков, издаваемых объектами неживой природы.

Литература:

1. Викжанович С.Н., Синевич О.Ю., Четверикова Т.Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2019. – № 4 (79). – С. 56-61.
2. Волкова Т.Г., Евтушенко И.В. Роль музыкального воспитания в эстетическом развитии умственно отсталых старшеклассников // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2016. – № 11-1. – С. 9-12. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=10681> (дата обращения: 07.11.2020).
3. Евтушенко И.В. Использование регулятивной функции музыки в воспитании детей с лёгкой умственной отсталостью // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-10919> (дата обращения: 03.11.2020).
4. Евтушенко И.В. Методологические основы музыкального воспитания умственно отсталых школьников // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10. – Часть 13. – С. 2963-2966.
5. Колягина В.Г. Музыкаотерапия в специальном образовании: учеб.-метод. пособие. – М.: Прометей, 2019. – 108 с.
6. Посашкова И.П., Четверикова Т.Ю., Кузьмина О.С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида: Методические рекомендации. – Омск: БОУ ДПО «ИРОО», 2011. – 104 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 228 с.
8. Синевич О.Ю., Четверикова Т.Ю. Использование элементов музыкальной терапии в образовательно-реабилитационной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2020. – № 1(80). С. 69-75.
9. Синевич О.Ю., Четверикова Т.Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2014. – № 2. – С. 165-168.
10. Якубенко О.В. Арт-средства в профилактике конфликтного поведения младших школьников // *Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего: Сб. статей по матер. Всерос. науч.-практ. конф.* – Н. Новгород: Изд-во Мининского университета, 2016. – С. 292-294.

Педагогика

УДК 37.013.2

аспирант 3 года обучения Лепчикова Саргы Петровна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования» (г. Москва);

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОСПИТАНИЕ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В данной статье теоретически обоснованы особенности цифрового поколения в эпоху информационного общества, а также сформулированы рекомендации по их обучению и воспитанию.

Ключевые слова: информационное общество, цифровое поколение.

Annotation. This article theoretically substantiates the features of the digital generation in the era of the information society, as well as formulates recommendations for their training and education.

Keywords: information society, digital generation.

Введение. В настоящее время, наблюдается переход к качественному состоянию, которое называется информационным обществом, предоставившим возможность управлять электронным документооборотом, интернет и сетью информационных ресурсов, расширило коммуникативные возможности и др. Технологический оптимизм прогрессирует, строя те или иные взгляды, которые бы способствовали сделать мир совершенным и полностью рациональным. Информатизация общественной жизни рождает ряд философско-антропологических вопросов.

Большую часть времени современное поколение проводит у экранов компьютеров, гаджетов и прочих электронных устройств, живя в «удвоенном мире». Один мир реальный - дом, школа, двор; другой виртуальный, где человека охватывает мир приключений и всевозможных увлечений, он забывает о ежедневных делах, растворяясь в красочных и манящих интернет-сайтах и играх. Обучение также проходит с помощью информационно коммуникативных технологий, различных электронных образовательных ресурсов и т.п.

Изложение основного материала статьи. Наша жизнь на сегодняшний день строится в эпоху информационного общества, где информация выступает главным ресурсом. В эпоху современной техногенной цивилизации мы наблюдаем информационную картину мира, где мир воспринимается, дополняется информационными потоками. В настоящее время формирование личности человека происходит с помощью информационных импульсов, которые охватывают сознание, самосознание в конце концов выстраивают мировоззрение индивида, т.о. формируют ценностные ориентации, систему взглядов. Информационные импульсы по своей сущности требуют исходную информацию, которая генерируются в новую в связи с другими потоками. В любых преобразованиях в жизнедеятельности общества требуется информационное обеспечение, это связано с тем, что информационность содержится во всех аспектах жизни людей. Заложенный произвольный информационный фундамент влияет на личностное содержание индивида и заложен в его духовный мир, пронизывая окружающее пространство.

Техногенная цивилизация в будущем имеет прогноз того, что в информационном обществе человечество выйдет из экономического кризиса. Произойдет формирование экономики, которая основана на познании, а не на потреблении природных ресурсов, что станет решением экологических проблем и сократит отходы производства.

Информационное общество представляет собой социум, в котором занимаются производством, хранением, переработкой, а также реализацией информации, т.е. тех или иных знаний. Воспроизведение данного процесса напрямую связан с компьютеризацией (компьютерная техника, компьютерные сети, телекоммуникационные связи, информационные технологии) современного мира, где движущей силой развития является производство информации, а не материальный продукт. В информационном обществе в отличие от индустриального общества, где все направлено на производство и потребление, главным фактором выступающим продуктом производства и потребления будет выступать – интеллект, который приведет к увеличению использования умственного труда.

Информационно-коммуникационные технологии оказывают значительное воздействие на социальные институты и разные сферы жизни человека - экономику, образование, государственное управление, медицину, культуру, искусство, социальное обслуживание.

Мы существуем в информационных пространствах, таких, как например региональные, национальные, профессиональные и др., причем одновременно в нескольких, на пересечение которых находится человек. Данные пространства выступают в качестве среды обитания, т.е. одним из факторов, влияющих на формирование личности.

По утверждению Р.Ф. Абдеева, информация является двигателем технического и общественного прогресса [1, с. 183]. Информационное общество порождает новый взгляд на те или иные вещи, т.е. формирует информационную картину мира.

Вопрос о пользе внедрения информационных технологий в настоящий момент спорный, существует два мнения: с одной стороны происходит развитие личности, возможность самореализации, широкий доступ к различным информационным ресурсам, независимо от геолокации возможность иметь общение; а с другой именно данное развитие может быть обращено с противоположной стороны, общество может стать объектом управления, негативное влияние СМИ и т.д. [6].

Итак, информационное общество на сегодняшний день имеет и положительное влияние, однако может воздействовать совершенно с отрицательной стороны. Информационные технологии, это не только то, что относится к миру техники, они внедрены в жизнь общества, вплетены в повседневность, в сознании и мировоззрении людей. Оно повлекло изменение социальных, правовых, политических, производственных отношений, которые сложились за многовековую практику. Адаптация и выработка стратегии поведения в сложившихся социально-экономических условиях в информационном обществе в настоящий момент являются проблемой формирования человека.

В российском контексте влияющим фактором, которое будет характеризовать то или иное поколение, выступают исторические события. Нами была составлена таблица, на основе материалов исследовательских работ [2, 3, 4, 5].

Таблица 1

Периодизация поколений XX-XXI вв.

№	Название в теории поколений	Годы рождения	Характерная особенность возрастных категорий поколения
1	Поколение революции	1903-1923	Вера в светлое будущее, трудолюбие, уверенность в себе, категоричность
2	Поколение победителей	1923-1943	Подчинение, экономичность, жертвенность собой, патриотический дух
3	Дети Победителей Поколение оттепели (ВВ)	1944-1957 (1944-1963)	Справедливость, личностный рост, коллективизм, идеализм
4	Последнее советское поколение, поколение перестройки (X)	1958-1978 (1964-1984)	Индивидуализм, адаптивность, с правом выбора, предприимчивость
5	Первое несветское поколение (Y)	1979-1999 (1985-2003)	Стремление к лидерству, самоуверенность, за имеющиеся ценности, за разнообразие
6	Цифровое поколение (Z)	2000 (2003) - по сегодняшний день	Полный индивидуализм, в поиске истин, гибкость, компромиссность, независимость, автономность

Итак, мы можем наблюдать (табл. 1), что характерные особенности представителей поколений менялись с позиции сознания общества, жизненных ориентиров и т.д. Остановимся подробнее на теоретическом исследовании цифрового поколения (Z), которое имеет отличие от предыдущих поколений. Факты и характерные особенности цифрового поколения (Z):

1. Технологически продвинутое с раннего возраста, находится параллельно в двух пространствах (в реальном и виртуальном).
2. Ежедневное времяпровождение за девайсами, ежедневное поглощение информации.
3. Восприятие информации визуально, через экраны в виде видеороликов и других форм визуализации.
4. Экологически-ценностные установки, в отличие от предыдущих поколений.
5. Способность обрабатывать и воспринимать большое количество информации в течение нескольких секунд, поколение Z могут легко справляться с несколькими задачами одновременно.
6. Финансово ориентированы, рассматривают работу как средство достижения цели, деньги зарабатываются с помощью хороших идей.

7. Эта группа очень сфокусирована и конкурентоспособна в большинстве областей жизни. Мало того, что они хотят попасть в лучшие школы и получить высокооплачиваемую работу, они хотят выиграть все дебаты и каждое спортивное событие. Конкуренция постоянно ведет эту группу.

8. Постоянный поиск новых идей и опыта, приветствуют перемены.

9. Формирование индивидуума происходит в разнообразном мире, где ни раса, ни сексуальная ориентация, ни религия не являются отличительными чертами, которые они могли иметь для предыдущих поколений. У большинства складывается впечатление в плане «люди просто люди».

10. Предпочтение работать независимо, если поколение Y предпочитали сотрудничество, то ген Z способствует тому, что они хотят контролировать свою собственную судьбу и не полагаться на других в своем собственном успехе.

11. Стремление быть услышанным, имея доступ к большому количеству информации. Считают, что их идеи так же ценны, как и идеи других поколений. Однако, существует вероятность того, что им может не хватить опыта, их способность быстро меняться, быстро обрабатывать информацию и конкурировать, делает их голосом, который можно услышать в любой организации.

12. По темпераменту и поведенческим характеристикам имеют тенденцию отражать многие из характеристик их родителей родившихся во время демографического взрыва. С индивидуалистической направленностью и определенным уровнем скептицизма они относительно оптимистичны, даже если они не слишком доверяют в том или ином аспекте.

13. Поколение Z подвержено психологическому информационному насилию в молодом возрасте. Проблемы с психическим здоровьем являются самой большой проблемой, с которой они сталкиваются. Около у 70% детей в возрасте 10-17 лет, тревожность и депрессия являются основными проблемами. Подростки «растут в условиях нестабильности», что можно прогнозировать в качестве катастрофы в будущем.

14. Они живут в отфильтрованном мире, т.к. способность изменять и «совершенствовать» изображения стала нормой в зарождающиеся годы поколения Z. Почти четыре из десяти утверждают, что они используют фильтры на своих фотографиях, которые они публикуют в социальных сетях, и почти три из десяти говорят, что они всегда редактируют свои фотографии, прежде чем опубликовать их. Даже школьные фотографии становятся переделкой, родители предпочитают откорректировать «недостатки» своих детей, используя пакеты фотешоп. Воздействие всех этих отфильтрованных и усовершенствованных образов имеет двоякий характер: с одной стороны, это поколение испытывает большее давление, чем когда-либо, чтобы выглядеть совершенным. С другой стороны, они растут с осознанием и скептицизмом относительно того, что является «реальным», которого не было ни у одного поколения до них.

Итак, поколение Z – цифровые кочевники, обученные постоянно адаптироваться, ежедневно изучающие новые системы и платформы. Эта ловкая адаптивность достигается за счет их внимания. Они являются «сознательными потребителями» и «инклюзивными индивидуалистами», которое объясняется тем, что оно:

- тяготеет к геймифицированным процессам или процедурам и является родным для глобального общения и совместной работы на виртуальных платформах;
- видео и мобильно-ориентированное поколение, где их мобильные устройства служат в качестве дистанционного контроля их жизни;
- быстро внедряет новые каналы связи и предпочитает прозрачные и совместные цифровые коммуникации в реальном времени;
- желают, чтобы учителя и школа в целом не были единственным источником их обучения, а скорее дополняли их обучение - обучая их через их вопросы, ошибки и успехи;
- разработало гораздо более высокие инстинктивные отношения с технологиями, и все более взаимосвязанный мир меняет их ожидания о том, как работа может и должна быть выполнена;
- отдает приоритет честным, прозрачным и аутентичным сообщениям от друзей, руководителей, работодателей и др.;
- планирует совместно создавать бренды, участвовать в командах и сотрудничать с менеджерами; и они ожидают инноваций от своих работодателей, лидеров и брендов;
- начинающие, самообучающиеся и мотивирующие себя люди, стремящиеся к быстрому влиянию на работе;
- будет использовать разнообразие мыслей и опыта своего поколения для создания инновационных решений для завтрашних сложных проблем.

Поколение Z уникально тем, что их привычки и убеждения не вписываются в границы признаков или характеристик. Оно обещает привести этот мир, социально, политически и экономически, к новому горизонту.

Теперь давайте посмотрим, как вышеупомянутые характерные особенности личности поколения Z влияют на их воспитание, и выясним, какие подходы могут быть согласованы с этими чертами в обучении:

1. Более технологичный подход в обучении. Классы в школах также приспособляются к новому поколению, предлагая различные учебные решения для своих учеников. В настоящее время существует широкий спектр курсов для детей, увлекающихся технологиями, включает в себя искусственный интеллект, дизайн продукта и 3D-печать, инжиниринг, робототехника. Однако, существует негативное влияние цифровых образовательных систем, таких как: сокращение практики обучающей коммуникации; привыкание работы индивидом со знаковыми системами, т.о. несформированность логики практической деятельности; свободное применение поисковых систем, обучающийся подвергается информационной перегрузке, который может отвлечь его от учебного материала; большое количество информационных продуктов (графика, звук, анимация, видео и др.). Память человека не способна оперировать одновременно по всем предложенным функционалам, обладает ограниченными возможностями. Следовательно, происходит отвлечение от одной информации к другой, т.о. пропускает важные учебные материалы; во-вторых, люди отличаются по свойству мышления полушарий мозга, либо человек воспринимает образы, либо логику излагаемого материала; формирование шаблонного мышления, т. е. инертность к учебной деятельности, а также заимствование из сети Интернет готовые материалы (доклады, рефераты) и решения школьных задач, лишение возможности проводить собственные опыты; вред здоровью и др. В использовании электронных средств в обучении необходим четко выстроенный и аргументированно-систематический подход, они должны выступать в качестве поддержки, а не основных материалов обучения.

2. Онлайн общение в обучении. Поколение Z предпочитают общаться со своими сверстниками и учителями в социальных сетях. Социальные сети рекомендуют учителям создавать закрытые группы для детей и их родителей. Они могут использовать эти группы, чтобы делиться не только домашними заданиями, но и информацией о занятиях в классе, экскурсиях и так далее. Отметим также, что в настоящее время актуально дистанционное обучение, которая также имеет ряд отрицательных признаков, например, как недостаточность практических знаний, отсутствие контроля и др.

3. Привычные к многозадачности. Данный навык в основном поколение Z используют для выполнения домашних заданий. Они слушают музыку, отправляют текстовые сообщения, смотрят телевизор или используют социальные сети, выполняя домашнюю работу. Существует мнение, что выполнение чего-то другого вместе с домашними заданиями не влияет на их производительность и в некоторых случаях даже помогает им стать более продуктивными. Учитывая данный фактор, системе образования следует использовать специально разработанную программу для жизненного ритма поколения Z, где она будет позволять обучающимся учиться в своем собственном темпе, а также выбирать, что они хотят изучать, насколько глубоко они хотят изучать этот предмет и когда они хотят это делать.

4. Ориентация к независимости. Стремясь к независимости и автономии у поколения наблюдаются сильные предпринимательские навыки. С учетом данных особенностей, системе образования следует ввести курсы, которые будут направлены на выявление и развитие талантов будущих бизнес-лидеров, где будет обучение введению в стратегию управления бизнесом, деловой этикет, глобальные экономические тенденции и многое другое.

Воспитание поколения Z является новой волной, которая является необходимым условием в результате промышленной революции. Итак, давайте рассмотрим некоторые способы воспитания характерные для данного поколения:

1. Поощрять взаимодействие и деятельность в реальном мире. Дети поколения все чаще считаются поколением одиночек, это происходит из-за огромного количества экранного времени, которое им нравится, а не из реальных взаимодействий с реальными людьми. Для этого нужно вовлекать их в занятия, которые требуют общения с людьми.

2. Вовлечение в семейные мероприятия. Создавать условия, где семья и образовательное учреждение будут выступать как единый организм воспитания, формирования ценностей. Системе образования следует выстроить специализированную программу, так называемого, например «семейного тьюторства», где были бы предложены рекомендации по взаимодействию родителя и ребенка, с учетом его характерных особенностей поколения. На самом деле не все родители осведомлены о психологических особенностях детей, это связано также с тем, что родители в основном заняты работой. Следует сконструировать именно такую поэтапную программу, которая бы даже в какой-то степени содержала «тайм-менеджмент» в воспитании собственного ребенка. Живя в техногенной цивилизации, можно оформить в виде веб-площадки, с подбором промежутка времени сколько родитель в день уделяет своему ребенку. Можно включить также дополнительные функции: родительский контроль, местоположение ребенка, взаимодействие с образовательным учреждением и др. Содержащая несколько функций и согласованная с образовательным учреждением.

Отметим также следующее, что родителю важно взаимодействовать со своим ребенком занимаясь любимыми делами, такими, как покупки в Интернете, игры, просмотр Netflix или другие подобные онлайн-шоу, чтобы ребенок чувствовал, что родитель заинтересован и пытается понять по-своему. Демонстрация готовности родителя изменить себя в соответствии с интересами ребенка, это очень хороший способ начать общение и оставаться вовлеченным в его жизнь.

3. Интеграция времени экранного времяпровождения с событиями. Должен существовать разумный баланс, который бы позволил бы ребенку Z интегрировать между двумя пространствами так, чтобы это не принесло вреда. Нужно учитывать, что технология является тем, с чем они родились и привыкли испытывать это вокруг себя. Важно не заставлять ребенка сокращать время у экрана, а превращать его во что-то плодотворное. Например, поощрять детей к использованию их технических знаний через стажировки, фриланс, дистанционную работу, онлайн-обучение, семинары и т. д. Это способствует получению доступа к различным возможностям карьеры, чтобы они могли анализировать и создавать свой путь к своей карьере.

Итак, новое поколение находится на подъеме, и первым шагом к общению с ними является понимание того, что следует учитывать их особенности и выстраивать процесс воспитания согласно их природе.

Выводы. Мы живем в эпоху, когда виртуальное пространство все глубже проникает в повседневную жизнь. Оно является отражением реального мира, представляя собой информационный мегаполис человеческого опыта, творчества и инноваций. В нем существуют свойства искусственно созданного пространства, которое по мере развития технологий адаптируется и меняется.

Интересным является то, что мы действительно наблюдаем смену парадигм. В настоящее время владение информацией, т.е. наличие того или иного знания – превосходство, однако не объем знаний определяют индивида информационного общества, а умения трансляции, активного участия в коммуникации. Ведущая роль в современном мире присуждается сети Интернет, которая представляет среду для общения, обучения, развлечения, а также является источником информации. Активная трансляция – является в основном продуктом сети Интернет, т.о. с каждым днем увеличивается реклама. Происходит манипулирование сознанием общества, которое имеет экономические цели.

У цифрового поколения появляется непреодолимая потребность в играх, социальных сетях, в информационных источниках, которая может способствовать формированию аддикций (зависимости), а также негативно сказывается на социально-психической составляющей и здоровье детей. Информационная тяга молодежи оказывает значительное влияние на ценностные ориентиры, выступая угрозой для еще несформировавшегося человека, подвергая его стать жертвой – виктимным объектом.

Поколение Z – это новое поколение, которому необходимо в сфере образования индивидуализация учебно-воспитательного процесса посредством личностно-ориентированного подхода.

Литература:

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации: диалектика прогрессивной линии развития как гуманитарная общечеловеческая философия для XX века / Р.Ф. Абдеев. – М.: Владос, 1994. – 334 с.

2. Борзаков, Д.В. Корпоративная социальная ответственность в восприятии поколений Y и Z // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2018. № 2. С. 58-66.

3. Гаврилюк, В.В., Трикоз, Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации // Социологические исследования. - 2002. - N 1. – С. 96-105.
4. Личность в информационно-инновационном обществе: моногр. / под ред. проф. В.Н. Стегния. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. – 448 с.
5. Левада, Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. - 2001. - N 5 (55). – С. 257-267.
6. Степунина, О.А. Характерные черты и опасные тенденции информационного общества // Молодой ученый. – 2017. – №21.1. – С. 54-56. — URL <https://moluch.ru/archive/155/44089/> (дата обращения: 08.03.2020).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Мамалова Хоузу Эдилсултановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассмотрена профессиональная культура преподавателя вуза как педагогическая проблема. Выявлено, что в основе развития высшей школы лежит культура педагогической деятельности преподавателя, развитие которой невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, лично-творческой самореализации преподавателя и студента. Активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения вуза в институт воспроизводства и создания педагогической культуры. Структуру педагогической культуры преподавателя составляют следующие компоненты: когнитивный; деятельностный; эмоционально-оценочный; мотивационно-ценностный; коммуникативный и рефлексивный.

Ключевые слова: профессиональная культура, преподаватель вуза, культура, педагог.

Annotation. The article examines the professional culture of a university teacher as a pedagogical problem. It was revealed that the development of higher education is based on the culture of teacher's pedagogical activity, the development of which is impossible without realizing the enormous role of culture and education, personal and creative self-realization of the teacher and student. The active development of cultural values objectively requires the transformation of a university into an institution of reproduction and the creation of a pedagogical culture. The structure of the teacher's pedagogical culture consists of the following components: cognitive; active; emotionally evaluative; motivational and value; communicative and reflective.

Keywords: professional culture, university teacher, culture, teacher.

Введение. В современном мире, на сегодняшний день, важную роль играет развитие высшей школы, формирование которой невозможно без самореализации преподавателя и студента. Самореализация преподавателя состоит из многих компонентов, одним из важнейших составляющих является педагогическая культура. В связи с динамичным развитием социума и переходом образования в постиндустриальное общество обострилась потребность в преподавателях способных оперативно реагировать на современную образовательную ситуацию, которая задает все более высокий уровень профессиональной компетентности педагога как субъекта педагогической деятельности, как творческой личности, владеющей новейшими достижениями наук о человеке и инновационными образовательными технологиями.

Изложение основного материала статьи. Развития культуры педагогической деятельности преподавателя высшей школы, невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, лично-творческой самореализации преподавателя и студента. Активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения вуза в институт воспроизводства и создания педагогической культуры. Все перемены в вузе касаются педагога высшей школы, как носителя научного знания, культурно-педагогического опыта общества. В общей и профессионально-педагогической культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал преподавателя. Этот потенциал составляет национальное богатство и должен быть своевременно востребован и рационально использован.

Рефлексивно-образовательная среда, способствует развитию культуры педагогической деятельности преподавателя вуза. Умение анализировать свою работу, с целью повышения ее эффективности, на сегодняшний день приобретает особую значимость. Профессиональный самоанализ педагога высшей школы невозможен без развитых знаний по применению методов рефлексии. Рефлексия способствует дальнейшему саморазвитию, самосовершенствованию личности.

Педагогическая наука нуждается в знаниях, современных подходах, поиске новых средств развития культуры педагогической деятельности в рефлексивно - образовательной среде вуза.

В наше время, государственная политика ФГОС 3++ поставила перед педагогами следующие задачи: студенты обучающиеся на программе бакалавриата и магистратуры должны соответствовать определенным требованиям, освоить компетенции: универсальные, профессиональные и общепрофессиональные, которые соответствуют направлению обучения студентов. Например: задачи по формированию мотивации у студентов, самореализации их творческой личности и становление физического и морального здоровья, обеспечение приоритетности развития самого человека.

Данные стратегические задачи определяют необходимость обеспечения культурного и духовного развития личности педагога высшей школы. Современный педагог должен быть человеком культуры и общечеловеческих ценностей. Педагоги всех уровней, а прежде всего педагоги высшей школы, должны формировать в себе чувство интеллигентности, чтобы воспитывать из студентов компетентную, интеллектуальную элиту, способную нестандартно мыслить, грамотно решать проблемы, использовать свои знания в новых ситуациях и эффективно работать.

Понятия «культура» может быть охарактеризована так: Г. Гегель трактует культуру человечества в произведении «Феноменология духа» в ее закономерном развитии - как выявление творческих сил «Мирового разума».

В конце XIX начало XX века понятие «культура» разделилось на два вектора, на материальную и на духовную.

Основными признаками культуры являются:

- общность взглядов людей (культура определяет то, на что обращают внимание группы людей);
- коллективность (культура – коллективное явление, ее представители является общечеловеческой ценностью и имеют всеобщее значение).

Итак, по нашему мнению, культура-это специфическая форма объединения людей и формирования духовного сознания отдельного лица. Специфика культуры отражается в том, что она (культура) свидетельствует, какой человек стал для себя и других, как он чувствует и осознает себя таким.

На современном этапе термин «культура» является многозначным. Культура, по мнению, В.С. Библер [1], имея призвание к педагогическому делу, считал, что воспитатель, а следовательно, и педагог должен не только научить находить истину, познавать явления природы, а прежде всего -привить благородные чувства, такие как любовь, дружба, благодарность. В педагогической теории К.Д. Ушинского [7] центральное место занимает личность преподавателя. Он подчеркивал: «Учитель может воспитывать и обучать до тех пор, пока сам работает над своим образованием», «В каждом наставнике важно не только умение преподавать, но также характер, непосредственность».

Педагогическое наследие В.М. Межуева [5] содержит размышления о сущности педагогического таланта. Известный теоретик и практик педагогики считал, что преподаватель должен быть культурным со всякой точки зрения: вежливым, опрятным, знакомым с литературой и художественным творчеством. Л.А. Волович [4] связывал понятие «педагогическая культура» с умением ориентироваться в вопросах науки и практики: «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интерес к теоретическому осмыслению своего дела, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой». Педагог утверждал, что педагогическая культура имеет проявление в постоянном внимании к духовному миру воспитанников.

По определению Л.А. Вербицкой [2], педагогическая культура конкретного преподавателя - проявление общей культуры в условиях педагогического процесса, что определяется как высокий уровень духовного развития педагога и его профессиональной умений.

Каждый из компонентов педагогической культуры содержит большое количество взаимосвязанных элементов:

Педагогические знания (истории развития педагогической науки; предмета, цели и задач общей педагогики; актуальных проблем зарубежной педагогики; отечественной педагогики сотрудничества; методов педагогических исследований; теории, принципов и методов воспитания; теории, принципов и методов обучения; путей формирования и совершенствования педагогической культуры преподавателя).

Педагогические чувства и мотивы: интерес к педагогике и педагогической работе; чувство гуманизма; чувство чести и достоинства преподавателя; чувство справедливости и принципиальности; чувство педагогического удовольствия; чувство высокой эстетики и красоты слова; чувство оптимизма и работоспособности; педагогическая интуиция; самообразование.

Педагогические убеждения: уверенность в моральной ценности и социальной полезности педагогического труда; уверенность в силе педагогического влияния на личность; учреждение на всестороннее развитие личности; учреждение на добросовестный труд и систематический развития у студентов способностей к обучению.

Педагогические умения: объективно оценивать уровень знаний, умений и навыков; оценивать уровень развития индивидуальных качеств и особенностей личности; руководствоваться в учебно-воспитательной работе принципами педагогики; проводить индивидуальную воспитательную работу; оказывать индивидуальную помощь в ходе обучения; стимулировать самообразование и самовоспитание; развивать риторические способности, просто и доступно дать учебный материал; проводить педагогические исследования.

Организаторские-педагогические способности: организовывать и проводить групповую оценку знаний; организовывать и проводить воспитательные мероприятия; воспитывать личность в коллективе и с помощью коллектива; организовывать и методично правильно проводить учебные занятия; формировать в коллективе здоровую и работоспособную атмосферу, повышать интерес к обучению.

Культура общения и педагогический такт: умение установить контакт со студентом, создать условия для беседы; четко формулировать вопросы и внимательно выслушивать ответы; ставить себя на место ученика и понимать его эмоциональное состояние; уметь критиковать ошибки студента и предоставлять ему советы по исправлению недостатков.

Исследуя развитие педагогической культуры будущего учителя А.О. Зоткин рассматривает педагогическую культуру как диалектическое интегрированное единство педагогических ценностей: ценностей-целей и ценностей-мотивов; ценностей-знаний; технических ценностей; ценностей-свойств; ценностей-отношений. Они направляют и корректируют в социальном, духовном, профессиональном, личностном пространстве деятельность преподавателя и являются родными осями координат, на основе которых вычерчивается модель педагогической культуры. А.Г. Лобыч указывает, что педагогическая культура является гармонией культуры творческих знаний, творческого действия, чувств и общения. Анализ научных трудов исследователей (Н.В. Сагаатовского, О.А. Абдуллиной, В.Л. Бенин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербакова и др.) дал основание констатировать, что «педагогическая культура» как специальное научное понятие не является устаревшим и требует всестороннего рассмотрения, поскольку представляет собой педагогическую систему и одновременно ее элемент, личностное образование, диалектическое интегрированное единство педагогических ценностей, между которыми существуют определенные связи и отношения, которые формируются, реализуются и совершенствуются в различных видах профессий – но педагогическая деятельность и общение, определяет характер и уровень последних.

По утверждению В.А. Сластенина [6], педагогическая культура преподавания-это профессиональная культура, гармония педагогического мышления и творческой деятельности, способствующие качественной организации учебного процесса. Автор утверждает, что профессионально-педагогическая культура диалектически связана со всеми элементами личностной культуры: моральной, эстетической, умственной, правовой, экологической, поскольку она является интегральным показателем других видов культур, их составляющей и вместе с тем содержит их в себе. Установлено, что результатами процесса формирования

профессионально-педагогической культуры является развитие педагогической этики, профессионального мастерства, творческой индивидуальности и профессиональной компетентности.

На наш взгляд, основными составляющими педагогической культуры следует считать педагогическое мастерство, духовное богатство, научную и общую эрудицию, культуру общения и речи, педагогическую этику, постоянную направленность к педагогической, методической, моральному и духовному самосовершенствованию. Стержневым компонентом педагогической культуры является педагогическое мастерство, как синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств педагога. Педагогическое мастерство основывается на высоком профессиональном уровне педагога, его высокой общей культуре и педагогическом опыте.

К элементам педагогического мастерства относятся:

1. Гуманистическая направленность, деятельности педагога, характеристика его мастерства, которая заключается в мотивации деятельности педагога на личность другого человека.

2. Профессиональная компетентность-фундамент педагогической деятельности, предполагает наличие глубоких профессиональных знаний, навыков и умений, профессионализм в области педагогики и психологии, совершенное владение методикой осуществления учебно-воспитательного процесса.

3. Педагогическая техника-совокупность умений и приемов, которые использует преподаватель для наиболее полного достижения целей своей деятельности и помогает преподавателю глубже, ярче, талантливее выразить себя, добиться оптимальных результатов в учебно-воспитательной работе.

Это комплекс умений преподавателя, способствующий его оптимальному и творческому поведению и эффективному взаимодействию со студентами в любых педагогических ситуациях.

4. Педагогическое творчество-основано на полноте информации, научном прогнозе, умении педагога каждый раз по-новому и эффективно применять в учебно-воспитательном процессе различные комбинации форм и методов педагогического воздействия.

5. Педагогические способности-совокупность психических особенностей учителя, необходимых для успешного овладения педагогической деятельностью, и ее эффективного осуществления.

Педагогические способности определяются качествами личности, которые проявляются в склонности к работе со студентами А. Швейцер и И.Е. Видт [3] была предложена структура педагогических способностей: перцептивные способности педагога проявляются в наблюдательности, что позволяет проникать во внутренний мир человека.

Конструктивные способности являются условием успешного продуктивного и формирования личности и коллектива.

Дидактические способности проявляются в умении подбирать и доступно излагать учебный материал, соответствующим образом адаптируя его к особенностям студентов, стимулировать их активность, мобилизовать внимание.

Коммуникативные способности проявляются в установлении педагогично целесообразных отношений со студентами, их родителями, коллегами, руководителями, эмоциональном отклике на переживания других людей (эмпатии).

Организаторские способности проявляются в умении организовать жизнедеятельность студентов – учеба, труд, отдых, сплотить их, разделить обязанности.

Академические (исследовательские) способности – это склонность к научному-поиску, анализу достижений науки, обобщения своего опыта.

Внушающие способности заключаются в эмоционально-волевом влиянии на студентов, способности с помощью твердого слова добиваться нужных результатов в обучении и воспитании.

Выводы. Культура педагога прошла определенные этапы своего развития вместе с развитой культурой общества. Она, как феномен педагогической практики, существовала всегда, но имела различную социальную и профессиональную «окраску» в зависимости от влияния различных факторов: политики в сфере образования; нравственных отношений, которые складывались в обществе; господствующей религии; определенного типа воспитания, который был необходим государству. Исходя из выше перечисленного, структуру педагогической культуры преподавателя составляют следующие компоненты: когнитивный; деятельностный; эмоционально-оценочный; мотивационно-ценностный; коммуникативный и рефлексивный.

Таким образом, анализ педагогической литературы позволил выявить, что в основе развития высшей школы лежит культура педагогической деятельности преподавателя, развитие которой невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, личностно-творческой самореализации преподавателя и студента. Активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения вуза в институт воспроизводства и создания педагогической культуры.

Литература:

1. Библер В.С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков. - М.: Русское феноменологическое общество, 2017. – 440 с.

2. Вербицкая Л.А. Гуманитарное образование в современной России // Высшее образование в России. 2006. - №1. - С. 79-84.

3. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. 2012. - №3. - С. 3-7.

4. Волович Л.А. Педагогическая культурология: программа интегративного учебного курса для высших педагогических учебных заведений / Л.А. Волович. Казань, 2015.

5. Межуев В.М. О понятии «культура» / В.М. Межуев. М., 2012. – 296 с.

6. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: уч. пособие / В.А. Слостенин. М.: Прометей, 2013. – 215 с.

7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. / К.Д. Ушинский. М.: Педагогика, 2014. – 438 с.

УДК 372.8.

кандидат педагогических наук Марачева Алла Владимировна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Кризис доверия – одна из основных проблем современной отечественной журналистики. Решение этой проблемы – задача, в том числе и высшего профессионального образования. От него во многом зависит качество кадров, которыми комплектуются современные СМИ. Сейчас уровень профессионального образования не удовлетворяет ни журналистское сообщество, ни читательскую аудиторию. Помочь решить эту проблему может правильное формирование методологической культуры будущего журналиста в процессе профессионального образования. В статье выделяются приоритетные стратегии профессиональной подготовки журналистов, анализируется формирование общей журналистской методологии, а также методологии сбора и обработки эмпирических данных у будущих журналистов на начальном и завершающем этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: методологическая культура будущего журналиста, профессиональное образование журналиста, общая журналистская методология, стратегии профессиональной подготовки журналистов, методология сбора и интерпретации эмпирических данных.

Annotation. The crisis of trust is one of the main problems of modern Russian journalism. Solving this problem is a challenge, including for higher professional education. It largely determines the quality of personnel that are equipped with modern media. Currently, the level of professional education does not satisfy either the journalistic community or the readership. The correct formation of the methodological culture of the future journalist in the process of professional education can help solve this problem. The article highlights the priority strategies for professional training of journalists, analyzes the formation of a general journalistic methodology, as well as the methodology for collecting and processing empirical data from future journalists at the initial and final stages of training in higher education.

Keywords: methodological culture of the future journalist, professional education of a journalist, general journalistic methodology, strategies for professional training of journalists, methodology for collecting and interpreting empirical data.

Введение. Проведенное в январе-феврале 2018 года Европейской ассоциацией преподавателей журналистики исследование, посвященное прогнозам преподавателей по поводу ролей, ценностей и профессиональных квалификаций будущих журналистов, показало, что самым важным критерием на ближайшее десятилетие европейские и российские преподаватели назвали качество транслируемой журналистами информации. Компетенцией, которая по результатам исследования набрала самые высокие средние показатели, оказалась «способность определения качества источника» [4]. Качественная информация из надежных и компетентных источников должна быть темой любого журналистского продукта. Но в реальной жизни современных СМИ дела обстоят несколько по-другому. И журналистское сообщество, и читатели отмечают, что качество и роль контента снижается, а на первый план выходит умение собрать таргетированную аудиторию для рекламодателя [6].

Преодоление кризиса доверия к журналистике – задача, в том числе и высшего профессионального образования. Во взглядах многих журналистов-практиков, а также некоторых теоретиков журналистики наблюдается противоречивость по поводу необходимости системного профессионального образования при создании модели личности журналиста-практика. Анализ вузовской практики свидетельствует, что обучение часто сосредотачивается на теоретико-научных целях. Формированию практических навыков уделяется значительно меньше внимания.

Основное противоречие, которое требуется преодолеть – между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к развитию у будущих журналистов методологической культуры на базе освоения универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций и традиционным предметноцентрированным подходом к организации учебного процесса в вузе.

Поэтому, на наш взгляд, профессиональное образование журналистов нуждается в развитии и более пристальном внимании со стороны преподавателей журналистики. Особенно с учетом того, что формирование общественного мнения продолжает оставаться одной из важнейших функций журналистики. Высшее образование должно соответствовать потребностям СМИ и их растущим требованиям к людям, которые приходят в журналистику после окончания вуза. «Не КРІ и не индекс Хирша, а выпускник должен стоять в системе вузовских ценностей на первом месте как синтез преподавательских усилий, научных изысканий и воспитательной работы», – полагает Ю.М. Ершов [5].

Университеты, по мнению этого исследователя, должны инициировать инновации в СМИ, в том числе – в области контент-политики. Сделать это предлагается, обновив модель выпускника. Как считает Ю.М. Ершов, взаимодействие СМИ и вуза должно строиться следующим образом: газета или телеканал заказывает университету выпускника с определенными характеристиками, а вуз его готовит.

В советское время вуз должен был не только готовить специалиста, но и формировать методологию социального познания журналиста. Но на рубеже XX и XXI веков требования к образованию выпускников факультетов журналистики изменились. Новая концепция образования дает человеку, принявшему решение сделать журналистику профессией, возможность сформировать себя самому, усовершенствоваться. В том числе, в таких составляющих методологической культуры журналиста, как общая журналистская методология, методология сбора и интерпретации эмпирических данных. Но не все журналисты оказались готовы к работе в условиях, требующих глубоких системных знаний по истории, философии, культурологии, экономике, политологии и другим наукам. А ведь именно это формирует общую журналистскую методологию.

В своей трудовой деятельности журналист зачастую выступает пропагандистом, а иногда и воспитателем, которому необходимо аналитически мыслить, адекватно оценивать факты и уметь их интерпретировать. Кроме того, по мнению С.Г. Корконосенко, к ресурсам педагогики журналистики

относится «разработка как отдельного направления теории журналистики» [7, с. 25]. Не стоит забывать о том, что профессиональное журналистское образование призвано помочь реализоваться в профессии не одним лишь «золотым перьям», но и студенту со средними способностями. Большая роль при этом отводится преподавателю. В первую очередь он должен помочь студентам правильно организовать учебный процесс.

Методологическая культура будущего журналиста предполагает владение не только общеобразовательной культурой, но и общей методологией журналистики. Это означает, что будущие журналисты должны владеть методами сбора информации, знать все этапы и стадии модели творческого процесса журналиста, уметь применять эти знания на практике в процессе создания журналистского произведения. Последнее особенно важно потому, что журналистское творчество – процесс целенаправленный, он предполагает решение одних и тех же проблем. Анализируя произведения классиков журналистики, журналистов-современников, а со временем и собственные работы, студенты не просто учатся на ошибках, но и вырабатывают свой стиль в журналистике, формируют свою систему ценностей. Здесь огромное значение имеет сотрудничество университета и редакции СМИ. Именно на практике личность проходит окончательную «шлифовку». Работая в коллективе, будущий журналист получает представление о том, что такое редакционный график, он начинает понимать, насколько важно работать с соавторами, знакомится с парадоксами профессии.

Процесс формирования методологической культуры будущего журналиста не должен проходить хаотично. Преподаватель и студент должны выработать стратегический план и, по возможности, придерживаться его.

Ю.В. Андреева [1, с. 70] выделяет ряд приоритетных стратегий профессиональной подготовки журналистов. Это:

- 1) принцип активизации процессов самопознания, самооценки, самокоррекции;
- 2) принцип взаимодействия концептуального и технического уровней;
- 3) принцип единства аксиологического и культурологического подходов в организации профессионального обучения студентов;
- 4) принцип сотворчества педагога-мастера и начинающего журналиста;
- 5) акмеологический принцип, предполагающий стремление студента максимально творчески самореализоваться. Это достигается в условиях соревновательности.

Внимание и наблюдательность – это те важнейшие профессиональные черты журналиста, которые помогают успешно начать процесс формирования методологии сбора и обработки эмпирических данных. На этом начальном этапе творческого процесса студент-журналист, как правило, сталкивается с различными трудностями. Уровень наблюдательности у него еще недостаточно развит, поэтому первые опыты описания ситуации, события, объекта вызывают определенные проблемы. Простое журналистское наблюдение – это не просто один из первых и важнейших методов сбора и обработки информации, но и часть общей культуры журналиста. Ведь для будущего журналиста недопустимо смотреть и не видеть ничего интересного, существенного, не уметь выделить яркую говорящую деталь, знаковый эпизод. Отсутствие этих практических навыков не позволяет студенту-первокурснику журфака начать самостоятельно формировать методологическую культуру. Задача преподавателя – помочь ему в этом.

Первый вопрос, который логически возникает у будущих журналистов на начальном этапе обучения в вузе – что и как описывать. Поэтому выбор объекта описания оставляет за собой преподаватель. Студентам сообщаются также временные рамки задания. Таким образом, студент тренируется укладываться в редакционный график уже на первом курсе.

Следующая трудность – как описывать объект. Объектами описания могут быть здания, улицы, дворы, пейзажи (неживые объекты), люди и животные (живые объекты), митинги, конференции, праздники (события). Все эти описания ложатся в основу разных жанров и разных коммуникативных текстов, поэтому нам не представляется возможным дать общую схему описания. Здесь целесообразно работать по категориям, и описание, например, неживых объектов, можно делать по следующей приблизительной схеме:

1. Местонахождение объекта (город, улица, место в городе, деревне и т.д.).
2. Примерный возраст объекта (современное или старинное здание).
3. Общий вид объекта (размеры, особенности архитектурного стиля, цветовая гамма, флора или фауна, которая окружает или составляет объект, количество и примерный возраст людей, которые находятся возле объекта).
4. Яркая или смешная деталь, которая запоминается больше всего.
5. Образ объекта.

Описание по такой приблизительной схеме не вызывает особых трудностей. Однако создание образа связано с образным мышлением, которое нужно развивать. Поэтому у студентов логично возникают два вопроса: где искать истоки образности и есть ли технология создания образа? Отвечая на первый вопрос, можно дать традиционный совет – почаще перечитывать качественную художественную и публицистическую литературу, учиться у классиков и развивать собственное воображение.

Само собой разумеется, в арсенале средств будущего журналиста должен быть большой набор образно-выразительных средств. Метафоры и эпитеты, олицетворения и оксюмороны – это надежные помощники при создании яркого образного описания. Но какие из них выбрать, с чего начать работу над образом? Нам представляется возможным дать следующую приблизительную схему работы над образом:

1. Подумать, на что похож объект. С чем или с кем его можно сравнить (образ-описание).
2. Поразмышлять над тем, какие чувства или воспоминания вызывает объект (образ-ассоциация).
3. Использовать при создании образа такой прием текстовой деятельности журналиста, как отстранение. Этот прием позволяет описать вещь, ситуацию, событие, как впервые увиденные.

На выпускном курсе, когда будущие журналисты уже практически овладели методологией сбора и обработки эмпирических данных, наиболее остро встает вопрос о развитии их конкурентоспособности. Конкуренция как межличностный контакт может быть конструктивной и деструктивной. Развитие позитивной (конструктивной) конкурентоспособности связано, прежде всего, с развитием таких личностных качеств студента-журналиста как адекватная самооценка, коммуникабельность, умение грамотно излагать свои мысли.

Особенно важны такие качества для студентов, решивших после окончания вуза работать на радио. Обучать студентов теории и практике речевого воздействия и тренировать их коммуникативные навыки по

дисциплинам специализации приходится в рамках курса «Профессиональная студия». Сначала студент осваивает информационные жанры, на изучение которых традиционно отводится относительно немного времени и которые подразумевают общение в рамках одной темы с одним, реже с двумя собеседниками. Затем задача усложняется. Жанры мозаично-фрагментарного построения (очерк, радиокомпозиция, радиопильма), а также такие аналитические жанры, как ток-шоу и беседа требуют определенных риторических навыков. Хорошие речевые навыки требуются также и ведущему авторской программы.

В процессе формирования имиджа ведущего авторской программы нужно постоянно напоминать будущим радиожурналистам, что «...на радио голос создает звуковой портрет человека. Человеческая речь позволяет представить себе, каков невидимый собеседник: его темперамент, уровень культуры, даже свойства характера, не говоря о том, какое у него в данный момент настроение, – бесконечны возможности информации о себе, которые заложены в голосе каждого из нас» [3, с. 20].

Интонация и тембр голоса, стиль общения и манера подачи фактического материала (часто – из личной жизни автора) – все это составные части имиджа радиоведущего. На практических занятиях по радиожурналистике преподавателю важно подчеркивать, что над голосом, интонацией необходимо неустанно работать. Особенно тем студентам, у которых от природы невыразительный голос или незначительные дефекты произношения. Примером для подражания в этом случае служит Юрий Левитан, который избавлялся от владимирского «оканья» с помощью многочасовых ежедневных упражнений в дикторском искусстве.

В беседе с участниками конфликтной ситуации журналист не просто фиксирует мнения сторон. Он спорит, приводит собственные аргументы, убеждает в своей правоте, становясь, таким образом, журналистом-модератором. Выстраивая беседу, подчеркивает В.В. Ворошилов, очень важно оперировать простыми, ясными и понятными для собеседника категориями. Аргументация должна быть корректной. Надо всегда помнить о том, что «излишняя» убедительность вызывает отпор со стороны собеседника, а один-два ярких довода достигают большего эффекта» [2, с. 257]. Среди наиболее действенных приемов предложенных В.В. Ворошиловым, выделяются следующие:

1. Работа журналиста-модератора «методом перелицовки». Собеседник подводится к изменению точки зрения, которую он отстаивает, через совместный с журналистом поиск путей решения проблемы.

2. Работа с использованием «метода саями». Собеседник подводится к согласию с ведущим в главном вопросе дискуссии. После этого добиться согласия в частности будет уже значительно проще.

3. Работа с использованием «метода расчленения». Аргументы собеседника разделяются на верные, сомнительные и заведомо ошибочные с последующим доказательством несостоятельности его позиции в целом.

4. Работа с использованием «метода положительных ответов». Собеседнику в начале беседы ставятся вопросы, предполагающие положительный ответ. Он продолжает соглашаться с ведущим и в дальнейшем, отвечая на более принципиальные вопросы.

5. Работа с использованием «метода классической риторики». Ведущий поначалу во всем соглашается со своим собеседником, внезапно опровергая его доводы с помощью одного сильного аргумента.

Знание этих приемов способствует развитию не только коммуникабельности, но и логического, системного мышления. Работа журналиста-модератора предполагает умение вести дискуссии с людьми неприятными и ему, и аудитории. «Работа с антигероем требует, как правило, «маски бесстрашия», подчеркнутой объективности, демонстративно корректного фона беседы» [8, с. 124]. Чтобы ошеломить собеседника, М. И. Шостак советует сменить маску внезапной открытой демонстрацией авторского резюме к словам собеседника. В этом случае смена образа – намеренный и хорошо просчитанный ход журналиста. Чтобы закрепить свой успех в сознании слушателей, радиожурналисту необходимо своевременно сделать обобщение – подвести своеобразную черту под результатами диалога.

Выводы. Итак, «шлифовкой» имиджа журналиста-модератора завершается формирование методологической культуры журналиста в процессе профессионального обучения. На наш взгляд, в этом случае противоречие между потребностью современного общества в журналистах с высоким уровнем методологической культуры и неспособностью выпускников факультетов журналистики быть конкурентоспособными профессионалами на медиарынке сводится к минимуму.

Литература:

1. Андреева Ю.В. Развитие конкурентоспособности студентов-журналистов // Педагогика. – 2006. – №5. – С. 67-70.
2. Ворошилов В.В. Журналистика. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2002. – 656 с.
3. Гальперин Ю. В эфире – слово. М.: Искусство. 1977. – 168 с.
4. Дрок Н., Лукина М.М. Профессиональные компетенции начинающих журналистов: какими их видят в будущем российские и европейские преподаватели // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2019. – № 5. – С. 3-24. [Электронный ресурс] // Режим ввода: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2019/5/professionalnye-kompetentsii-nachinayushchikh-zhurnalistov-kakimi-ikh-vidyat-v-budushchem-rossiyskie/>
5. Ершов Ю.М. Каким мы видим будущего журналиста (размышления о модернизации образовательных программ) // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2018. – №5. – С. 119-136. [Электронный ресурс] // Режим ввода: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2018/5/kakim-my-vidim-budushchego-zhurnalista-razmyshleniya-o-modernizatsii-obrazovatelnykh-programm/>
6. Кирия И.В. Онлайн-образование и «креативная мифология»: феномен массовых открытых онлайн-курсов через призму критической теории медиа // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2019. – №1. – С. 3-24. [Электронный ресурс] // Режим ввода: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2019/1/onlayn-obrazovanie-i-kreativnaya-mifologiya-fenomen-massovykh-otkrytykh-onlayn-kursov-cherez-prizmu-/>
7. Корконосенко С.Г. Основы журналистики – М.: Аспект Пресс, 2001. – 287 с.
8. Шостак М.И. Репортер: Профессионализм и этика. – М.: РИП-холдинг, 2002. – 165 с.

УДК 376

магистрант Маркова Анна Юрьевна

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

доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна

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

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального изучения возможностей развития эмоционального интеллекта и эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена программа эмоционально - речевого развития у изучаемой категории дошкольников, дана оценка ее эффективности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная лексика, дети с общим недоразвитием речи.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the development of emotional intelligence and emotional vocabulary in older preschoolers with General speech underdevelopment. The program for the development of emotional intelligence and emotional vocabulary in the studied category of preschool children is presented, and its effectiveness is evaluated.

Keywords: emotional intelligence, emotional vocabulary, children with General speech underdevelopment.

Введение. Важность развития эмоциональной сферы дошкольников (развитие способности к пониманию эмоциональных состояний партнера, своих переживаний, готовности к соблюдению социальных норм на основе эмоциональной саморегуляции и др.) отмечена и закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [7]. По данным отечественных исследователей уровень эмоционального развития детей определяет процесс их социально-психологической адаптации, успешность взаимодействия с социальным окружением [5].

Особую актуальность проблема эмоционального развития приобретает в работе с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР). Общее недоразвитие речи является наиболее распространенным и достаточно сложным нарушением речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Реализация инклюзивной практики обучения этой категории детей расширяет их социальное пространство, предъявляет высокие требования к способности идентификации эмоциональных состояний детьми, к проявлению эмпатии и просоциальных действий (Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская).

Актуальность изучаемой проблемы определяется и тем фактом, что речевое развитие тесно связано с когнитивным и эмоциональным развитием. Изучение эмоционального развития во взаимосвязи с речевым, позволяет рассмотреть механизмы речевого развития, оптимизировать направления психолого-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями. (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Несмотря на очевидную актуальность проблемы существует дефицит соответствующих эмпирических исследований изучения взаимосвязи эмоционального и речевого развития у детей с ОНР.

Изложение основного материала статьи. Особую роль в становлении эмоциональной сферы играет дошкольный возраст. Психологи рассматривают его как сензитивный период в развитии эмоций и чувств, когда ребенок переходит от базовых эмоций, связанных с физиологией к социальным, связанных с социально-нравственной сферой личности. В этот период ребенок учится понимать эмоции, вербализировать их, выражать самостоятельно, используя мимику, жесты, пантомимику. То, как ребенок сможет определить эмоции и чувства других людей и самого себя, выразить их в речи зависит от эмоционально- речевого развития. Под эмоциональным интеллектом мы понимаем способность человека к осознанию своих эмоций и эмоций других людей, которая применяется для управления собственными эмоциями при взаимодействии с другими личностями [1]. Эмоциональная лексика – это совокупность слов, служащих для выражения и обозначения переживаний, чувств, эмоций, настроения [4]. Эмоциональная лексика направлена на то, чтобы каждый мог передать свои эмоции, чувства, переживания, свое отношение к тому или иному событию, факту деятельности. Овладение эмоциональной лексикой становится одним из основных средств приобщения детей к человеческим ценностям, включения и реализации различных видов детской деятельности: игровой, познавательной, коммуникативной и других.

За последние десять лет был проведен ряд исследований, которые раскрывают разные аспекты развития эмоционального интеллекта и эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР [Е.Е. Дмитриева О.Н., Двуреченская [2], Т.И. Зимукова [3], Кондратенко [4], Т.Д. Савенкова [6] и др.] Исследователи выделили специфические особенности в развитии эмоциональной сферы и эмоционально - оценочной лексики:

- трудности эмоциональной идентификации;
- трудности эмоциональной регуляции;
- недостаточность запаса эмоциональной лексики;
- трудности эмоционально-смыслового выражения;
- трудности эмоциональной оценки состояния;

Цель предпринятого нами исследования изучение эмоционального интеллекта во взаимосвязи с речевым развитием дошкольников с ОНР.

Согласно нашей гипотезе, развитие эмоционального интеллекта у детей в условиях реализации логопсихологической программы оптимизирует развитие у них эмоциональной лексики.

Задачи исследования:

- разработать и реализовать программу развития эмоционального интеллекта и эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР;
- оценить эффективность логопсихологической программы в работе со старшими дошкольниками с ОНР.

База исследования: детский сад г. Н. Новгорода МБДОУ «Детский сад 120». Экспериментальная выборка - 30 детей (ОНР III уровня)

- экспериментальная группа – 15 детей;
- контрольная группа – 15 детей.

Цель разработанной нами программы: развитие эмоционального интеллекта и создание условий для развития эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР.

Задачи программы:

1. Развитие у дошкольников способности оценивать собственное эмоциональное состояние, выражать чувства и обозначать их в речи.
2. Развитие у дошкольников распознавать чувства других людей на основе мимики, жестов, выразительных движений, интонации и обозначать их словом.
3. Развитие у детей способности передавать свои эмоции с помощью мимики и пантомимики и вербализировать свои состояния.
4. Развитие у детей способности устанавливать взаимосвязь между эмоциональным состоянием человека и его поступками, активно используя эмоциональную лексику.

Содержание работы с детьми 5-6 лет с ОНР.

I. Развитие умений, относящихся к разным компонентам эмоционального интеллекта.

1. Когнитивный компонент, т.е. знание и понимание эмоциональных состояний, умение их обозначать словами: наречиями (страшно, весело, радостно и др.) и прилагательными (веселый, грустный и др.).

2. Эмоциональный компонент:

- умение распознавать эмоции и вербализировать их наречиями и прилагательными.

3. Поведенческий компонент:

- умение использовать эмоции для объяснения поступков и действий человека;
- умение проявлять свои эмоции в мимике.

II. Развитие эмоциональной лексики:

1. Накопление эмоционально-оценочного словаря:

- понимание слов, относящихся к эмоциональной лексике: злой, печальный, радостный, страшно, сердитый, добрый (приветливый), стыдно, виноватый, обидно, обиженный, удивительно, удивленный, интересно;

- использование эмоциональной лексики для обозначения эмоций в активной речи: злой, печальный, радостный, страшно, сердитый, добрый (приветливый), стыдно, виноватый, обидно, обиженный, удивительно, удивленный, интересно.

2. Адекватное и уместное использование эмоциональной лексики при составлении рассказа по картинкам.

Этапы работы с детьми.

1 этап – развитие умений идентификации эмоций и их анализа, накопление эмоционального словаря.

Цель: обучение детей пониманию эмоциональных переживаний и вербализации эмоций и состояний словами, относящимися к эмоциональной лексике (злой, добрый, страшно, весело, радостный, грустный и др.);

2 этап – развитие умений использовать эмоции для объяснения поступков и действий человека и активизация эмоциональной лексики при составлении высказываний.

Цель: обучение детей использованию эмоций для объяснения поступков и действий человека и составлению связных высказываний по сюжетным картинкам с использованием эмоциональной лексики.

3 этап – развитие умений сознательного управления своими эмоциями и их вербализации в эмоциональной лексике.

Цель: обучение детей использованию мимики, жестов, интонации для передачи эмоционального состояния и их вербализации.

Принципы построения занятий.

- Накопление в процессе занятий эмоционального опыта и обозначение каждой эмоции словом.
- Каждая тема подразумевает овладение умением оценивать эмоциональное состояние и вербализировать его с помощью эмоциональной лексики.
- На занятиях предусмотрена как индивидуальная, так и коллективная работа.
- Знакомление с приемами выражения эмоций с помощью мимики и пантомимики и словами.

К концу занятий у детей должен быть накоплен достаточный эмоциональный опыт, который будет способствовать развитию эмоциональной лексики.

Структура занятия.

1. Взрослый показывает детям необходимые жесты, мимику, интонацию. Подробно рассказывает об эмоциях, закрепляет их названия и обогащает эмоциональный словарь.

2. На основе увиденного и услышанного, дети должны повторить и продемонстрировать необходимые умения, использовать в своей речи слова, относящиеся к эмоциональной лексике.

3. Внесение уточнений и изменений, если это необходимо.

После реализации коррекционно-развивающей программы был проведен комплекс диагностических методик по изучению эмоционально - речевого развития детей в экспериментальной и контрольной группах.

Приведем сравнительный анализ результатов диагностики.

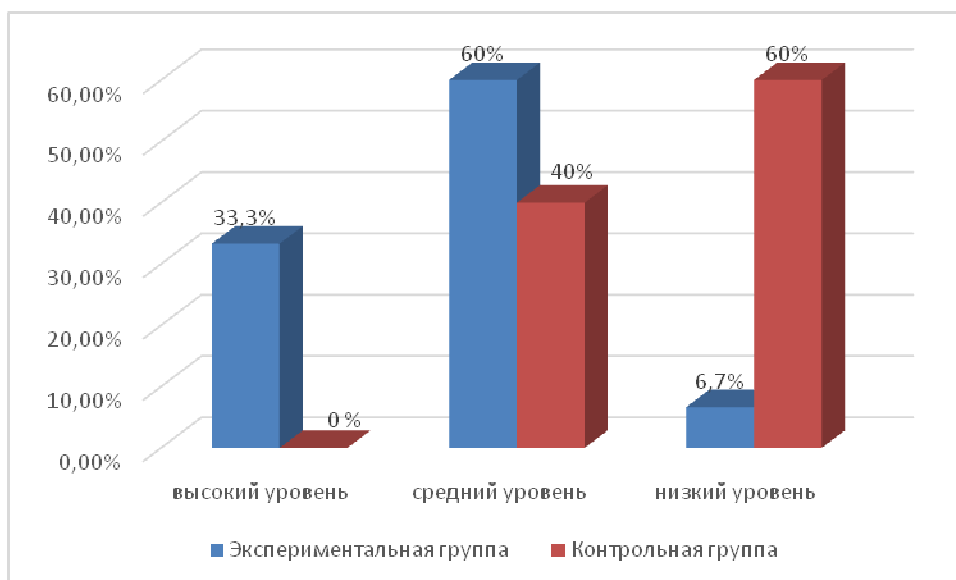


Рисунок 1. Сравнительный анализ развития эмоционального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах

Сравнительный анализ показал, что в экспериментальной группе наблюдается значительное преобладание положительных изменений в уровне развития эмоционального интеллекта. Так на высоком уровне оказалось 33,3% детей экспериментальной группы, в контрольной такого уровня не наблюдалось. На среднем соответственно, оказалось у 60% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной. Низкий уровень сохранился у 6,7% и соответственно, 60% в контрольной группе.

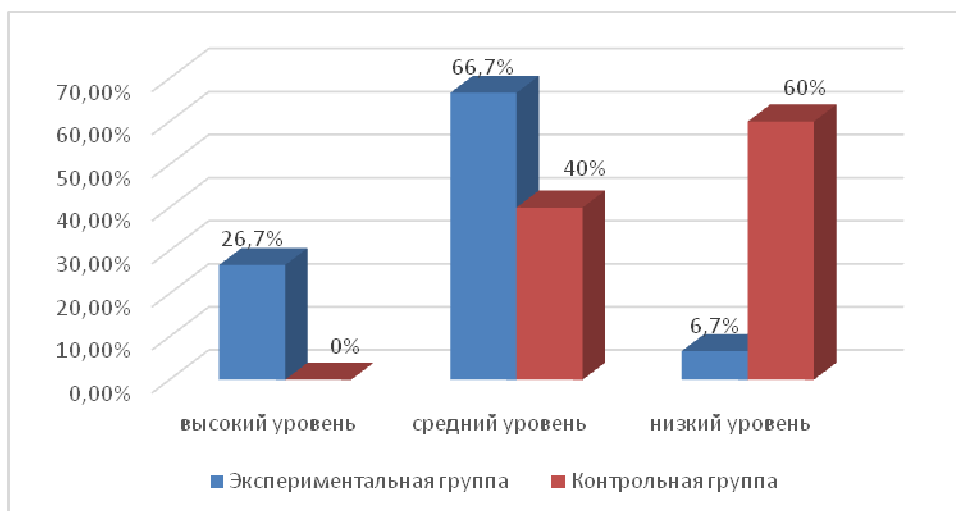


Рисунок 2. Сравнительный анализ результатов исследования развития эмоциональной лексики в экспериментальной и контрольной группе

Сравнительный анализ показывает значительную положительную динамику в развитии эмоциональной лексики у детей экспериментальной группы. Так на высоком уровне в экспериментальной группе оказалось 26,7% детей, а в контрольной группе - 0%. На среднем уровне соответственно, - 66,7% в экспериментальной группе и 40% в контрольной, низкий уровень показали дети этих групп в соотношении 6,7% и 60%.

Для подтверждения наличия различий в экспериментальной и контрольной группе после проведения формирующего эксперимента мы провели статистическую обработку данных по критерию Стьюдента. Генеральные средние двух выборок не равны (критерий $T > t_{кр}$).

Выводы. Полученные нами экспериментальные данные позволили сделать вывод о взаимосвязи в развитии эмоционального интеллекта и эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Только при условии специально организованной системы коррекционно-развивающей работы, направленной на комплексный подход в эмоционально-речевом развитии, возможно оптимизировать психическое развитие дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии [Текст] / И.Н. Андреева. — Новополюк: ПГУ, 2011. — 388 с.
2. Дмитриева, Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Монография [текст] / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // М.: Флинта: Н-Новгород: Мининский университет – 2017 – 136 с.

3. Зимукова, Т.И. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.И. Зимукова, А.В. Кузнецова, З.Н. Пименова // Образование и воспитание – 2015 - №4 (4) – С. 45-48.
4. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография [Текст] / И.Ю. Кондратенко. — СПб.: Каро, 2006. — 240 с.
5. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе. [Текст] / Т.А. Померанцева // Вестник Мининского университета Н-Новгород., 2018. №3. С. 8.
6. Савенкова, Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника [Текст] / Т.Д. Савенкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серии: Педагогика и психология. 2017, №3 (41). С. 47-53.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: — М.: Перспектива, 2014. — 32 с.
8. Филочева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филочева, Г.В. Чиркина // Айрис-пресс – 2004. 244 с.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

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

магистрант Зиновьев Олег Андреевич

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

магистрант Уракова Марина Николаевна

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

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению профессионального образования от ученичества, организации профессиональных школ до операционно-комплексной системы в профессиональном образовании. Выделены особенности профессионального образования на различных этапах развития общества. Рассмотрены изменения профессионального образования от движения революционного класса и рабочей молодежи. Приводится краткая характеристика различных подходов к профессиональному образованию на отдельных исторических этапах.

Ключевые слова: профессиональное образование, ученичество, развитие общества, операционно-комплексная система.

Annotation. The article discusses approaches to the study of vocational education from apprenticeships, the organization of vocational schools to an operational-complex system in vocational education. The features of vocational education at various stages of society development are highlighted. Changes in vocational education from the movement of the revolutionary class and working youth are considered. A brief description of various approaches to vocational education at certain historical stages is given.

Keywords: vocational education, apprenticeship, community development, complex operational system.

Введение. Профессиональное образование ведет свою историю от средневекового ученичества. Долгое время это было обучение в системе «ученик — подмастерье — мастер». Методика обучения соответствовала уровню производства того времени, господству ручного труда. Каждый ремесленник был самостоятелен и независим от другого и каждый мастер производил изделие от начала до конца. Ученик приобретал квалификацию с помощью изготовления определенных изделий, сложность которых постепенно возрастала.

В педагогическом аспекте эта система основывалась на том представлении, что профессиональное обучение дает хорошие результаты только в том случае, если ученик изготавливает материальные объекты. Это и должно было стимулировать интерес ученика к работе. Кроме того, принято было считать, что ученик лучше понимает технологический процесс, если выполняет всю систему производственных операций.

Такая модель профессионального обучения считалась нормой вплоть до XIX в. В последней трети XIX в. возникла «дополнительная школа», ставшая непосредственным предшественником профессиональной. Дополнительные школы произошли от воскресных школ, в которых ученикам ремесленников проповедовалось, что феодальное общество угодно богу. Эти школы должны были выполнять преимущественно идеолого-воспитательные функции. В них пытались формировать нужного юнкерско-буржуазному государству подданного, держать молодых рабочих в изоляции от революционного рабочего движения.

Изложение основного материала статьи. На рубеже XIX и XX вв. были введены обязательные дополнительные школы для подростков и необученных молодых рабочих. Это был период поисков приемлемых для буржуазии теорий гражданского воспитания молодых рабочих.

В начале 20-х годов понятие «дополнительная школа» заменилось понятием «профессиональная школа». Профессиональное образование, более или менее соответствовавшее потребностям промышленного производства и уровню развития науки и техники, появилось только в эпоху империализма. Профессиональное обучение, тесно связанное с крупной промышленностью, не только результат, но и предпосылка его развития.

Почти до конца XIX в. интерес большинства капиталистических предприятий крупной промышленности к теоретическому и практическому профессиональному образованию, ориентированному на современные производственные процессы, был невелик. Они продолжали доверять обучению ремесленникам, а после экзамена на подмастерье брали молодых рабочих на фабрики. Таким путем буржуазия экономила на обучении и увеличивала свои доходы. А ремесленникам беззастенчиво эксплуатировали молодого рабочего. Содержание обучения учеников и сегодня еще остается зарубежом жизненно важным вопросом для ремесленников, поскольку дает им возможность за счет платы, которую они получают за обучение, противостоять промышленной конкуренции.

Определенный поворот в вопросе подготовки рабочих кадров произошел, в связи с бурным развитием ее производительных сил. Промышленники стали прилагать все усилия для завоевания мировых рынков. Они использовали новейшие естественно-научные открытия и достижения других высокоразвитых стран и в короткое время добились, особенно в машиностроении и тяжелой промышленности, больших успехов. Это было связано с количественным ростом потенциала рабочей силы. Так, например, в машиностроении число рабочих увеличилось с 1880 по 1900 г. в 3 раза.

Стремительное совершенствование и развитие новых орудий производства и технологии потребовало улучшения подготовки рабочих, приближения ее к практике. Способствовали этому и милитаристские империалистические круги, стремившиеся к модернизации вооружения, прежде всего флота. Так, из-за стремления крупного капитала к прибыли, повышению конкурентоспособности на мировом рынке и политических причин появилась необходимость подготовки кадров высокой квалификации.

Действенные импульсы к изменению в профессиональном образовании исходили от революционного рабочего класса и от рабочей молодежи. Политические и социальные требования повышения уровня профессионального образования вытекали из стремления использовать образование рабочей молодежи для выявления классовых противоречий и борьбы за их преодоление.

На рубеже веков плечом к плечу с революционным рабочим движением боролись различные организации молодых рабочих и учеников за улучшение социальных и политических условий, за лучшее научно-техническое обучение. Полностью в духе Марксовой теории они придавали большое значение связи воспитания и труда, воспитания и образования с революционной борьбой рабочего класса, решительно выступали против попыток введения военного воспитания в профессиональных школах.

Политические и педагогические требования Августа Бебеля, Клары Цеткин, Вильгельма и Карла Либкнехтов доказывают, что со вступлением капитализма в его империалистическую стадию рабочий класс стал во главе прогрессивного движения за профессиональное образование. Социал-демократы вскрыли и основное противоречие профессионального образования периода империализма — между классовыми интересами буржуазии, требующей ограничения образования рабочей молодежи, и интересами тех правящих классов, которые на основе развития производительных сил требовали повышения уровня профессионального образования.

Производственный процесс в крупной промышленности нуждался в квалифицированных рабочих, которые на основе теоретического и практического обучения могут осваивать новую технику технологию, производить качественную продукцию. В конце XIX в. и в начале XX в. в горном деле, на железной дороге и крупнейших предприятиях появились учебные мастерские, в которых осуществлялось практическое профессиональное образование.

По этому пути пошли многие крупные предприятия страны. Успешное практическое обучение в учебных мастерских обеспечивалось созданием необходимой материально-технической базы и изданием методических рекомендаций.

Методика профессионального обучения в учебных мастерских соответствовала развивающейся технике массового производства, т. е. операционному разделению труда и относительной самостоятельности каждой операции. Ученики последовательно изучали эти операции и применяли их при изготовлении изделий. Операционная система предполагала, что ученику вполне достаточно освоить отдельные операции и нет нужды изучать их в связях и различных комбинациях.

Учебные мастерские были оторваны от общего производственного процесса (предприятия). Главным в обучении и воспитании считались точность, дисциплина, порядок, субординация.

Квалифицированные рабочие, мастера и инженеры, занимавшиеся обучением, должны были выполнять эти воспитательные задачи. Преподаватели заводских школ были тесно связаны с капиталистическим предприятием и проповедовали господствующую идеологию. Но тем не менее некоторые из них имели демократические убеждения. Вскоре после основания учебных мастерских стало ясно, что дополнительные школы в части теоретической подготовки учеников не могут соответствовать потребностям предприятий. На крупных заводах появляются профессиональные школы. В 1911 г. было 76 школ, в которых проводилось обучение по программе дополнительной школы (религия, чтение, математика, обществоведение) и специальное профессиональное (заводское, отраслевое).

Заводские школы были подчинены интересам предпринимателей, и поэтому в содержании и уровне образования, которое они давали, не было единообразия. Несмотря на это, некоторые аспекты работы заводских школ, такие, как внимание к специальным предметам, профессиональная направленность обучения, связь учебно-производственной работы и теории, следует оценить положительно.

Таким образом, заводские школы, хотя и служили экономическим идеологическим интересам буржуазии, подготовили введение прогрессивного обучения и современного профессионального образования.

В учебных мастерских и школах предприятий крупной промышленности обучалась очень небольшая часть молодежи. Даже в одной школе курс обучения различался и по продолжительности, и по содержанию. В них существовали определенные ступени. Если обычный ученик заканчивал обучение в кратчайший срок, то мастера, техники обучались до четырёхлетия.

Таким образом, профессиональное образование быстро развивалось в учебных мастерских и школах. Эти школы росли не только количественно, но и по своему методическому уровню. Они внесли много нового в развитие методики обучения техническим предметам, в овладении профессиональными приемами и навыками, а также в создании согласованности производственного и теоретического обучения.

Профессиональное образование развивалось на основе стремления обобщить и систематизировать лучший опыт учебных мастерских и заводских школ, перехода к единству учебных планов, выработки

методики обучения рабочим профессиям, активного трудового воспитания и так называемое «гражданское воспитание», создания соответствующую интересам монополий системы высшего образования для подготовки преподавателей профессиональных учебных заведений. При этом уделялось внимание не только профессиональному и теоретическому обучению, но и внешкольному воспитанию учащихся. Цель его — воспитание в духе господствующего класса и противодействия влиянию профсоюзов и революционных молодежных организаций.

Методика профессионально-практического обучения в это время во многом соответствовала операционно-комплексной системе, принятой в профессионально-технических учебных заведениях в Советском Союзе. При этом ученики осваивали как отдельные операции, так и их сочетания. Все это вместе составляло определенную педагогически обоснованную систему практического профессионального обучения, главным в которой являлось последовательное освоение операций взаимосвязей между ними и их комбинаций.

Революционное рабочее движение в империалистической Германии стояло на определенной позиции по отношению к профессиональному образованию. Организация учебных мастерских и заводских школ рассматривалась как значительный прогресс по сравнению со старым ученичеством у ремесленников и дополнительными школами, оторванными от производства. Однако делегаты Коммунистического интернационала решительно выступили против идеологического и политического влияния монополистического капитала на молодежь.

Профессиональное образование имело своими корнями как гуманистическое педагогическое наследие, так и педагогические идеи К. Маркса и Ф. Энгельса. Революционный рабочий класс сохранил эти идеи, развил их в новых исторических условиях и разрабатывал школьную политику на основе научного социализма. Составной частью его школьной политики были и конкретные мероприятия по улучшению профессионального образования, условий труда и жизни учеников и молодых рабочих, а также участие молодежи в решении вопросов профобразования.

Выводы. Главной целью революционного рабочего и молодежного движения и его авангарда — марксистско-ленинской рабочей партии в интересах развития современного профессионального образования и всестороннего развития, образования и воспитания подрастающего поколения являлось свержение эксплуататорского общества и создание социалистических производственных отношений. Анализ развития профессионального образования показывает взаимосвязь его с ростом производительных сил.

Хранителем прогрессивного профессионально-педагогического наследия в странах социализма, стал рабочий класс. Его традиции основываются на национальном и прогрессивном интернациональном наследии. Он ведет последовательную борьбу против всех видов реакционных исторических традиций в профессиональном образовании.

Литература:

1. Лапшова А.В., Цыплакова С.А., Преснова А.К. Культурологический подход в теории и практике профессионального педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 160-163.
2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
3. Маркова С.М., Петровский А.М. Историко-педагогический аспект развития социального партнерства в профессиональном образовании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 11-12. С. 96-99.
4. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Т. 9. № 1. С. 38.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Теория и методика профессионального образования как научная специальность и учебная дисциплина // Школа будущего. 2016. № 6. С. 42-49.
6. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Социально-экономические и социокультурные факторы развития образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 376-379.

Педагогика

УДК 378.4

candidate of Pedagogical Sciences Maslennikova Nadezhda Nikolaevna

Federal State Autonomous Educational institution of higher education «Kazan Federal University» (Kazan);

candidate of Pedagogical Sciences Krasnova Elena Leonidovna

Federal State Budgetary Educational institution of higher education «Naberezhnye Chelny State Pedagogical University» (Naberezhnye Chelny)

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF CHOOSING THE DIRECTION OF STUDY FOR FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

Аннотация. В статье анализируются проблемы, возникающие в высших учебных заведениях в связи с появлением большого количества иностранных студентов, прибывающих на учебу из постсоветских стран. Мы рассматриваем два направления построения учебного процесса иностранных студентов-совместно с российскими студентами (поликультурное образование) и отдельно от них (форма, близкая к инклюзивному образованию). Представлены результаты анкетного опроса преподавателей трех вузов, раскрывающие как их отношение к этим направлениям образования для иностранцев, так и основные проблемы их реализации. Преподаватели видят пользу совместного обучения в более быстрой адаптации и социализации иностранных граждан, а также в обогащении культуры других народов и российских студентов. Целесообразность раздельного обучения аргументируется ими плохим знанием русского языка иностранными студентами, низким уровнем их базовой подготовки, отсутствием желания повышать свой уровень образования и успеваемости, систематическим пропуском занятий, длительным (в течение нескольких месяцев) приездом на учебу, провоцирующим конфликты с русскими студентами. Все это, при раздельном обучении, дает преподавателям возможность проводить занятия с иностранными студентами в темпе и на уровне сложности,

максимально приближенном к индивидуальному, и тем самым достигать своих личностных и профессиональных результатов развития.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, совместное (сообразование) и раздельное образование.

Annotation. The article analyzes the problems that arise in higher educational institutions in connection with the appearance of a large number of foreign students arriving for study from the post-Soviet countries. We consider two directions of building the learning process of foreign students - together with Russian students (multicultural education) and separately from them (a form close to inclusive education). The results of a questionnaire survey of teachers of three universities, revealing both their attitude to these areas of education for foreigners, and the main problems of their implementation are presented. The teachers see the benefit of co-education in faster adaptation and socialization of foreign citizens, as well as in enriching the culture of other peoples and Russian students. The feasibility of separate education is argued by them by the poor knowledge of Russian by foreign students, the low level of their basic training, the lack of desire to improve their level of education and academic success, systematic missing classes, prolonged (over several months) arrival to study, provoking conflicts with Russian students. All this, with separate training, gives teachers the opportunity to conduct classes with foreign students at a pace and at a level of complexity as close as possible to the individual, and thus achieve their personal and professional development results.

Keywords: higher education, foreign students, joint (co-education) and separate education.

Introduction. Kazan State University (now Kazan (Volga region) Federal University) has long been engaged in the preparation of foreign students from China, India, Bangladesh, Iran, Iraq, etc. However, only in the last 7-8 years the university began to accept an unprecedented large number of students from the CIS countries (especially from Uzbekistan and Turkmenistan). In this regard, the effectiveness of the educational process has significantly decreased, since the University faced a number of problems that arose naturally in this situation. One of them was the lack of readiness of teaching staff for joint training (in mixed groups) of foreign students with Russian students. At the same time, the Decree of the President of the Russian Federation on October 31, 2018 "On the Concept of the State Migration Policy of the Russian Federation for 2019-2025" proclaims as a priority increasing the availability of educational services for foreign citizens and, accordingly, the openness of Russian educational institutions for them. Therefore, universities are faced with the task of developing strategies aimed at integrating foreign citizens into our social, cultural and educational space (at least for the period of their studies) and increasing the efficiency of their learning process. In the meantime, visiting students quite often encounter a certain rejection of them from some teachers, Russian students and even residents of the city of their temporary residence. Due to the language barrier and culture shock, they adapt for a long time to a new environment and undergo socialization for a very long time. They do not have enough knowledge of the local cultural code, the rules of everyday behavior adopted in the host community. Their behavior often resembles constrained, shy, self-justifying; many of them do not dare to enter into dialogues, ask teachers again, specify unclear and controversial issues or participate in educational and scientific University events. Some of them, when faced with the coldness of the host country, do not seek to learn Russian, withdraw into themselves and find communication in small national groups [9].

Therefore, if we consider foreign students as subjects of study, they, being in the second position for the above reasons, do not receive the required amount of professional knowledge, skills and abilities, and do not develop their individual abilities. For example, students studying in pedagogical areas of training do not reach the necessary level of formation of their practical skills and skills of conducting pedagogical activities, because during pedagogical practices at school they do not fully conduct training classes [2]. This happens both because of the language barrier (and for many students it remains quite strong even for senior courses), and because of the distrust of trainees from teachers and school administrators, and their restriction in practical work or removal from it at all. As a result, foreign students, according to Z.B. Kuserbayeva, do not receive the most important practical work experience for their future profession, which would allow them in the future to integrate effectively into social production, take an active part in it and provide other people with valuable productive services [4]. Thus, there is a problem of a serious devaluation of the human capital of foreign students in educational institutions.

Another significant problem of teaching foreign students, even with the maximum erasure of the language barrier, is the sufficient difference in educational programs in their homeland and in their host country. In this regard, they are not prepared to study some University disciplines, which again affects the unsatisfactory state of their "baggage" of professional knowledge and skills. This, in turn, turns out to be a problem for universities, as the level of their knowledge, skills and abilities reduces their rating indicators [7].

And perhaps the most acute problem is the joint education of Russian and foreign students. If teachers are guided by the level of knowledge and skills of the first, then the second, a priori, are almost "overboard" of the educational process, unless they speak Russian exclusively. If teachers focus on the "weak link" of groups - foreign students - then the level of the educational environment for Russian students decreases [13]. There is a serious contradiction: we cannot deprive Russian students of a decent and competitive education, but we also cannot exclude foreign students from our attention, because they also have serious life hopes for Russian universities.

In this regard, we have set ourselves the following tasks:

1) to analyze the point of view of representatives of the teaching staff of the University about joint (with Russian-speaking students) and separate training of foreign students;

2) to determine the advantages and disadvantages of joint and separate training of students.

Main part. Many large universities of the Republic of Tatarstan have accumulated sufficient experience in teaching foreign students coming from the post-Soviet countries. Most visitors are concentrated in the capital of the Republic - in Kazan universities, but a sufficient number of them study in small cities. For example, students from Kazakhstan and Uzbekistan go to study at the Yelabuga Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University for pedagogical training [14]. Therefore, we conducted a study in which teachers from three Tatarstan universities took part:

1) Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev (KNRTU-KAI), (Kazan);

2) Kazan National Research Technological University (KNRTU-KICT), (Kazan);

3) Yelabuga Institute of the Kazan (Volga Region) Federal University (EI KFU) (Yelabuga).

The study examined the opinion of teachers about the analyzed situation, since it is they, to a greater extent, of all the representatives of the host foreigners who have extensive practice of daily interaction with them.

The method of research (collecting primary information) was an anonymous survey; the total sample size was 174 people; the survey period was November-December 2019.

Some characteristics of the teaching staff of the study sample:

A. Distribution of teachers by academic degrees and positions held in universities: 47 people - professors, doctors of sciences, 70 - associate professors, candidates of sciences, 57 - senior lecturers without academic degrees.

B. Distribution of teachers among the universities of the study: 56 respondents work at KNRTU-KAI, 63 - at KNRTU-KICT and 55 at the EI KFU.

C. Distribution of respondents by scientific area: 43 teachers teach technical disciplines, 36 - mathematics, 42 - natural cycle disciplines and 53 - humanitarian.

D. Age of teachers: 61 of the respondents belong to the age category of 26-35 years, 58 to the age category of 36-45 years and 55 to the age category over 46 years.

E. The experience of pedagogical work for 40 teachers was more than 5 years, for 43 - more than 10 years, for 45 - more than 15 years and for 46 - more than 20 years.

F. By gender: 67 respondents were men, 107 - women.

G. All survey participants have been teaching foreign students from CIS countries for at least two years.

Thus, we tried to form a fairly representative sample for the study, combining teachers of different age groups with different teaching experience, with academic degrees and without them, teaching different disciplines in different universities.

The analysis of theoretical sources on the problem under consideration offers two directions as a solution to the problems of teaching foreign students in Russian universities:

1. Multicultural education. This direction is a reflection of the attitude of society towards its integral and natural property - cultural diversity. The practical implementation of the idea of "cultural diversity" is to provide citizens of different cultures (with the help of the host state, its budget, laws, teachers, etc.) "cultural freedom", i.e. equal opportunities for the bearers of "big" and "small" cultures for their effective "intercultural dialogue" [6]. Therefore, according to this direction, all students should study together, in a single team, where, while preserving the cultural identity and identity of all its members, there will be an inevitable synthesis of cultures and mutual cultural enrichment of students [10]. On the contrary, it is forbidden to classify students and divide representatives of different cultures according to certain list registers [3], in our case – different groups (flows).

Although opponents of this trend rightly note that the use of the concept of "cultural diversity" automatically implies the recognition of diverse forms of cultural communities themselves, i.e. the recognition of national and ethnic differences, which can further exacerbate inequality among students and generate internal conflicts [11, 12, 15].

The results of the survey showed that the direction of multicultural education is supported by 54 teachers; about the same number of teachers were categorically opposed - 52 teachers. The rest - 68 people from the sample size - could not unambiguously state their opinion on this issue.

The answers of university professors demonstrate a lack of consensus on the analyzed problem, since approximately the same number of survey participants "supports" and speaks out "against" the practice of joint education of foreign and Russian students. It is also interesting that the majority of respondents, despite a fairly long time working with foreigners, have not decided on their preferred direction of study. Both the first and second arguments confirm the acuteness of the problem under consideration and its relative novelty, which does not yet allow teachers to clearly orient themselves in it and indicate their attitude to it.

Despite the ambiguity of the previous answers, 101 teachers (58%) agreed that co-education would most likely allow visiting students to adapt faster and become more effectively involved in the educational process of the University.

It is necessary to note such an interesting detail of the study: the supporters of multicultural education, despite their vision of great opportunities for the successful cultural socialization of foreigners in the co-education of students, believe, however, that their number in mixed groups should be limited - foreign students should make up no more than a third of the educational collective.

2. Inclusive education. This direction calls for taking into account the differences and characteristics of students. Basically, we know, this concerns the creation of conditions for obtaining a full-fledged education for students experiencing difficulties in learning due to disabilities (physical or mental). However, foreign students can be safely classified as special students, students who experience difficulties in learning due to insufficient knowledge of Russian (especially terminological) language, as well as lack of adaptation and long integration into Russian society as a result of poor development of cultural practices of the host community [6]. And if educational institutions try to organize an accessible, barrier-free educational environment for students with disabilities and provide them with appropriate teachers (correctional), then effective training of foreign students requires teachers who are able to easily find and maintain contact with students who have difficulties communicating in the local language and have a culture of communication and behavior that does not match with the host community [1].

However, the implementation of this direction has a serious drawback due to the variability of such two quantitative components of the university's policy as the number of budget places allocated from year to year for a certain direction of training and the number of students arriving for training from the CIS countries. The first indicator is decisive: if the Ministry allocates a sufficient number of budget places, then universities recruit students for separate training in one direction – they form a group of scholarship students, i.e. Russian students and, accordingly, a group (or groups) of foreign students. But if there are not enough budget places allocated, then universities are forced to form mixed groups of Russian scholarship students and visiting "fee-paying" students [5]. Unfortunately, there is no question of separate training of students in the second situation.

The results of the survey were also contradictory: 141 teachers (81% of the sample) indicate that the main reason for separate training of Russian and foreign students is their lack of knowledge of the teaching language. However, many of them do not attempt to encourage foreigners to conduct all conversations in the educational institution in Russian.

So, the results of the survey confirm the ambiguity of the problem under consideration and the lack of final certainty in it among the representatives of the teachers are inclined to co-education of Russian and foreign students, they still see significant restrictions in the implementation of this area of higher education. Teachers refer to the main problems that hinder the effective implementation of joint education of Russian and foreign citizens (when answering the question corresponding to this point of the analytical work, it was possible to choose several answers):

- poor knowledge of Russian by foreign students (75.8%),
- low level of their basic training (68.9%),
- lack of desire to improve the level of their education and academic success (66.1%),
- lack of desire among foreign students to familiarize themselves with the culture of the host country and participate in university sports and cultural events (64.9%),
- differences in traditions, upbringing and cultural norms that regulate the behavior of students (54.0%),
- the arrival of students, even with a good basic level of preparation, within several months (September-October-November), when classes in disciplines have already reached a certain logical structure and a sufficient level of complexity (48.8%),
- skipping classes (especially lectures) without explaining the reason (44.8%),
- provoking conflicts with Russian students (39.1%).

The teachers consider the arguments in favor of the separate training of students (when answering the question corresponding to this point of the analytical work, it was possible to choose several answers):

- 1) poor knowledge of Russian by foreign students (81.0%);
- 2) the overall level of their basic training is lower than that of Russian students (55.7%);
- 3) as a consequence of the above arguments, the ability to conduct the learning process with them at an individual pace and at an individual level of complexity (75.9%).

The advantages of "joint" training include:

- rapid adaptation and socialization of foreigners (75.9%);
- enriching the culture of other peoples by Russian students (29.9%);
- formation and development of mutual assistance behavior among Russian students (27.0%).

As separate arguments, female teachers point out: the aggressiveness of foreign students, their disrespect for the Russian-speaking population and, especially, for women, disrespect for teachers, impudence and bad manners, demonstrative and arrogant behavior. According to these teachers, it is joint training and the presence of local students in the group that helps to smooth out and minimize the listed problems.

Comparing the results of the research and the arguments of teachers in favor of joint and separate education of students, we come to a logical conclusion - the attitude of teachers to the method of teaching is determined by the priority educational goal: if education is put in the foreground, then preference is given to separate education, if the socialization of foreign citizen's joint is preferable.

Summary. The analysis of the results of the survey of higher school teachers showed ambiguity and inconsistency of their attitude to co-education of Russian and foreign students at the University. Yes, they understand and recognize the equal rights of both students to a proper educational level, but they point out a number of serious problems that hinder the effective implementation of co-education. However, the sufficient experience of universities working with foreign students allows us to outline certain directions in solving this problem. The main one is to improve the professional and general cultural competencies of the teaching staff and provide them with the necessary psychological and methodological support [8]. Pre-University training of foreign students, implemented in particular by Kazan Federal University, is also quite effective. It includes the study of Russian grammar, spoken language, as well as the basics of individual academic disciplines. Experience shows that students who have passed such training easily communicate with teachers and Russian students in Russian, respond adequately to humor, sayings, anecdotes, easily take notes on educational material and read scientific literature. However, such training is not "popular" among students from post-Soviet countries, since it is paid and increases both the time of their stay in Russia and the total cost of education. Such training is mainly used by students striving to achieve significant heights in their further studies at a reputable Russian university. In the meantime, the issue of separate or joint education of Russian and foreign students remains relevant and controversial.

References:

1. Gafiyatullina E.A. Modern means of assessing the knowledge of students in the senior classes of secondary schools / E.A. Gafiyatullina, I.I. Gibadulina // Modern research on social problems. – 2014. – № 10. – pp. 25-35.
2. Ilyina M.S. Current state and trends in the development of higher education in Russia and the United States / M.S. Ilyina, I.A. Shcherbakova, E.E. Gorbunova // Tatishchev Readings: Actual Problems of Science and Practice. – Togliatti, 2019. – pp. 15-17.
3. Khamatgaleeva G.A. The personality structure of a public catering technologist // Bulletin of the Trade and Technological Institute. – 2013. – № 3 (7). – pp. 290-294.
4. Kusherbaeva Z.B. The role of education in the development of human capital // Bulletin of the Aktobe University named after S. Baisheva. – 2014. – № 2 (44). – pp. 5-9.
5. Maslennikova N.N. The position of environmental competence in the structure of the practice-oriented preparation of engineering students / N.N. Maslennikova, I.I. Gibadulina // Periodico Tche Quimica. – 2019. – Vol.16, Is.32. – pp. 168-185.
6. Muravyeva E.V. Risk-Thinking Forming In The Aspect Of The Sendai Program Requirements / E.V. Muravyeva, K.I. Sibgatova, A.T. Khismatova, M.V. Golovko, N.N. Maslennikova, E.I. Biktremirova // Modern journal of language teaching methods. – 2018. – Vol. 8, Is. 5. – pp. 277-285.
7. Osipov P. Factors and Barriers in Training Financial Management Professionals / P.Osipov, J.Ziyatdinova, E.Girfanova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2020. – Vol. 916. – pp. 167-175.
8. Savina N.N. Essence of life strategy and its typology / N.N. Savina, R.A. Ilaeva // Modern problems of science and education. – 2016. – № 6. – pp. 355.
9. Shcherbakova I.A. A systematic approach to increasing the motivation of foreign students in the learning process at Russian universities // Modern science: topical problems of theory and practice. Series "Human sciences". – 2019. – № 6. – pp. 96-100.
10. Shcherbakova I.A. Development of professional competencies of a teacher of higher education as a tool for improving the quality of education // Materials of scientific conferences of the State Research Institute "National Development". Collection of selected articles, 2018. – pp. 201-206.
11. Shcherbakova I.A. Foreign Language Communicative Competence Formation of University Students by Using Interactive Teaching Methods / I.A. Shcherbakova, M.S. Ilina // The New Educational Research. – 2019. – Vol. 57, №3. – pp. 173-183.

12. Yachina N.P. Formation of the interaction competence of the future specialist as a way of countering international terrorism / N.P. Yachina, T.Z. Mukhutdinova // *Kazan Pedagogical Journal*. – 2016. – № 3 (116). – pp. 61-66.
13. Valeeva R. Assessing intercultural competence of engineering students and scholars for promoting academic mobility / R.Valeeva, J.Ziyatdinova, P.Osipov, O.Oleynikova, N.Kamylnina // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – 2019. – vol. 917. – pp. 815-825.
14. Vildanova E.M. On the issue of adaptation of foreign students in the educational space of the university / E.M. Vildanova, M.S. Ilyina // *Modern problems and perspective directions of innovative development of science*. – 2018. – pp. 12-17.
15. Voronina E.N. Pedagogical aspects of forming a culture of life safety: problems and approaches / E.N. Voronina, E.V. Muravyeva // *Current problems of forming a culture of the population safety*. – Moscow, 2008. – pp. 243-246.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Маслова Татьяна Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский Государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка 4 курса группа Б-ПНОДО-42 Родина Екатерина Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский Государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме воспитания патриотизма и гражданственности у молодого поколения. Дается детальный анализ понятий патриотизма и гражданственности. Представляется состав каждого феномена, а также функции, которые они выполняют в современном правовом обществе. Уделяется особое внимание целостности формирования данных феноменов, неотделимости их друг от друга в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, образование, воспитание, ценности, общество.

Annotation. This article is devoted to the problem of forming patriotism and citizenship among younger generation. A detailed analysis of patriotism concepts and citizenship is given. The composition of each phenomenon is presented, as well as the functions that they perform in the modern legal society. Special attention is paid to the integrity of the formation of these phenomena, their inseparability from each other in the modern educational process.

Keywords: patriotism, citizenship, education, upbringing, values, society.

Введение. Последние десятилетия двадцатого века стали периодом коренных изменений во всех сферах российского общества, что явилось предпосылкой для выдвижения качественно новых задач в создании суверенного, демократического государства, которое обеспечивает соблюдение конституционных прав, свобод и обязанностей граждан.

В связи с этим на первое место выходит патриотическое воспитание. Необходимо отметить, что патриотизм является историческим явлением для России, выступающим консолидирующим для общества качеством, помогающим преодолеть кризисные явления, восстановить страну после разрушительных военных действий, противостоять силе врага.

Существует множество дефиниций рассматриваемого понятия. Так, словарь Д.Н. Ушакова под патриотизмом понимает «любовь, преданность и привязанность к Отечеству, своему народу» [7].

Педагогический энциклопедический словарь даёт следующее определение патриотизма: «...любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма...» [1].

В Большом толковом словаре по культурологии под патриотизмом понимается «нравственный принцип, нравственная норма и нравственное чувство, возникающие еще на заре становления человечества и глубоко осмысленные уже античными теоретиками» [4].

Изложение основного материала статьи. Как видно из данных определений, патриотизм складывается из следующих компонентов:

- патриотического сознания,
- патриотических чувств,
- патриотических убеждений,
- толерантности,
- патриотического поведения человека.

Патриотизм предполагает гордость за достижения в науке и культуре собственной страны, стремление сохранять ее культурные особенности, защищать интересы своей страны и народа.

Патриотизм выполняет ряд жизненно важных для государства и общества функций:

- консолидирующая функция, которая предполагает, что патриотизм выступает неким стержнем, вокруг которого формируются социально значимые чувства, убеждения, позиции;
- мобилизующая, направлена на сплочение действий участников общества для решения поставленных проблем;
- интегративная функция способствует сплочению общества, установлению единых ценностей;
- воспитательная, выражается в целенаправленном воздействии на граждан с целью формирования ценностных качеств, входящих в состав исследуемого феномена.

Говоря о патриотизме в рамках Российского государства, необходимо отметить тот факт, что феномен российского патриотизма обладает этнической, конфессиональной окраской. Его наиболее существенным признаком является общенациональный характер.

Патриотизм проявляется в двух направлениях: морально-нравственному отношению к своему государству, выражающему в принятии своей страны как Родины, и деятельному служению интересам государства, находящему свое отражение в поведении человека, активном участии в делах государства, способствующих развитию и процветанию отечества.

Патриотизм формируется в рамках патриотического воспитания. Целью патриотического воспитания является формирование социальной активности, гражданской ответственности, духовности граждан, которые обладают ценностями и качествами, проявляющимися в созидательном процессе, направленном на укрепление государства, соблюдение его норм и традиций, дальнейшее его развитие.

Воспитание истинного патриотизма является комплексной и сложной задачей, реализация которой требует формирования нравственных, социальных и гражданских качеств личности.

В проекте федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» патриотическое воспитание определяется как система мер, направленных на формирование у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [3].

Патриотическое воспитание осуществляется по средствам систематической деятельности органов государственной власти, общественных и образовательных организаций и происходит путем познавательной деятельности личности, в ходе которой происходит осознание условий жизнедеятельности индивидов, исторических особенностей страны, а также приемлемых в данном обществе моделей поведения.

Патриотическое воспитание входит в содержание различных программ по обучению, развитию и воспитанию граждан, а его духовно-нравственное основание является частью концепции современного образования.

Патриотическое воспитание в рамках образовательных организаций направлено на развитие патриотических чувств, что, в свою очередь, составляет основу гражданской ответственности личности.

Выделяют следующие формы работы по патриотическому воспитанию в образовательных организациях:

- военно-патриотическое воспитание,
- героико-патриотическое,
- национально-патриотическое,
- гражданско-патриотическое,
- историко-патриотическое,
- культурно-патриотическое воспитание [5].

Из приведенных выше форм работы, видно, что гражданское воспитание тесно связано с патриотическим. Человек нуждается в определенных нравственных ориентирах, в опоре на общечеловеческие ценности. Только определив цель, можно очертить нормативное содержание гражданского воспитания. Данная идея перекликается с позицией З. Я. Капустиной, которая считает, что развитие гражданского общества является невозможным без патриотического воспитания граждан, составной частью которого является активное участие в политической жизни государства, осуществлению деятельности в соответствии с принятыми законами [6].

Остановимся подробнее на понятии гражданственность.

Под гражданственностью в педагогической литературе понимается интегративное качество личности и ценностная ориентация. Она представляет собой социально-нравственный феномен, проявляющийся на разных уровнях:

- уровень развития политической сознательности и культуры;
- уровень усвоения правовых знаний и обязанностей;
- уровень личностного присвоения гражданских ценностей;
- уровень включения личности в систему ответственной зависимости и нравственного выбора в условиях общественной практики и общественных отношений.

Основными признаками гражданственности являются:

- отсутствие стремления к достижению личного блага, если оно вредит общественному благу;
- чувство патриотизма;
- высокий уровень национального самосознания человека;
- понимание и следование обязанностям, установленным государством;
- высокий уровень правовой культуры;
- ответственность человека перед обществом.

Как видно, неотъемлемой частью гражданственности выступает патриотизм.

К функциям гражданственности относят:

- мобилизующая, формирующая активную позицию личности к действительности;
- направляющая, связанная с целеполаганием деятельности личности;
- регулирующая - определяет характер реакции личности на внешнее воздействие [2].

Анализируя ситуацию в российском обществе, необходимо отметить, что наблюдается тенденция в приоритетности формирования гражданственности над патриотизмом. Однако это не заменяет и отменяет патриотическое воспитание, а всего лишь подчеркивает идею, что гражданственность невозможно воспитать без патриотизма. Более того, следует отметить, что патриотизм, как чувство более глубокое по своей природе, формируется в человеке - значительно раньше гражданских представлений.

Необходимо отметить тот факт, что ни гражданственность, ни патриотизм не являются врожденными качествами личности, а формируются в процессе развития человека.

По результатам социологических исследований, патриотизм и гражданственность по-разному проявляются в массовом сознании различных поколений в российском обществе. Так, старшее поколение придерживается традиций государственного патриотизма, в то время как молодежь делает больше упор на становление гражданского общества.

Среди молодых людей наблюдается тенденция в отстаивании своих гражданских прав и свобод, попытки принимать активное участие в политической жизни страны. Однако данные стремления не коррелируют с идеями патриотизма, вследствие этого данные понятия не являются связанными в сознании молодых людей.

Задачей современной образовательной политики является перестройка системы взглядов, основанная, прежде всего, на патриотическом воспитании молодежи. Развитие у молодых людей духовных качеств и

связанных с ними навыков гражданского патриотизма являются основными задачами образовательной политики на современном этапе.

Данная идея лежит в основе национального проекта «Образование», авторы которого считают, что наряду с технологической, организационной и кадровой трансформацией системы российского образования необходимо кардинально изменить цели и деятельность образовательных учреждений, связанных с духовным, гражданско-патриотическим развитием личности.

В связи с этим, необходимо изначально изменить содержание самого понятия патриотизма в российском обществе, т. е. формировать представления о нем не только как о любви к Родине или долге, связанном с защитой Отечества, но и как о готовности граждан в повседневных жизненных практиках к активным и ответственным действиям во имя блага общества и социального окружения.

На основании вышеизложенных идей, считаем необходимым уделить особое внимание на решение следующих задач:

- воспитание общечеловеческих ценностей (любовь к Родине, народу, природе и т.д),
- воспитание национально-государственных ценностей, опирающихся на культурные традиции страны,
- мотивация учащихся на выполнение гражданских и профессиональных обязанностей, основанных на патриотических идеях.

Реализация поставленных задач, на наш взгляд, с одной стороны будет формировать патриотические ценности у подрастающего поколения, а с другой стороны, будет закладывать фундамент для формирования высокого уровня гражданственности у молодого поколения. Это в свою очередь позволит решить проблему отрыва патриотического воспитания от формирования гражданственности.

Представим опыт Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского по проблеме формирования гражданско-патриотического воспитания.

Прежде всего необходимо отметить тот факт, что задачи воспитания в данном направлении будут решаться более эффективно через механизм реализации Целевых Программ гражданско-патриотического воспитания студентов. Реализация данной программы позволяет объединить воспитательный ресурс университета с различными общественными организациями. В рамках данного направления КГУ имени К.Э. Циолковского проводит следующие виды работ:

- молодежные акции «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк»,
- научно-патриотические конференции, посвященные вопросам проявления патриотизма в российской истории, правового и гражданского просвещения молодежи,
- фотоэкспозиции «Война глазами молодежи», «Я-гражданин своей страны»,
- научные и издательские проекты (статьи в научном журнале «Вестник КГУ им. К.Э. Циолковского и др.),
- участие в площадках и платформах по гражданско-патриотическому воспитанию («Патриотическое воспитание» г. Москва),
- проведение мастер-классов, где студенты имеют возможность перенять чужой опыт и поделить своим в рамках данного направления,
- участие в социально-значимых и мемориальных мероприятиях региона и страны.

Выводы. Обобщая выше сказанное, следует отметить, что патриотическое воспитание являлась неотъемлемой частью воспитания подрастающего поколения на протяжении всей истории России. Решение современных проблем, связанных с активной гражданской позицией личности, является невозможным если у человека не сформированы основные патриотические ценности. Поэтому становится очевидным, что образовательные программы должны строиться на идее взаимосвязи и неотделимости данных феноменов. В противном случае, невозможно говорить о становлении личности ни как патриота своей страны, ни как полноценного гражданина.

Литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - 3-е изд., стер. - Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. - 527 с.
2. Еремина, Е.С. Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности / Е.С. Еремина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 9(17). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>
3. Журавская, Т.В. Патриотическое воспитание: нормативные правовые документы / Т.В. Журавская. - 2-е изд., перераб. - Москва: Творческий Центр Сфера, 2006. – 95.
4. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии / Б.И. Кононенко. - М.: Вече: АСТ, 2003. – 509 с.
5. Капустина, З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России / З.Я. Капустина // Педагогика. – 2003. – С. 81.
6. Нестерова, Н.Н. Формирование гражданственности и патриотизма у учащихся в условиях современной школы / Н.Н. Нестерова. Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 17-19.
7. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Проф. Д. Ушакова. - М.: ТЕРРА - Книжный клуб, 2007. - 752 с.

УДК 378.016

доктор педагогических наук, профессор Машарова Татьяна Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
старший преподаватель Маринина Надежда Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В настоящее время особо остро стоит вопрос экономических взаимоотношений с иностранными коллегами и организациями. Это диктует повышенные требования к иноязычной компетентности специалистов, осуществляющих международные контакты. Статья посвящена проблеме формирования иноязычной компетентности будущих менеджеров. Обоснована актуальность темы, которой посвящена статья. Сформулирована необходимость интеграции дисциплины иностранный язык и общепрофессиональных и профессиональных дисциплин. Представлены пути формирования интегративных связей дисциплин, направленных на формирования иноязычной компетентности и дополнительной мотивации профессионального роста. Раскрыто положительное влияние интеграции иностранного языка на профессиональный рост специалистов и образовательный процесс в целом. Заложены основы построения модели иноязычной компетентности будущих менеджеров посредством интегративного подхода в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: интеграция, иноязычная компетентность, мотивация, компетентностный подход, практико-ориентированная учебная деятельность.

Annotation. At present the problem of economic relations with foreign colleagues and organizations is particularly relevant. It dictates increased requirements of foreign language competence for specialists working in international relations. The article is devoted to the problem of formation of foreign language competence of future managers. The relevance of the topic is confirmed in the article. The necessity of integration of foreign language, general and professional disciplines was presented. The ways of forming integrative links of disciplines aimed at formation of foreign language competence and additional motivation of professional growth are stated. The positive influence of foreign language integration on the professional growth of specialists and the educational process on a whole was analyzed. The foundations of a model building of foreign language competence for future managers by means of integrative approach in the educational process were defined.

Keywords: integration, language competence, motivation, competence approach, practice-oriented educational activity.

Введение. Интенсивное развитие международного сотрудничества в различных областях жизнедеятельности и глобализация диктуют необходимость владения иностранными языками. Это требование относится к специалистам разных уровней профессиональной подготовки. Цели и задачи современной подготовки квалифицированных компетентных специалистов, нацеленных на решение актуальных производственных задач с обязательным использованием иностранного языка, позволяют сделать вывод о необходимости подготовки студентов, обладающих иноязычной компетентностью в практико-ориентированной сфере.

К настоящему моменту управленческие кадры испытывают серьезный дефицит специалистов, владеющих иностранным языком на высоком уровне, которые могут читать профессиональные тексты, письменно оформлять документацию, понимать и воспроизводить иностранную речь, владеть нормами этикета страны иностранного языка и, наконец, использовать иностранный язык в реальной ситуации общения.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время существенная часть информации транслируется и сохраняется на английском языке. Основной причиной, обуславливающей это явления являются глубокие интеграционные процессы в экономике. Именно поэтому английский язык является основным языком международного общения, торговли и бизнеса. Следует отметить не соответствие требованиям современного мира иноязычной компетентности современных студентов по причине, во-первых, отсутствия структурированных педагогических средств, направленных на формирование требуемого уровня профессиональной иноязычной компетентности, способных обеспечить условия взаимосвязи дисциплины «иностранного языка» и предметов профессионального цикла, и во-вторых, неполной реализации иноязычных принципов профессиональной деятельности и возможности их вариативности.

Профессиональная подготовка и образовательный процесс в высшем учебном заведении во многом определяет будущую деятельность менеджера и взаимодействие с другими людьми. Основная цель высшего профессионального образования определена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» как «подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [7].

Дисциплину «иностранного языка» отличают особенности, позволяющие раскрыть потенциал для развития не только профессиональных и иноязычных, но и творческих личностных способностей студентов экономического профиля в рамках обучения в высшей школе [1].

С одной стороны, английский язык преподается в вузах как общеобразовательная дисциплина, а с другой – как специализированная. Так как оценка профессиональных качеств менеджеров зависит, в том числе и от уровня их иноязычной подготовки, то владение английским языком становится существенным конкурентным преимуществом. Автор работы [3] уместно замечает, что современному процессу изучения иностранного языка присущ существенный личностно-развивающий потенциал, так как в процессе освоения дисциплины «иностранного языка», культуры изучаемого языка, отличающейся от национальной, прогрессирующее

личности обучающегося в контексте профессионально-значимых качеств происходит на основе собственного миропонимания и миропонимания в контексте [3].

Анализ современного состояния вопроса иноязычной подготовки будущих менеджеров позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на большое количество работ, обучение иностранному языку будущих менеджеров требует системного и комплексного пересмотра и реформирования средств и способов преподавания и обучения иностранному (английскому) языку, столь необходимых для организации практико-ориентированной учебной деятельности при подготовке специалистов экономической направленности [11].

Обучение английскому языку заключается в формировании умения не только извлекать, обрабатывать и использовать информацию из иностранных источников, но и поддерживать общение с иностранными партнерами. При этом важно подчеркнуть, что знание орфографии, профессиональной лексики и грамматики не в состоянии восполнить отсутствие культуроведческих знаний, отвечающих за коммуникацию. Этот факт подтверждает несформированность иноязычной компетентности. Известно, что существуют определенные особенности, характерные для профессионального использования иностранного языка, с которыми будущие менеджеры обязательно встретятся в действительных ситуациях общения.

Проведенный анализ учебных планов позволил сформировать список дисциплин, изучение которых способно положительно сказаться на развитии у будущих менеджеров иноязычной компетентности. Основным предметом является иностранный язык, содержание которого должно обеспечить владение им в пределах тем, охватывающих и профессиональную сферу, и повседневную жизнь [14]. Иноязычная компетентность подразумевает овладение в достаточной мере знаниями культуры и системы изучаемого иностранного языка, реализованными посредством формирования языковых и речевых навыков использования профессиональной лексики. Другими словами иноязычная компетентность проявляется в оформлении грамотного письменного и устного высказывания, которое позволит понимать носителей и активно участвовать в общении с ними.

Компетентностный подход в современном педагогическом представлении предполагает обязательное внедрение интегрированных курсов. Такой принцип обосновывает всю структуру профессиональной подготовки, строящейся на изучении совокупности базовых и специальных дисциплин [12]. Интегративные средства составляют обязательную часть процесса формирования профессиональных навыков [15]. Интегрированное построение учебного процесса позволяет успешно подготовить квалифицированного бакалавра, не только обладающего знаниями, но и нацеленного на решение профессиональных задач. Интеграция общепрофессиональных и профессиональных дисциплин обладает большими технологическими, методическими и педагогическими возможностями [9].

В образовательном процессе интеграция является отражением процессов организации учебных дисциплин, нацеленных на решение технологических, методических и практико-ориентированных вопросов [13]. Фактически она превращается в единство целей, задач и средств изложения учебных дисциплин и основу создания усовершенствованных педагогических элементов на базе внутренней взаимозависимости изучаемых предметов и соответствующих им дидактических доказательств.

Интеграция подразумевает использование различных приемов и методов обучения. В первую очередь, это создание интегрированных иноязычных курсов, интеграция предметов и составляющих их внутреннего содержания [5]. Формируя способы и принципы реализации интеграции в педагогическом процессе с целью формирования иноязычной компетентности требуемого уровня, на первый план выходит положительное влияние их и непосредственно на весь процесс обучения [4].

В современной высшей школе, как правило, изучение дисциплины «иностранному языку» представляет собой некоторое углубление базового уровня с учетом профильной направленности обучаемых, поэтому процесс обучения состоит из тех предметных областей, на освоение которых направлено иноязычное обучение, т.е. при изучении иностранного языка в системе высшего учебного заведения необходимо формировать не только иноязычную компетентность, но и профессиональную. Это положение соответствует целям высшей профессиональной подготовки студентов.

Иностранный язык способен выступить средством адаптации студентов, как учебной, так и профессиональной, благодаря ярко выраженному потенциалу развивающего воздействия. Рассматривая иностранный язык в профессиональной плоскости, необходимо отметить взаимосвязь между возможностью приобретения специальных знаний и овладение языком в процессе изучения профессионально-ориентированного иноязычного материала.

Необходимость интеграции учебных дисциплин для улучшения иноязычной компетентности будущих менеджеров объясняется рядом причин:

1. необходимость регулярной систематизации и обновления материала;
2. возможность использования полученных знаний при изучении нового материала;
3. формирование в сознании обучающегося целостной картины мира и, как следствие, повышение мотивации к учебной деятельности.

Стремление к интеграции различных дисциплин в высшем образовании способствует формированию образованной личности, способной самостоятельно применять полученные знания и нетривиально подходить к решению учебных и профессиональных задач [6, 10].

Включение в структуру образовательной деятельности высшей школы иноязычного компонента позволяет представить содержание высшего образования в виде интеграции иноязычной и профессиональной компетентности. Особая инновационная роль специалиста в иноязычном, социокультурном и даже, профессиональном пространстве обеспечивается интегрированным опытом.

Возможность реализации учебного процесса посредством интегрированного взаимодействия позитивно меняет методологию учебно-воспитательного процесса, характер субъект-субъектных отношений, профессиональных и личностных качеств специалиста [2]. По этой причине создаются программы и курсы, интегрирующие различные дисциплины для улучшения иноязычной компетентности студентов. Интеграция дисциплины «иностранному языку» с другими учебными курсами многофункциональна и должная выстраиваться с учетом особенностей и характера взаимодействия с учебными предметами. В таких случаях иностранный язык является как средством обучения, так и равноправной его целью. Системный подход к организации и проведению интегративных дисциплин позволяет выявить и сформировать те умения и навыки, которые являются общими для разных предметов.

Выводы. Организация процесса интеграция дисциплины «иностранный язык» и других предметов обладает рядом существенных преимуществ, способных положительно влиять на образовательный процесс в целом:

1. Позволяет разнообразить содержание занятий, обогатить предметно-содержательную сторону дисциплины и, следовательно, способствует повышению мотивации изучения дисциплины «иностранный язык».
2. Систематизирует знания обучающихся, что обеспечивает повышение общего уровня компетентности (не только иноязычной). Появляется возможность использования систематизированных и актуализированных теоретических знаний в рамках изучения других предметов.
3. Межпредметные связи дисциплины «иностранный язык» и других предметов дают возможность применять в дальнейшем теоретические знания, полученные студентами, в повседневной жизни и в последующей трудовой деятельности.
4. Наполняет изучаемые дисциплины лингвистическими и страноведческими фактами. Это подразумевает изучение политических, деловых, нравственных, религиозных и других идей представителей культуры изучаемого иностранного языка, с литературой и историей, психологией и социологией иностранной культуры. Эта информация может и должна изучаться в рамках интегрируемых дисциплин.

Литература:

1. Бейлина Н.С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2014. 21 с.
2. Булдакова Н.В. Реализация принципа интегративности в развитии прогностической способности будущих специалистов (на примере социально-гуманитарных специальностей) // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 121-130.
3. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. №1. С. 3-8.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 20.11.2019 г.).
5. Казначеева С.Н., Репина Р.В. Интеграция иностранного языка с другими дисциплинами на основе личностно-деятельностного подхода с целью развития познавательной активности студентов [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4, №1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN116.pdf> (дата обращения 22.12.2019 г.).
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 304 с.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Каким быть образованию в 2020 году [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pedsovet.org.29.09.2009.htm> (дата обращения: 08.12.2019 г.).
8. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе // Образовательные технологии и общество. 2014. Том 17, № 2. С. 403-413.
9. Никитин П.В., Коляго А.Л. Интеграция дисциплин гуманитарного и профессионального циклов при подготовке будущих учителей информатики // Фундаментальные исследования. 2014. №5-2. С. 366-370.
10. Петрукович Л.А. Интеграция преподавания иностранных языков и профессиональных дисциплин при билингвальном обучении в условиях информатизации образования // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. №12-3. С. 124-127.
11. Поленова А.Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5, №5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf> (дата обращения 11.12.2019 г.).
12. Фалеева Л.В. Культура самоорганизации личности студента: современный аспект // Сборник материалов XIII Межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук». Киров: Кировский филиал МГЭИ, 2012. С. 16-19.
13. Хмарова Л.И., Семашко Л.А., Путина Ж.В. Развитие профессионально иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Том 6, №1. С. 96-101.
14. Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В. Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2014. Том 219, №3. С. 328-332.
15. Timonin A.I. The Model of Self-realization Readiness Formation of Research Universities Students in the Process of Civic Education // International Review of Management and Marketing. 2016. No 6(1). pp. 128-133.

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Папуткова Галина Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
методист Крутова Лариса Евгеньевна
 Государственное бюджетное профессиональное учреждение Дзержинский музыкальный колледж (г. Нижний Новгород)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты развития творческих способностей. Анализируются основные научные труды по заявленной проблематике. Способности человека вызывают научный интерес исследователей во всем мире. Изучение процесса развития творческих способностей у подрастающего поколения особенно актуально, т.к. современному обществу необходимы творчески активные граждане, готовые к реализации собственной деятельности в новых условиях. Творческое начало в человеке – это всегда стремление к прекрасному, это движение вперед. Проблема детского творчества достаточно глубоко исследована в таких науках, как философия, психология, педагогика. Важное место в изучении творческих способностей детей занимают исследования в области реализации музыкальной деятельности, что связано с воспитанием умения творить, созидать и развиваться.

Ключевые слова: творческие способности, музыкальная деятельность, воспитание, подрастающее поколение, современное общество.

Annotation. This article discusses the theoretical aspects of the development of creative abilities. The main scientific works on the stated problems are analyzed. Human abilities are of scientific interest to researchers all over the world. The study of the process of developing creative abilities in the younger generation is especially relevant, because modern society needs creatively active citizens who are ready to implement their own activities in new conditions. Creativity in a person is always a desire for beauty, it is a movement forward. The problem of children's creativity has been thoroughly studied in such Sciences as philosophy, psychology, and pedagogy. An important place in the study of children's creative abilities is occupied by research in the field of musical activity, which is associated with the education of the ability to create, create and develop.

Keywords: creative abilities, musical activity, education, the younger generation, modern society.

Введение. Способности человека вызывают научный интерес исследователей во всем мире. Изучение процесса развития творческих способностей у подрастающего поколения особенно актуально, т.к. современному обществу необходимы творчески активные граждане, готовые к реализации собственной деятельности в новых условиях. Творческое начало в человеке – это всегда стремление к прекрасному, это движение вперед. Проблема детского творчества достаточно глубоко исследована в таких науках, как философия, психология, педагогика. Следует отметить, что основное внимание педагогических исследований в данной области нацелено на те виды творческой деятельности, содержание которых связано с миром эстетических ценностей человека, с развитием его духовности и нравственного облика. Важное место в изучении творческих способностей детей занимают исследования в области реализации музыкальной деятельности, что связано с воспитанием умения творить, созидать и развиваться.

Изложение основного материала статьи. Известный советский и российский педагог Исаак Яковлевич Лернер считал, что творчеству можно и должно учить [10]. Способы решения нестандартных задач необходимо определить самостоятельно. В связи с этим очевидно, что развитие творческих способностей детей становится приоритетным. Именно поэтому создание условий для развития творчества обучающихся в школе становится основной задачей. Современное общество нуждается в людях, не только обладающих прочными и глубокими знаниями, но и способных самостоятельно, творчески решать существующие проблемы.

Анализ литературы зарубежных и отечественных педагогов по проблеме творчества позволил рассмотреть эту проблему с различных позиций. Творческую деятельность можно назвать сложным и малоизученным явлением. В специальной литературе творческую деятельность именуют «творчеством», «продуктивной деятельностью», «эвристической деятельностью», «творческим продуктивным мышлением» [3, С. 47].

Сущность и природу творчества в своих работах рассматривали многие известные психологи и философы. Лев Семенович Выготский понимал под творческой деятельностью действия человека, при которых создается что-то новое [5]. Известный российский музыкант, психолог и музыкальный терапевт Валентин Иванович Петрушин определяет творчество как деятельность человека, которая ориентирована на создание нового, оригинального продукта в сфере идей, науки, искусства, а также в сфере производства и организации [10, С. 4].

Специфической особенностью младшего школьного возраста является познавательный интерес к творчеству, стремление к информационному поиску. Успешной организацией работы по развитию творческого потенциала способствует восприимчивость младшего школьника и склонность к подражанию значимым взрослым (чаще всего педагогу). Поэтому следует как можно раньше начинать формирование у ребенка потребности в творческой реализации. Б. В. Асафьев писал, что как только у детей накопится некоторое достаточное количество слуховых впечатлений, то можно пробовать с ними импровизировать [1, С. 91].

Как в России, так и в зарубежных странах детскому музыкальному творчеству уделяют большое внимание. Идея такого творчества лежит в основе системы Карла Орфа и является центральной в методологии венгерского композитора, музыканта и теоретика музыки Золтана Кодая.

Есть достаточно оснований считать, что потенциал музыкального творчества несет в себе любой ребенок, а творчество – это норма человеческого существования.

Способность творить невозможно передавать кому-либо еще. Советский психолог, основатель школы дифференциальной психологии Борис Михайлович Теплов [12] определил способности, как индивидуальные психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности какой-либо деятельности.

Способности к творчеству не могут ни возникнуть у человека вследствие освоения уже существующих форм той же музыки. «Однако их освоение необходимо для пробуждения и развития собственного творчества человека», – считает ряд авторов (Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.) [6, С. 211-212].

Творческие способности выступают как «органы самореализации» творческого Я человека в данной деятельности, в данной области культуры [12, С. 215]. Это особое, художественное, или эстетическое отношение человека к миру, поэтому развитие такого отношения и должно стать главной задачей педагога.

Классическими и до сих пор не устаревшими в изучении творческих способностей являются монографии Л.С. Выготского «Психология искусства» [5] и Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [12].

Кроме того, проблемы развития творческих способностей изучали такие ученые как Д.Б. Богоявленская [2], В.И. Петрушин [10], И.П. Волков [4] и многие другие.

Теоретик дошкольного музыкального образования Наталья Алексеевна Ветлугина пишет, что «в песенном творчестве ярче выступает детская одаренность чисто музыкального характера» [3, С. 29]. Согласно ее мнению, этот вид деятельности является зачаточной формой собственно музыкального творчества.

Благодаря особенностям музыки как вида искусства, она играет совершенно особую роль в развитии ребенка. Музыкальное искусство обогащает духовный мир любого человека, а ребенка в особенности, облагораживает и вдохновляет его. У детей, имеющих возможность соприкоснуться с музыкой, наблюдается большая отзывчивость и сочувствие к переживаниям других людей, нежели у других детей, также они быстрее и лучше осваивают всё новое, в частности, это относится и к учёбе в общеобразовательной школе. Дети, играющие на каком-то музыкальном инструменте или поющие, лучше запоминают иностранные слова, быстрее усваивают грамматику и даже решают математические задачи. Музыкальные занятия воспитывают в детях дисциплину, развивают в них коммуникативные навыки, ведь музыкальное творчество – это потенциальный акт общения исполнителя со слушателем. Детский возрастной период самый благодатный для начала занятий музыкой, ведь именно в этом возрасте закладываются основы музыкального восприятия, а также формируются тембровый, динамический и ритмический слух.

Воспитание и развитие – это процессы, которые возможно осуществить только в определенных условиях. Существуют внутренние условия и внешние условия. К внутренним условиям развития ребенка можно отнести задатки, его способности, словом то, что он унаследовал от родителей, и то, что изменить нельзя. К внешним условиям можно отнести среду его обитания, а точнее семью, школьный класс и многое другое, а становление личности ребёнка осуществляется на основе активного взаимодействия с социальной средой.

Проанализировав музыкально–педагогическую и психологическую литературу можно утверждать, что учёные, занимавшиеся вопросом музыкальных способностей, изучавшие их сущность и структуру, так и не смогли прийти к единому мнению.

Б. Теплов писал: «Музыкальные способности – это индивидуальные особенности человека, необходимые для занятий музыкальной деятельностью» [13, с. 36]. Он не относил способности к врождённым особенностям человека, ведь индивидуальные и психологические особенности формируются в процессе жизни, а врождёнными могут быть лишь задатки, которые способствуют их формированию (например, анатомо-физиологические способности).

А одарённость, по мнению Б. Теплова — это «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [13].

В своих трудах Б. Теплов определяет, что «основной признак музыкальности – переживание музыки, как выражения некоторого содержания. Абсолютная немзыкальность (если такая вообще возможна) должна характеризоваться тем, что музыка переживается просто как звуки, ничего решительно не выражающие. Чем больше человек слышит в звуках, тем более он музыкален» [13].

Музыкальная одаренность (музыкальность), по мнению Теплова – это «комплекс индивидуально – психологических особенностей человека, необходимый для занятия музыкальной деятельностью, который входит в состав музыкальной одарённости» [12].

Структура данного личностного феномена трактуется у Б.М. Теплов следующим образом:

1. Ладовое чувство – способность дифференцировать звуковысотные изменения мелодии.
2. Чувство ритма – способность чувствовать ритм и точно воспроизводить его.
3. Музыкально – слуховые представления или звуковысотный слух – способность отличать звуки по высоте.

Теплов делит музыкальные способности на 2 вида:

1. Общие музыкальные способности – то, что относится к процессам и свойствам личности, к переживаниям эстетического характера, а именно: богатство воображения, способность мысленно погружаться в музыку и переживать её. Общие способности необходимы слушателям.

2. Специальные музыкальные способности – это способности, обеспечивающие успешное освоение музыкальной деятельности. Специальные или частные способности необходимы профессиональным музыкантам.

Выводы. Изучение музыкального искусства может стать своеобразным стимулом к творческому развитию. При этом обучающиеся начинают активно действовать, вовлекаются в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний. Творчество детей может проявляться в своеобразных ответах, стремлении самому задать вопрос педагогу.

Учебный процесс, направленный на освоение музыкальной деятельности обучающимися может помочь пробудить в ребенке остроту слуховой наблюдательности, собственные предположения о характере

исполнения того или иного музыкально произведения. Можно утверждать, что для развития творческих способностей детей нужно иметь комплексный подход для повышения уровня творческих способностей подрастающего поколения.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1973. – 151 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для вузов / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2012. – 319 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
4. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы / Волков Игорь Павлович. – Москва: Просвещение, 2012. – 135 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
6. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век. 2004. – 496 с.
7. Кочнева Е.М., Гришина А.В. О создании модели психологопедагогического сопровождения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 10.
8. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук; отв. ред. В.А. Лекторский. – Москва: Наука, 2008. – 125 с.
9. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Педагогические инновации музыкально-эстетического образования в условиях применения информационных технологий В сборнике: Традиции и инновации в дизайне. 2018. С. 47-50.
10. Органов П. Певческий голос и методика его постановки / П. Органов. - Москва: Музгиз, 2015. – 133 с.
11. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества + доп. Материал в ЭБС: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 395 с.
12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
13. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Учёные записки Гос. НИИ психологии. – М., 1941.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Институт пищевых технологий и дизайна (г. Княгинино)

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье обсуждается проблема готовности выпускников вузов к реализации профессиональной деятельности в условиях реального труда. Рассматривается эффективность взаимодействия вуза и работодателя в процессе обучения и подготовки специалистов к современным требованиям профессии. Определена целесообразность реализации практически направленных образовательных программ, раскрываются возможности применения практико-ориентированного обучения при сетевых формах реализации образовательных программ в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста-продюсера.

Ключевые слова: современное профессиональное образование, практико-ориентированное обучение, сетевое взаимодействие в образовании, практическое обучение, теоретическое обучение.

Annotation. The article discusses the problem of readiness of University graduates to implement professional activities in real work. The article considers the effectiveness of interaction between the University and the employer in the process of training and training specialists to meet the modern requirements of the profession. The expediency of implementing practically directed educational programs is determined, and the possibilities of using practice-oriented training in network forms of educational programs implementation in the process of professional training of a future specialist-producer are revealed.

Keywords: modern professional education, practice-oriented training, network interaction in education, practical training, theoretical training.

Введение. Динамика существующих социально-экономических тенденций, обуславливающих процессы преобразований в развивающемся социуме, инновационный характер всех сфер жизнедеятельности, связанный с применением высокотехнологичного труда, предъявляет к современному работнику высокие требования. При этом предметные знания и умения являются обязательными и основными, а главным требованием является способность применить свой опыт и творческий подход к решению трудовых задач в новом контексте профессии.

Изложение основного материала статьи. Сегодняшние тенденции в социальной и культурной сферах, характеризующиеся динамичными изменениями и преобразованиями, интеграцией различных отраслей

деятельности, требуют от сегодняшнего специалиста не просто предметной компетентности, но, что очень важно, готовности к решению не типовых профессиональных задач, способных к творческому применению своих знаний в новых условиях.

Следует отметить, что профессиональное образование обеспечивает развитие и преобразования в обществе, которые детерминируют прогресс, определяет материально-техническую, социально-культурную основу, именно образование готовит подрастающее поколение к реализации будущего с целью прогрессивного развития человечества [1, с. 22].

Современные образовательные стандарты определяют важность привлечения специалистов-профессионалов к учебному процессу. Подобная позиция дает возможность обеспечения качества профессиональной подготовки выпускника, именно мастера своего дела осведомлены о текущем положении профессиональных процессов, обладают передовыми знаниями в своей профессии, владеют новейшими технологиями, обеспечивающими эффективность деятельности [11].

Образовательный вектор в профессиональной подготовке специалистов в данном контексте направлен на формирование практических компетенций обучающегося, готовности его к будущей динамично меняющейся профессиональной реальности.

Такой практико-ориентированный подход реализуется в условиях прохождения практик обучающегося в условиях будущей профессии, а также на практических занятиях, способствующих формированию готовности для решения профессиональных задач. Таким образом, практико-ориентированный подход обеспечивает обучение специалиста: формирование знаний и профессиональных умений, а также способствует формированию личности будущего профессионала. Спецификой практической направленности обучения является одновременное формирование теоретической базы профессиональных знаний и прикладных трудовых компетенций [6].

Целесообразность реализации практически направленных образовательных программ обеспечивается качественным образовательным результатом. Качество подготовки будущих специалистов, обучающихся в условиях практической профессиональной направленности значительно повышается. Это связано с особым подходом к отбору содержания программы, применяемых образовательных технологий, способов оценки достижений обучающихся. Учебный процесс при таком обучении использует проектные задания, творческие кейсы, которые позволяют не просто обучить профессиональным навыкам, а позволяют обучающемуся проявить инициативу и самостоятельность в профессиональном развитии собственной личности. При данном подходе к обучению студенты получают возможность применять собственный опыт, имеющиеся знания к решению нестандартных профессиональных задач. Подобное обучение позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой обучения. Кроме того, теоретические знания, полученные в таком режиме, наполнены личностным смыслом, вскрывает связь между феноменами и законами профессиональной деятельности [3].

Следует отметить, что работодатели на сегодняшний день предъявляют определенные требования к качеству подготовки выпускников вузов. Но участие потенциальных работодателей в реализации образовательных профессиональных программ зачастую нельзя назвать активным. Это связано с различными проблемами, сопровождающими процесс взаимодействия вуза и профессиональной организации. Проблемы, прежде всего, связаны с отсутствием заинтересованности в подобном сотрудничестве, а это характеризует отсутствие стратегических планов организации. Участие в процессе подготовки кадров – это важная деятельность с отсроченным результатом. Но те организации, которые нацелены на изменения в качестве персонала, определяют для себя важнейшей задачей участие в проектировании образовательных программ для подготовки желаемых сотрудников (определение результатов программы, подбор содержания теоретического и практического обучения). У студента, обучающегося вне контекста будущей профессиональной деятельности, зачастую отсутствует заинтересованность в активном получении знаний, умений и формирования компетенций, он пассивно принимает то, что дают [7].

Таким образом, перечисленные тенденции предполагают применение современных технологий образования, включая форматы социально-образовательного взаимодействия. Соответственно переход на новые формы образовательной деятельности возможен лишь на основе инноваций, в том числе и использования сетевых технологий. Определяя цели образовательного процесса в формировании готовности специалиста к современным условиям профессии, на кафедре продюсерства и музыкального образования с 2014 года реализуется практико-ориентированная программа «Продюсерство» специализация «Продюсер телевизионных и радиопрограмм» в сетевом сотрудничестве со стратегическими партнерами ГТРК «Нижний Новгород». Такое сетевое взаимодействие организует не только процесс обучения, но и процесс формирования личности студента, как будущего профессионала.

Формирование нового формата обучения, учитывает компетентностный подход, который является сегодня важнейшей инновацией, соответствующей задачам подготовки специалистов на современном уровне. Компетентность специалиста включает как знания, умения, навыки, так и способы их реализации в деятельности и в общении. Реализация компетентностной модели обеспечивает формирование и развитие способности обучающегося к решению многочисленных профессиональных задач в различных нестандартных ситуациях. Данные преобразования, обеспечивают новое качество обучения, адекватное потребностям развивающейся личности, социума и рынка труда.

Целью формирования сетевой коллаборации является обеспечение качественной подготовки будущего специалиста, соответствующей вызовам современности.

Мы видим следующие задачи создания эффективного образовательного партнерства:

- организовать разработку профессиональных дисциплин и модулей, отражающих современные проблемы науки и искусства, развитие научных идей и творческой мысли в России и за рубежом, совершенствовать их структуру и содержание;

- ориентировать работу творческих и научных мероприятий (семинары, круглые столы, творческие встречи и т.п.) на повышение компетентности студентов и качества их подготовки;

- мотивировать преподавателей на научно-исследовательскую деятельность по актуальным проблемам науки и искусства, использовать в учебном процессе результаты научной деятельности;

- разработать и внедрить новые формы профессионального воспитания, учитывающих особенности нового подрастающего поколения, вырастающего в условиях новой цифровой социальной среды.

Научно-исследовательское и проектное направления сетевой деятельности состоит в проведении совместных научных и прикладных исследований, находящихся в социально-психологической,

маркетинговой сферах, а также в области искусства. Обсуждению результатов исследований на научно-практических семинарах, круглых столах, внедрении результатов исследований в практическую деятельность ГТРК «Нижний Новгород».

Основной отличительной особенностью деятельности реализации образовательной программы «Продюсерство» является ее междисциплинарность, поэтому научно-исследовательская деятельность в обеспечении программы, характеризуется многоаспектностью в сфере пересечения интересов специалистов в области экономики, менеджмента и искусства. Перспективным направлением прикладных исследований является проведение маркетинговых исследований на медиарынке.

Прикладные исследования уже реализуются в виде проектных групп, включающих студентов и преподавателей Мининского университета, а также представителей ГТРК «Нижний Новгород».

Кроме того, на может самостоятельно вести иные виды деятельности, к ним относится работа по выполнению НИОКР на основании действующих в университете положений с целью привлечения внебюджетных средств в сферу своей учебно-научной деятельности.

К числу наиболее ожидаемых результатов подобного социально-образовательного взаимодействия можно выделить следующие:

- повышение качества подготовки будущих специалистов в области телерадиовещания за счет внедрения в программы учебных дисциплин современных методов и технологий;

1. определение наиболее замотивированных и одаренных обучающихся, формирование условий для их профессионального развития;

2. подготовка инновационной части специалистов, обладающих способностями и готовностью применения новых технологий в телерадиовещательном бизнесе;

3. уменьшение времени на привыкание молодых специалистов к работе в реальных условиях труда;

4. содействие в привлечении, внедрении и продвижении новейших технологий управления в телерадиовещательном бизнесе.

Выводы. В перспективе, предусматривается создание дополнительных профессиональных программ по подготовке специалистов в области телерадиовещания, которые будут направлены на изучение технологических и бизнес-процессов, организационных аспектов в области теле и радиопроизводства. Организация практико-ориентированного обучения обеспечивает прочную связь между профессиональным обучением и реальной профессиональной деятельностью, создает условия для формирования конкурентоспособного профессионала.

Литература:

1. Белгородский, В.С. Роль инновационного образования в развитии российского общества, текст / В.С. Белгородский // Философия образования. – 2007. – № 2. – С. 21-26.

2. Горбунова, Е.Е. Модель процесса подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации / Е.Е. Горбунова // Научный журнал «Известия Волгоградского государственного педагогического университета», 2010 год, № 9, С. 35-38.

3. Калугина И.Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Екатеринбург, 2000 215 с.

4. Медведева, Т.Ю. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры [Электронный ресурс] / Т.Ю. Медведева, В.Б. Марик // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/547/18-vozmozhnosti-primeneniya-informatsionnykh-tehnologiy.pdf>

5. Медведева Т.Ю. Потенциал сетевого взаимодействия в практико-ориентированной реализации образовательных программ / Т.Ю. Медведева, О.А. Чехова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (г. Н. Новгород, 10 ноября 2015 г.). — Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. — С. 330-332.

6. Медведева Т.Ю. Сетевое взаимодействие как возможность совершенствования процессом управления образовательной программой / Медведева Т.Ю., Николина В.В., Сизова О.А. // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 103-106.

7. Медведева Т.Ю. Потенциал сетевого мероприятия в формировании профессиональной компетентности педагога-музыканта / Медведева Т.Ю., Сизова О.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 150-153.

8. Просалова, В.С. Концепция внедрения практикоориентированного подхода / В.С. Просалова / Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» №3 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf> (дата обращения: 11.10.2013).

9. Семенова Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников [Текст] / Н.С. Семенова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 161-162.

10. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Макеева А.В. Возможности проектной технологии для повышения эффективности образовательного процесса Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018 Т. 9 № 7-2. С. 165-168.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 074301 Продюсерство (квалификация (степень) "специалист") (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 23 декабря 2010 г. N 2046)

12. Шестерина А.М. Медиа // Воронежский пульс. Культурная среда и культурная политика. – Воронеж, 2013. – С. 181.

УДК 378.2

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);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С АЛАЛИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности нарушения письма у младших школьников с алалией. Предпринята попытка актуализировать вопрос о функции контроля письма, как одной из составляющих сложных операций письменной речи. Отражены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности письма у алалий. По результатам исследования сделаны выводы.

Ключевые слова: алалия, младшие школьники, обучающиеся, нарушения письма, дисграфия, функция контроля.

Annotation. This article discusses the features of writing disorders in primary school children with alalia. An attempt is made to update the question of the control function of writing as one of the components of complex operations of writing. The results of an experimental study to identify the level of writing formation in alalia are reflected. Based on the results of the study, conclusions are made.

Keywords: alalia, younger students, studying, violation letter dysgraphia, monitoring function.

Введение. На современном этапе развития логопедической науки исследованию специфических нарушений письма у младших школьников уделяется большое внимание. Интерес к теоретическому и практическому изучению дисграфии в настоящее время объясняется увеличением детей с дисфункциями мозга. Кроме этого большой интерес представляет вопрос о совершенствовании содержания коррекционной работы, направленной на их преодоление. Важные аспекты теоретической и методологической основы дисграфии отражены в трудах отечественных и зарубежных ученых, посвященных вопросам этиологии и патогенеза, возникновения изменения содержания коррекционной работы и т.п. [1, 4, 9].

Дисграфию характеризуют стойкие повторяющиеся ошибки, при этом данные ошибки встречаются у детей во всех видах письменных работ: диктанте, списывании с печатного и рукописного текстов [6, 9, 10].

Наряду с большим количеством теоретического и экспериментального материала, посвященного исследованию нарушений письма, проявления дисграфии и психологические особенности функций контроля остаются не достаточно раскрытыми, что требует глубокого теоретического изучения и практического обоснования [5, 6].

Изложение основного материала статьи. Функциональная незрелость лобных областей мозга и связанная с этим нейродинамическая составляющая психической деятельности по мнению нейропсихологов Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой приводят к нарушению организации письма как деятельности, которая проявляется в нестабильности внимания, недостаточности программирования, саморегуляции и контроля. Исследования Е.А. Логиновой достоверно доказывают, что незрелость функций программирования, самоконтроля и контроля в письменной деятельности может выступать самостоятельной причиной сбоя письма, но вместе с тем может усугубить уже существующие симптомы дисграфии. На тесную взаимосвязь трудностей образования письма с несформированностью невербальных форм психических процессов, таких как оптико-пространственные представления, оптико-моторные и слухомоторные координации, а также с несформированностью процесса внимания, целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями указывает Л.С. Цветкова [2, 7, 8, 12].

Научные теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма были разработаны Б.Г. Ананьевым, А.Р. Лурия и др. Дисграфия в научной литературе рассматривается с разных сторон. О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева рассматривают дисграфию как проявление зрительных нарушений, как невозможность быстро и качественно перерабатывать информацию, воспринятую с помощью зрительного анализатора. Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова говорят о том, что дисграфия это следствие нарушения фонематических процессов, приводящих к трудностям обработки звуковой стороны речи, которые в свою очередь препятствуют овладению звуковым составом письма. М.М. Безруких, О.А. Семенова - как следствие нарушений, различных сбоях в формировании психофизиологических операций, в т.ч. операций контроля [6, 9].

В рамках данного исследования была сформулирована проблема, позволяющая определить оптимальные пути и условия коррекции дисграфии у младших школьников с алалией с учетом особенностей формирования операций контроля данной категории обучающихся.

При реализации экспериментального исследования особенностей и нарушений письма у младших школьников с алалией необходимо основываться на современных представлениях о психическом развитии обучающихся с нарушениями речи.

В структуре овладения основами письма младшими школьниками с алалией основной предпосылкой выступает взаимодействие симультанных и сукцессивных процессов. По мнению Л.С. Выготского, при рассмотрении вопроса о взаимосвязи мысли, контроля и речи, акцентируется, что «симультанно организованная мысль реализуется в речи сукцессивно» [3]. Этот постулат имеет важное значение для овладения письменной формой речи, умением анализировать и синтезировать, определять хронологическую последовательность знаков и звуков, сохранять их в памяти за счет реализации функций контроля. С другой стороны, речевое восприятие осуществляется симультанно на семантическом уровне. В данном контексте устанавливается важная роль в процессе овладения письмом – достаточная степень сформированности симультанных и сукцессивных процессов. А.Р. Лурия говорил, что все чувствительные импульсы, которые

поступают в мозг в качестве информации извне, подвергаются двойной обработке, в частности, посредством кассионного и симультанного анализа и синтеза за счет работы операций контроля [8].

Общая выборка обучающихся, участвующих в экспериментальном исследовании составляет 18 человек. Возраст обучающихся 8-10 лет.

В качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методы: изучение и анализ речевых карт, беседы с логопедом, педагогом; наблюдение на уроках, на логопедических занятиях; анализ письменных работ. По результатам экспериментального исследования были получены эмпирические данные, имеющие важное практическое значение.

На основании изучения и анализа речевых карт, наблюдения на уроках, на логопедических занятиях можно констатировать, что дисграфия у исследуемой группы младших школьников с алалией проявляется в виде классических ошибок, таких как:

- смешение или замена похожих по написанию букв (например, ц и щ, и и ш);
- подмена при написании похожих по звучанию букв (п и б, к и х);
- нарушение отдельности или слитности при написании отдельных слов;
- неверное согласование слов в предложении;
- медленное написание букв;
- пропуск или искажение расположения букв, слогов, их неправильная расстановка;
- разноразмерность букв, неодинаковый наклон символов, неуместное написание больших и маленьких знаков и др.

Помимо обозначенных проявлений была выявлена дополнительная симптоматика, не связанная с письмом, которая включала:

- неврологические аномалии;
- расстройства когнитивной сферы;
- сложности с восприятием информации;
- нарушения памяти;
- высокую отвлекаемость;
- дисфункции в моторной сфере;
- низкую работоспособность;
- временную или оптико-пространственную дезориентацию.

По данным педагогов у 64,3% исследуемых обучающихся слабо сформировано произвольное внимание, у 69,1% снижена память; 54,8% обучающихся от общего числа возбудимы, из них: у 56,6% школьников высокий уровень школьной тревожности, у 13,0% обучающихся средний уровень тревожности, у 17,4% – низкий уровень, у 13,0% – умеренный уровень тревожности; 76,9% обучающихся воспитываются в неполной семье. Также большинство исследуемых при овладении учебным материалом испытывают трудности в 83,3% случаев; только не более 17% школьников усваивают программный материал в полном объеме; 28,6% обучающихся имеют оценки по математике 4-5; по русскому языку – оценки 4-3 (64,3%). Из общего числа испытуемых младших школьников с алалией 66,7% регулярно занимаются с учителем-логопедом, 9,5% эпизодически. У большинства исследуемых обучающихся наблюдаются затруднения в запоминании первичных инструкций педагога. 33,3% обучающихся – часто болеющие школьники.

В результате наблюдения за младшими школьниками с алалией в различных видах деятельности были зафиксированы результаты состояния операций контроля. В ходе наблюдения отмечались: различная степень проявления познавательного интереса, нестабильность мотивационного компонента учебной деятельности; нарушения целенаправленности действий, умения планировать, контролировать свои предстоящие действия и результат, ориентированности в учебных задачах и образовательном процессе в целом. В связи с этим в рамках экспериментального исследования была реализована методика, предложенная Цветковой Л.С., состоящая из 6 упражнений в целях выявления уровня сформированности операций контроля у младших школьников с алалией.

В процессе наблюдения нами были выявлены факторы низкого уровня сформированности операций контроля у младших школьников с алалией. Они проявлялись в слабости процессов саморегуляции, низкой мотивации его осуществления, нарушениях критичности, отсутствии целенаправленной, комплексной работы.

При проведении экспериментального исследования использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной речи Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, И.Н. Садовниковой. Был использован речевой и стимульный материал, предложенный этими авторами, однако применялась дополнительная методика «Списывания текста» по И.Н. Садовниковой. Констатирующий эксперимент включал в себя 4 направления исследования:

- Обследование навыков языкового анализа и синтеза.
- Обследование письма по слуху (процесс исследования дифференциации фонем).
- Обследование навыков письма по результатам списывания текста.
- Обследование навыков письма по результатам диктанта.

На основании этого был проведен количественный и качественный анализ результатов по каждому направлению эксперимента. На основе анализа результатов экспериментального исследования по каждому направлению нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий. Также необходимо отметить, что наиболее несформированными операции контроля у младших школьников с алалией выявились при кинетической (моторной) форме дисграфии. Данную форму дисграфии характеризуют трудности в движении руки во время письма, в нарушении операций контроля моторных образов звуков и слов со зрительными образами. Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантического, языкового, сенсомоторного. В связи с этим выделение отдельного вида дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным, т.к. эти нарушения имеют комплексный характер.

Обследование навыков языкового и звукового анализа у младших школьников с алалией состояло из 10 проб: выполнение первых пяти из которых позволяет оценить уровень сформированности языкового анализа, а последующих пяти проб – уровень сформированности звукового анализа. Результаты исследования показали, что особенно стойким и плохо поддающимся коррекции признаком системной речевой патологии

является нарушение звуко-слоговой структуры слова, т.е. количества и последовательности звуков и слогов в слове, ударности и строения отдельных слогов. Полученные данные выявляют, в какой мере младшие школьники с алалией овладели понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение» и навыками выделения их из общего потока речи.

В ходе качественного анализа записи букв и слогов у обучающихся с алалией были выявлены следующие ошибки: обучающиеся заменяли буквы, которые обозначают парные глухие и звонкие согласные; заменяли буквы, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные звуки. Обучающиеся путали печатные и письменные, строчные и прописные буквы. В процессе письма в качестве опоры испытуемые использовали неправильное произношение звуков, это неправильное произношение находило отражение на письме. В работах имелись ошибки смешения звуков: аффрикат и их компонентов (с-п). Однако данные нарушения носили единичный характер и встречались не у всех испытуемых.

Таким образом, по результатам обследования письма по слуху у младших школьников с алалией выявлены нарушения по распознаванию звуков, сходных по одному и более акустическому признаку.

При обследовании навыков письма по результатам списывания текста у школьников с алалией встречались следующие дисграфические ошибки: замены, пропуски букв, слогов и целых слов. Наблюдалось отсутствие разграничений печатных и письменных букв: младшие школьники в большинстве случаев старались «срисовывать» знаки без дифференциации строчных и прописных букв. Также была выявлена острая проблема с выравниванием положения текста на листе: не удержание линии (буквы расположены хаотично как внутри предложения, так и внутри слова – выше и ниже сроки или «переходят» в нижнюю строку). Обнаружено отсутствие некоторых элементов букв – недописывание, непрерывное написание слов в предложениях и наоборот – перенос слов. В ходе исследования в работах младших школьников с алалией наряду с дисграфическими ошибками встречались орфографические, но они составляли 8,9% от общего числа совершаемых ошибок.

В ходе обследования навыков письма по результатам диктанта можно констатировать тот факт, что практически 100% испытуемых с данным заданием справились на низком уровне, т.е. регистрировалось преобладание в работах обучающихся наличие как дисграфических, так и орфографических ошибок. Письменная речь у испытуемых сопровождалась распространенными орфографическими ошибками. Это объяснялось тем, что многие дети не усваивают правила, т.к. это требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Таким образом, как свидетельствуют результаты диктанта, для испытуемых характерны следующие виды ошибок на письме:

1. Относящиеся к группе звукового состава слова: добавление лишних слогов, слов, букв, 70,9% исследуемых допустили ошибки данного типа. Встречались ошибки, замены согласных звонких и глухих, пропуски гласных и согласных звуков.

2. Ошибки на фоне нарушенного фонематического восприятия, обучающиеся не различают на слух звуки, смешивают их, из-за этого допускают ошибки на письме, данные ошибки выявляются в 45,8% случаев.

3. Лексико-грамматические ошибки (60,4%), это группа ошибок очень часто встречается у младших школьников с алалией, проявляется это в стойких аграмматизмах, в отдельных или слитных написаниях слов.

4. Самое большое количество ошибок было зафиксировано на базе нарушенного языкового анализа и синтеза и проявилось это в нарушении границ предложения, слитного написания предлогов со словами, пропусках согласных и гласных, перестановках слогов и т.д.

5. В процессе реализации экспериментального исследования были обнаружены графические ошибки, проявляющиеся в заменах букв по количеству элементов и зеркальном письме (45,7%).

6. Более 70,5% обследуемых допустили орфографические ошибки на знание правил: правописание жи-ши, постановки знаков препинания в конце предложения. Эти правила были изучены школьниками в классе, но после каникул, обучающиеся с огромным трудом вспоминали их и не всегда могли правильно применить.

Выводы. Таким образом, проводя экспериментальное исследование особенностей и нарушений письма у младших школьников с алалией, необходимо констатировать тот факт, что дисграфия у данной категории детей возникает из-за нарушений структуры операций, лежащих в основе письма. Кроме этого дисграфия у алаликов обусловлена недостаточной развитостью слухового контроля речи при фонемном распознавании звукового состава слова, неполноценностью зрительного и кинестетического контроля в процессе письма слов и предложений. Все эти нарушения обусловлены особенностями организации психической деятельности ребенка с алалией во время письма: трудностью контроля всех операций письма и задач, стоящих перед пишущим, трудностью в координации и распределении внимания между ними, а также невозможностью их синхронного выполнения и переключения с одной операции на другую.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7 № 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>

2. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14-16 марта 2002 г. С-Петербург). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. С. 82-97.

3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 232.

4. Дерюгина А.С., Медведева Е.Ю. Особенности письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией // Проблемы современного педагогического образования. 66-4, 2020. С. 63-66.

5. Каштанова С.Н. О предпосылках нарушения письма у умственно отсталых школьников / С.Н. Каштанова, Т.А. Радостина // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество - 2018: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 сент. 2018 г.) Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С. 173-175.

6. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. СПб., 1997. 170 с.

7. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Под ред. Л.С. Волковой. СПб., 2004. 208 с.
8. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 3-28.
9. Садовникова И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников / И.Н.Садовникова. Текст: непосредственный. М.: ВЛАДОС, 1997. 256 с.
10. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева. Текст: непосредственный // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1969. С. 39-45.
11. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997. 256 с.

Педагогика

УДК 373.1

**аспирант кафедры педагогики и психологии
профессионального образования Репкина Юлия Анатольевна**
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛогоВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Анализ сущности профессионального развития педагогов предполагает, что естественно рассматривать его как непрерывный процесс осмысления собственной деятельности, способа ее осуществления, самореализации субъекта деятельности. Синтез существенных признаков данной категории позволяет представить профессиональное развитие педагогов как динамичный, целенаправленный, осознанный процесс качественных личностных трансформаций, которые выводят их субъективный и рефлексивный опыт профессиональной деятельности на новый уровень саморазвития и самореализации.

Ключевые слова: профессиональная карьера, педагог-психолог, образовательная организация, становление профессионала.

Annotation. Analysis of the essence of professional development of teachers suggests that it is natural to consider it as a continuous process of thinking about one's own activity, the way of its implementation, the self-realization of the subject of activity. The synthesis of essential features of this category allows us to present the professional development of teachers as a dynamic, purposeful, conscious process of qualitative personal transformations, which bring their subjective and reflexive experience of professional activity to a new level of self-development and self-realization.

Keywords: professional career, teacher-psychologist, educational organization, becoming a professional.

Введение. Основной проблемой сегодня является проблема соответствия уровня реальной готовности педагога к профессиональной деятельности и требований к профессиональной деятельности, предъявляемых профессиональными стандартами [4]. Для решения данной проблемы необходима разработка дополнительных профессиональных программ, организация научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов в соответствии с требованиями, выдвигаемыми профессиональными стандартами.

В профессиональных стандартах выделена основная цель вида профессиональной деятельности; обозначены особые условия допуска к работе; описаны обобщенные трудовые функции (А, В) и соответствующий им уровень квалификации; конкретизированы квалификационные требования, представленные в разрезе специализации педагогических работников [9]. Профессиональные стандарты предназначены для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций.

Профессиональные стандарты требуют от педагога владения современными технологиями развивающего образования, способности «видеть» многообразие учащихся, учитывать в образовательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей [11]. Переход на профессиональные стандарты приведет к повышению социального статуса и престижа профессии педагога, к изменению проведения процедуры аттестации педагогических работников, обновлению системы повышения их квалификации, корректировке нормативных правовых актов; изменения должностной инструкции педагогических работников, трудовых договоров и др. документов.

Ключевым аспектом соответствия профессиональному стандарту является подготовка педагога-психолога, поэтому основные направления нашей экспериментальной работы определены практическими запросами современной системы образования в плане совершенствования подготовки специалиста к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлялось на базе кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)». Были сформированы экспериментальная и контрольная группа. Каждая группа состояла из 100 человек. Выборка однородна по возрастным и гендерным признакам (юноши и девушки 18-22-х лет).

Для выявления интереса к проблеме совершенствования профессиональной подготовки и компетентности педагога-психолога как в процессе подготовки их профессионального становления в вузе проводилось анкетирование со студентами четвертых курсов (50 человек), педагогами-психологами (25 человек), работающими в образовательных учреждениях; беседы с преподавателями вуза (25 человек), ведущими дисциплины психолого-педагогического цикла.

Анкета состояла из шести вопросов:

1. Что Вы понимаете под профессиональной подготовкой педагога- психолога как специалиста помогающих профессий?
2. Как Вы считаете, когда начинается профессиональная подготовка?

3. Как Вы думаете, способствует ли современная подготовка запросам работодателей?

4. Что, на Ваш взгляд, благотворно влияет на профессиональную подготовку педагога-психолога как специалиста помогающих профессий (спецкурс, практика, тренинг и т.п.)?

5. Какие рекомендации Вы бы предложили по улучшению процесса совершенствования профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в вузе?

6. Способствует ли профессиональная подготовка, по Вашему мнению, успешному и эффективному выполнению профессиональной деятельности?

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство (примерно 78% от числа всех опрошенных) продемонстрировали интерес к исследуемой проблеме и приняли активное участие в анкетировании.

На первый вопрос 84,8% опрошенных студентов-выпускников отметили, что профессиональная подготовка педагога-психолога представляет собой опыт, знания, профессиональные умения. 6,5% считают, что в профессиональную подготовку педагога-психолога входят профессионально важные качества. Столько же (6,5%) подчеркнули, что профессиональная подготовка является профессионально важным качеством педагога-психолога. А 2,2% затруднились ответить на первый вопрос и не смогли дать основательный ответ, их представления о профессиональной подготовке педагога-психолога как специалиста помогающих профессий слабо сформированы, расплывчаты.

В отличие от студентов педагогов-психологов смогли дать более основательные, развернутые и глубокие ответы на первый вопрос анкеты. По мнению большинства – 90% опрошенных педагогов-психологов, профессиональная подготовка есть наличие знаний, умений и опыта в решении определенных профессиональных задач.

И лишь незначительная часть 5% опрошенных педагогов-психологов указала на то, что профессиональная подготовка специалистов помогающих профессий не сводится к простому перечислению каких-либо свойств, а представляет собой сложный феномен, интегрирующий множество характеристик. Однако 5% анкетированных педагогов-психологов затруднились ответить на данный вопрос.

При ответах на второй вопрос наблюдалось следующее: 63,0% студентов- выпускников отметили, что профессиональная подготовка начинает формироваться уже в вузе на 3-4 курсах, когда студенты приобретают опыт во время прохождения практики, а также когда завершается прохождение полного цикла психолого-педагогических дисциплин. 23,9% опрошенных студентов 4 курса считают, что профессиональная подготовка начинает формироваться после окончания университета, когда выстраивается и активизируется вся система знаний о профессии педагога-психолога и непосредственно осуществляется профессиональная деятельность, а также происходит взаимодействие с реальными субъектами педагогического процесса, в ходе которого приобретается опыт в решении профессиональных задач [1, 3, 7].

Незначительная часть опрошенных студентов 8,7% выпускников вуза считают, что становление и процесс профессиональной подготовки происходит за стенами вуза, т.е. при посещении различного рода курсов по самообразованию, и подчеркнули, что вузовская подготовка дает только теоретические знания, а практический опыт приходится приобретать самостоятельно в ходе посещения практических курсов, тренингов или вузовской практики [2]. Отдельную группу составили 4,4% студентов-выпускников, которые полагают, что профессиональная подготовка начинает формироваться с изучения базовых и профилирующих дисциплин с первого курса, возможно со школы.

Схожие ответы мы увидели при анализе анкет педагогов-психологов. Однако мы не наблюдали в ответах этой группы испытуемых, что профессиональная подготовка начинается развиваться после окончания вуза, но 5% педагогов-психологов отметили, что на данном этапе – этапе выполнения профессиональной деятельности осуществляется ее дальнейшее формирование и совершенствование. 75% отметили, что профессиональная подготовка педагога-психолога начинается формироваться в вузе, поскольку, придя работать в образовательное учреждение, к выпускнику предъявляются те же требования, что к педагогу-психологу с большим стажем работы. То есть он уже должен быть компетентным. Поэтому как подчеркнули опрошиваемые, уже с первого курса необходимо совершенствовать профессиональную подготовку. По мнению педагога-психолога, профессиональная подготовка формируется во время прохождения практики, изучения цикла психолого-педагогических дисциплин, написания научно-исследовательских работ (курсовых, дипломных работ) [5].

Как заметили анкетированные педагоги-психологи, профессионально компетентный выпускник сможет легче адаптироваться к условиям работы, с легкостью влиться в новый коллектив, плодотворно осуществлять свою деятельность. 15% педагогов-психологов указали на то, что профессиональная компетентность начинается формироваться во время посещения курсов, семинаров-тренингов, на которых возникает тот самый обучающий эффект, которого так не хватает в вузовской подготовке. Преимуществом курсов, семинаров-тренингов является то, что на них происходит отработка умений и навыков на основе полученных знаний и соответственно приобретение опыта. Кроме того, встречались и такие ответы, что профессиональная подготовка начинается формироваться при посещении учащимися школ психологических кружков, клубов, факультативов.

Такие учащиеся, поступившие в вуз, уже компетентны в каких-то областях психологии и, следовательно, в вузе у них происходит дальнейшее становление профессиональной подготовки. Такой ответ указали 5% педагогов-психологов. На третий вопрос анкеты мы получили следующие ответы. Подавляющая часть студентов-выпускников – 82,6% отметила, что нынешняя подготовка мало способствует профессиональной подготовке, необходимы какие-то нововведения. 10,9% студентов 4 курса удовлетворены своей профессиональной подготовкой и считают, что нынешняя подготовка вполне способствует. И лишь 6,5% этой группы респондентов затруднились при ответе.

Педагоги-психологи указали, что в то время, когда они учились, программа подготовки была совершенно другой, и сегодня им приходится восполнять недостающие знания на курсах повышения квалификации, курсах по самообразованию, семинарах-тренингах. В связи с этим они высказали 100% единогласное мнение о том, что подготовка профессионально компетентного специалиста должна носить опережающий характер и проводиться планомерно и систематично, чтобы, придя в образовательное учреждение, вчерашним выпускникам какое-то время не приходилось заново учиться, приобретать дополнительные знания и умения. Так как период адаптации сам по себе сложен для выпускника, а если он владеет устаревшей информацией, то ему будет еще сложнее перестроиться [6]. В свою очередь, это приведет

к неэффективности выполняемой работы. Но в ответах педагогов-психологов мы наблюдали следующее: 75% опрошиваемых не довольны своей подготовкой, 20% – довольны и 5% отметили, что необходима перестройка существующей системы подготовки педагогов-психологов к профессиональной деятельности.

Четвертый вопрос анкеты позволил выяснить мнение респондентов о том, что может в большей степени способствовать профессиональной подготовке педагогов-психологов. Студенты-выпускники аргументировали свои ответы следующим образом: 30,4% – подчеркнули, что необходимо ввести спецкурс, который был бы направлен на профессиональную подготовку педагогов-психологов; 34,8% – указали, что на профессиональную подготовку педагогов-психологов больше способствует практика.

Ее ценность заключается в том, что она дает возможность приобрести некоторый опыт работы, соприкоснуться с педагогической реальностью, увидеть, как осуществляется профессиональная деятельность; 19,5% – отметили, что наибольшее влияние на профессиональную подготовку педагогов-психологов произведет тренинг, такое обучение, в котором присутствуют элементы, моделирующие реальную профессиональную деятельность педагога-психолога (игры, разбор ситуаций и т.п.) [8, 10].

По мнению 10,9% студентов-выпускников на профессиональную подготовку педагогов-психологов способствует все предложенное: спецкурс, практика, тренинг. 2,2% опрошенных студентов 4 курса указали на то, что ведущую роль в профессиональной подготовке должны занимать спецкурс и тренинг; столько же – 2,2% студентов-выпускников отметили спецкурс и практику.

45% педагогов-психологов отметили, что только в комплексе эти условия способствуют профессиональной подготовке педагогов-психологов как специалистов помогающих профессий. И оставшаяся часть – 15% педагогов-психологов посчитала выделить только спецкурс, 20% – практику, 10% – тренинг в качестве наиболее эффективного условия профессиональной готовности.

Ответы на пятый вопрос были следующими. Подавляющая часть студентов-выпускников – 13,1% порекомендовала, чтобы использовались инновационные технологии (компьютерные интерактивные программы, мультимедиа-технологии); чтобы занятия были интересными, познавательными, давали максимально обучающий эффект, и знания, полученные в вузе, нашли свое применение в профессиональной деятельности. 34,9% студентов-выпускников также отметили, что необходимо в учебно-воспитательный процесс вуза внедрять спецкурс, 19,5% – тренинг, 19,5% – расширить программу практики. Незначительная часть опрошенных – 10,9% студентов 4 курса указала на то, чтобы использовать все предложенное. А 2,2% студентов-выпускников в качестве рекомендаций предложили спецкурс и тренинг.

10% педагогов-психологов в качестве рекомендаций предложили пересмотреть программу подготовки педагогов-психологов и подойти к процессу профессиональной подготовки педагогов-психологов в вузе, используя инновационные технологии. Например, 15% опрошенных педагогов-психологов считают, что необходимо внедрять новые спецкурсы; 15% – предлагают проводить со студентами тренинги; 30% педагогов-психологов ответили, что следует больше внимания уделять практике, отметив на недостаточность времени прохождения ее в вузе, 35% – порекомендовали, что подготовка педагога-психолога в вузе должна осуществляться комплексно.

В ответах на шестой вопрос анкеты почти все студенты-выпускники – 93,5% и 95% педагоги-психологи подчеркнули, что профессиональная подготовка способствует успешному и эффективному выполнению профессиональной деятельности. 6,5% студентов-выпускников и 5% педагогов-психологов указали на то, что профессиональная подготовка не влияет на успешность и эффективность выполнения профессиональной деятельности.

Выводы. В результате проведенного нами анкетирования среди педагогов-психологов, студентов-выпускников специальности «Педагогика и психология» зафиксировано подтверждение о том, что затронутая проблема актуальна на сегодняшний день. Большинство респондентов не удовлетворены своей подготовкой, и считают, что профессиональной подготовке не уделялось должного внимания. Вместе с тем значительная часть из них проявляет активный интерес к совершенствованию профессиональной подготовки. Почти все отметили, что профессиональная подготовка является основой эффективности и успешности профессиональной деятельности педагогов-психологов. Следовательно, профессиональную подготовку педагогов-психологов как специалистов помогающих профессий необходимо формировать на этапе обучения в вузе.

В беседах с преподавателями также обсуждалась проблема профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в процессе подготовки их в вузе, а также поиск путей совершенствования подготовки этих специалистов к профессиональной деятельности. Все преподаватели согласны с тем, что данная проблема актуальна и требует иного подхода к профессиональной подготовке педагога-психолога как специалиста помогающих профессий. Большинство преподавателей указали на важность применения инновационных технологий в подготовке профессионально компетентного специалиста. Кроме того, преподавателями были отмечены большие возможности практики как наиболее эффективного средства профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий.

Литература:

1. Бобинкин С.А., Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Самоорганизация рабочего времени психологов-консультантов // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 375-386.
2. Пряжникова Е.Ю., Ковалева Н.И., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Измерение уровня комфортности школьной образовательной среды // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 316-328.
3. Пряжникова Е.Ю., Ковалева Н.И., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г., Самохин И.С. Определение уровня комфортности учебно-воспитательного процесса в начальной и средней школе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 12. С. 103-113.
4. Самохин И. С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования // Научный диалог. — 2016. — № 10 (58). — С. 364-376.
5. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Путь к общему инклюзивному образованию в современной России: от "ковчега" до закона // Научный диалог. 2016. № 7 (55). С. 280-299.
6. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Результативность и комфортность обучения как основные критерии его успешности // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 234-253.
7. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 9 (57). С. 311-327.

8. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Формирование толерантности у учащихся начальной школы в условиях российского инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 12 (60). С. 401-414.
9. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
10. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
11. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.

Педагогика

УДК 373.1

аспирант кафедры педагогики и психологии
профессионального образования Репкина Юлия Анатольевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИСХОДНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Результатом социально-политических изменений в стране стал новый социальный заказ, сформулированный в качестве цели образования: создание условий для развития активной, творческой личности, способной адаптироваться к изменяющемуся миру, когда востребована конкурентноспособная личность с ориентировкой на непрерывное саморазвитие. И педагогам, как главным участникам процесса образования каждого гражданина, предъявляются высокие требования. В связи с этим существенно меняется практика реализации профессионально-педагогической деятельности педагога. Во многом эти изменения объясняются новым пониманием цели и результата образования, который формулируется в документах реформы образования в России и в мире в формате достижения нового качества массового образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, уровни подготовки, педагог-психолог, эффективность профессионального обучения.

Annotation. The result of socio-political changes in the country was a new social order formulated as the goal of education: the creation of conditions for the development of an active, creative person who can adapt to a changing world when a competitive person with an orientation towards continuous self-development is in demand. And teachers, as the main participants in the education process of each citizen, have high requirements. In this regard, the practice of implementing the teacher's vocational and pedagogical activities is significantly changing. In many ways, these changes are explained by a new understanding of the goal and result of education, which is formulated in the documents of educational reform in Russia and in the world in the format of achieving a new quality of mass education.

Keywords: vocational training, training levels, teacher-psychologist, efficiency of vocational training.

Введение. Управление процессом профессионального развития педагога может быть эффективным только тогда, когда все его элементы упорядочены и соответствуют современным требованиям. Учитывая принадлежность педагога психолога к профессиям «человек-человек», т.е. профессиям помогающего типа, можно включить в структуру профессионального становления (как процесс достижения высших ступеней профессионализма) следующие элементы, интеллектуальный (профессиональная подготовка, знания, профессиональные умения и т.п.), личностный (личностная направленность и личностные качества), социальный (навыки социального взаимодействия) и эмоциональный (эмоциональная чувствительность и отзывчивость) [8]. Данные элементы проявляются как на личностном, так и на деятельностном уровне, однако базовым из них является именно профессиональная подготовка, выступающая фундаментом для остальных компонентов представленной структуры.

Изложение основного материала статьи. Диагностика исходного уровня профессиональной подготовки осуществлялась среди студентов 1-4 курсов специальности «Педагогика и психология» и начинающих педагогов психологов проходила в три этапа [10]:

- подготовительный этап (определение объекта диагностики, постановка цели и задач диагностики, подбор групп испытуемых (контрольной и экспериментальной), подготовка комплекса диагностических методик (четыре серии), тестовых тетрадей в соответствии с указанными критериями, показателями, выделенными на их основе уровнями профессиональной подготовки;
- основной этап (инструктирование, мотивирование и непосредственное проведение серий диагностических методик);
- заключительный этап (сбор, количественная и качественная обработка результатов, анализ и интерпретация данных, определение дальнейшего плана действий).

Подготовительный этап диагностики.

Объектом диагностики нашего исследования является профессиональная подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий и ее составляющие [1]: специальная, индивидуально-личностная подготовка и подготовка к общению.

Целью диагностики выступает качественная и количественная оценка профессиональной подготовки. Задачи диагностики [7]:

- определение уровня специальной подготовки;
- определение уровня подготовки к общению;
- определение уровня индивидуально-личностной подготовки педагогов- психологов.

Для проведения диагностики были выбраны две группы испытуемых: контрольная (100 студентов) и экспериментальная (100 студентов).

В соответствии с целью и задачами диагностики был подобран комплекс методик, объединенных в четыре серии, причем некоторые анкеты и тесты были разработаны нами.

Первая серия диагностических методик была направлена на исследование мотивационного компонента профессиональной подготовки (специальной, индивидуально-личностной подготовки и подготовки к общению) [5].

В первую серию вошли пять методик: 1. Анкета, 2. Опросник для выявления уровня направленности на психолого-педагогическую профессию, 3. Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин), модификация Н.Ц. Бадмаевой, 4. Методика «Самооценка профессиональной мотивации» (адаптировано Н.П. Фетискиным), 5. Методика «Определение склонности к психолого-педагогической деятельности» [2, 6, 9].

Вторая серия позволяла исследовать гностический компонент каждой составляющей профессиональной подготовки и состояла из двух методик [3]:

1. Тест «Специальная подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий».
2. Тест «Подготовка к общению педагога-психолога как специалиста помогающих профессий».

Третья серия была ориентирована на исследование процессуального компонента каждой составляющей профессиональной подготовки.

Третью серию составили трех методик [4]:

1. Методика «Профессионально важные качества специалистов помогающих профессий».
2. Методика «Самооценка направленности контакта».
3. Анкета «Саморегуляция».

Четвертая серия предназначалась для исследования оценочно-рефлексивного компонента каждой составляющей профессиональной подготовки и включала четыре методик [11]:

1. Анкета «Профессиональная самооценка».
2. Анкета «Профессиональная рефлексия».
3. Анкета «Профессиональная Я-концепция».
4. Экспресс-диагностика уровня самооценки.

На основе диагностических методик были составлены тестовые тетради, предназначенные для испытуемых, содержащие инструкции по выполнению той или иной методики (задания), вопросы к ним, бланки для ответов.

Основной этап диагностики характеризовался как этап мотивирования студентов на предстоящее участие в эксперименте и представлял собой непосредственное проведение серий диагностических методик, направленных на выявление исходного уровня профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий. Испытуемые получили предварительную инструкцию, в которой указывалось, что им необходимо заполнить тестовые тетради с заданиями.

По ходу заполнения тестовых тетрадей, экспериментатор объяснял инструкцию к каждому заданию и отвечал на возникающие у студентов вопросы. Студенты заполняли тестовые тетради в течение нескольких дней. Общее количество времени, затраченное на проведение диагностики – 5-7 дней.

Помимо проведения серий диагностических методик было запланировано педагогическое наблюдение за студентами во время практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам. Объектом наблюдения выступили составляющие профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий. В частности особое внимание было обращено на исследование процессуального компонента каждой составляющей профессиональной подготовки. На наш взгляд, его исследовать полностью только с помощью диагностических методик невозможно. В связи с этим и было проведено педагогическое наблюдение, позволяющее непосредственно зафиксировать увиденное.

В психологии под наблюдением понимается целенаправленное и планомерное восприятие действительности с последующей систематизацией фактов и осуществлением выводов [7].

Педагогическое наблюдение за студентами характеризовалось по следующим признакам: по частоте – однократное (регистрация один раз); по объему охвата объекта – несплошное (только показатели процессуального критерия каждой составляющей профессиональной подготовки); по способу получения информации – непосредственное (регистрация непосредственно увиденных во время наблюдения фактов) [9].

Кроме того, данные диагностики, наблюдений подкреплялись беседами со студентами контрольной и экспериментальной групп.

Заключительный этап диагностики предполагал сбор, количественную и качественную обработку ее результатов, систематизацию, группировку, анализ результатов, определение дальнейшего плана действий.

Для обработки и интерпретации данных были созданы программные технологии на основе платформы SPSS_13, которые позволили максимально автоматизировать проведение диагностики профессиональной подготовки студентов.

В дальнейшем, внедрение разработанного программного обеспечения позволит значительно сократить время на проведение, обработку и интерпретацию диагностических методик, направленных на выявление уровня профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в вузе.

Обработку полученных количественных и качественных данных в результате проведения диагностики, наблюдений и бесед проведем в соответствии с выделенными нами критериями, показателями профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий (специальная, индивидуально-личностная подготовка, подготовка к общению).

Опишем результаты исследований, полученных нами в ходе проведения диагностики.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о достаточно высоком процентном соотношении низкого уровня профессиональной подготовки студентов 2 курса. Для удобства рассмотрим каждую составляющую профессиональной подготовки по отдельности.

**Результаты диагностики уровней профессиональной подготовки студентов 1-2 курса
2019-2020 учебный год (констатирующий эксперимент)**

Составляющие ПП СПП	Компонент	Уровень, %							
		высокий		достаточный		средний		низкий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Специальная подготовка	Мотивационный			18,9	19,7	42,0	42,4	39,1	37,9
	Гностический					4,4	4,6	95,6	95,4
	Процессуальный					4,4	4,6	95,6	95,4
	Оценочно- рефлексивный					4,4	4,6	95,6	95,4
Подготовка в общении	Мотивационный			19,5	21,2	40,6	43,2	39,9	35,6
	Гностический					6,5	4,6	93,5	95,4
	Процессуальный					5,4	5,7	94,6	94,3
	Оценочно- рефлексивный					5,4	4,6	94,6	95,4
Индивидуально- личностная подготовка	Мотивационный			17,4	19,7	42,7	42,4	39,9	37,9
	Гностический					4,4	4,6	95,6	95,4
	Процессуальный					5,4	4,6	94,6	95,4
	Оценочно- рефлексивный					6,5	5,7	93,5	94,3

Данные наглядно демонстрируют низкий уровень специальной подготовки по гностическому, процессуальному и оценочно-рефлексивному компонентам и составляет 95,6% – в контрольной и 95,4% – в экспериментальной группах соответственно. Средний уровень по гностическому, процессуальному и оценочно-рефлексивному компонентам наблюдается лишь у 4,4% испытуемых контрольной группы и у 4,6% студентов экспериментальной группы соответственно. Показатели мотивационного компонента по достаточному, среднему и низкому уровням составляют соответственно – 18,9%, 42,0%, 39,1% в контрольной и 19,7%, 42,4%, 37,9% в экспериментальной группах.

Данные дают возможность говорить о низком уровне подготовки к общению по гностическому компоненту – 93,5% и 95,4%, по процессуальному компоненту – 94,6% и 94,3%, по оценочно-рефлексивному компоненту включает 94,6% в контрольной и 95,4% экспериментальной группах соответственно. Средний уровень по гностическому компоненту представлен у 6,5% и 4,6% студентов контрольной и экспериментальной групп, по процессуальному компоненту – 5,4% и 5,7%, по оценочно-рефлексивному компоненту представлен у 5,4% студентов контрольной группы и у 4,6% экспериментальной группы соответственно.

По мотивационному компоненту результаты представлены следующим образом: низкий уровень – 39,9% в контрольной и 35,6% в экспериментальной группах, средний уровень – 40,6% и 43,2%, достаточный уровень – 19,5% и 21,2% соответственно.

Таблица 1 наглядно показывает низкий уровень индивидуально-личностной подготовки у студентов контрольной и экспериментальной группы: по гностическому компоненту – 95,6% и 95,4%, по процессуальному компоненту – 94,6% и 95,4%, по оценочно-рефлексивному компоненту – 93,5% и 94,3% соответственно. Средний уровень в контрольной и экспериментальной группах по гностическому компоненту представлен 4,4% и 4,6%, по процессуальному компоненту – 5,4% и 4,6%, по оценочно-рефлексивному компоненту – 6,5% и 5,7% соответственно. В контрольной и экспериментальной группе по мотивационному компоненту получены следующие результаты: низкий уровень – 39,9% и 37,9%, средний уровень – 42,7% и 42,4%, достаточный уровень – 17,4% и 19,7% соответственно.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что 1 студенты 1-2 курса проходят период адаптации к вузу, у них слабо представлен уровень о профессиональной деятельности педагога-психолога как специалиста помогающих профессий, не говоря уже о профессиональной подготовке. Радует то, что студенты 2 курса проявляют интерес к своей будущей профессии, стремятся к общению с людьми, и что немало важно, стремятся к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию. Об этом свидетельствует достаточный уровень мотивационного компонента составляющих профессиональной подготовки. Это, пожалуй, единственный компонент, по которому зафиксирован достаточный уровень. Однако имеет место и низкий уровень, который позволяет судить о том, что некоторые студенты не удовлетворены выбранной специальностью или выбор был осуществлен по стечению определенных обстоятельств.

По остальным компонентам – гностическому, процессуальному и оценочно-рефлексивному – зафиксировано преобладание низкого уровня профессиональной подготовки над средним уровнем. Это

наблюдается в связи с тем, что студенты 1-2 курса проходят такие дисциплины, как «Введение в психолого-педагогическую профессию», которое дает общее представление о профессии педагога-психолога как специалиста помогающих профессий.

Полученные знания в ходе изучения этих дисциплин не систематизированы, разрозненны, не дают целостную картину о профессиональной деятельности педагога-психолога как специалиста помогающих профессий. Кроме того, практика, предусмотрена только на 2 курсе, является пассивной, студенты только наблюдают за работой педагога-психолога как специалиста помогающих профессий и не принимают никакого участия. Также у студентов 1-2 курса очень слабо развита самооценка и рефлексия (оценочно-рефлексивный компонент). Большинство студентов 1-2 курса не умеют проводить самоанализ и самооценку своей текущей учебной деятельности, во время практики – профессиональной деятельности, профессионального общения, и что, немаловажно, своей собственной личности.

Полученные результаты (таблица 2) показывают преобладание низкого уровня профессиональной подготовки студентов 2-3 курса.

Анализ позволяет говорить о преобладании низкого уровня специальной подготовки по гностическому компоненту составляет 79,6% и 82,6%, по процессуальному компоненту – 84,9% и 87,0%, по оценочно-рефлексивному компоненту – 87,5% в контрольной и 87,0% в экспериментальной группах соответственно. Средний уровень по гностическому компоненту обнаружен у 20,4% студентов контрольной группы, у 17,4% студентов экспериментальной группы; по процессуальному компоненту – 15,1% и 13,0%; по оценочно-рефлексивному компоненту – 12,5% и 13,0% соответственно. По мотивационному компоненту получены следующие результаты: низкий уровень – 28,0% в контрольной группе и 28,3% в экспериментальной группе, средний уровень – 47,0% и 47,1%, достаточный уровень – 25,0% и 24,6% соответственно.

Рассматривая следующую составляющую профессиональной подготовки – подготовку к общению, мы обнаружили, что по гностическому компоненту низкий уровень представлен у 75,0% студентов контрольной группы и у 76,1% студентов экспериментальной группы, средний уровень – 25,0% и 23,9% соответственно. По процессуальному компоненту ситуация следующая, у студентов контрольной группы низкий уровень составляет 84,1%, средний уровень – 15,9%, а у студентов экспериментальной группы низкий уровень – 83,7%, средний уровень – 16,3%. Оценочно-рефлексивный компонент представлен в контрольной и экспериментальной группах следующим образом: низкий уровень у 86,4% и 87,0%, средним уровнем – у 13,6%, 13,0% соответственно.

Таблица 2

Результаты диагностики уровней профессиональной подготовки студентов 2-3 курса 2017-2018 учебный год (констатирующий эксперимент)

Составляющие ПП СПП	Компонент	Уровень, %							
		высокий		достаточный		средний		низкий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Специальная подготовка	Мотивационный			25,0	24,6	47,0	47,1	28,0	28,3
	Гностический					20,4	17,4	79,6	82,6
	Процессуальный					15,1	13,0	84,9	87,0
	Оценочно-рефлексивный					12,5	13,0	87,5	87,0
Подготовка к общению	Мотивационный			26,5	26,1	47,0	47,1	26,5	26,8
	Гностический					25,0	23,9	75,0	76,1
	Процессуальный					15,9	16,3	84,1	83,7
	Оценочно-рефлексивный					13,6	13,0	86,4	87,0
Индивидуально-личностная подготовка	Мотивационный			25,8	26,1	48,4	48,5	25,8	25,4
	Гностический					22,7	21,7	77,3	78,3
	Процессуальный					13,6	13,0	86,4	87,0
	Оценочно-рефлексивный					14,8	14,1	85,2	85,9

Показатели мотивационного компонента по достаточному, среднему и низкому уровням составляют соответственно – 26,5%, 47,0%, 26,5% в контрольной группе и 26,1%, 47,1%, 26,8% в экспериментальной группе.

Можно проследить уровни индивидуально-личностной подготовки. Низкий уровень в контрольной и экспериментальной группах по гностическому компоненту составляет 77,3% и 78,3%, по процессуальному компоненту – 86,4% и 87,0%, по оценочно-рефлексивному компоненту – 85,2% и 85,9% соответственно.

Средний уровень по тем же критериям в контрольной и экспериментальной группах составляет: 22,7% и 21,7%, 13,6% и 13,0%, 14,8% и 14,1% соответственно. В контрольной и экспериментальной группе по мотивационному компоненту получены следующие показатели: низкий уровень – 25,8% и 25,4%, средний уровень – 48,4% и 48,5%, достаточный уровень – 25,8% и 26,1% соответственно.

Выводы. Полученные результаты диагностики позволяют говорить о том, что нынешняя подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в вузе мало способствует профессиональной подготовке, поскольку у большинства студентов-выпускников не сформированы компетентности профессиональной подготовки, следовательно, они не подготовлены к профессиональной деятельности. В итоге все это будет сказываться на эффективности и успешности их будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, низкий и средний уровни профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий неприемлемы для выполнения профессиональной деятельности. Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленной профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в процессе вузовской подготовки.

Литература:

1. Бобинкин С.А., Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Самоорганизация рабочего времени психологов-консультантов // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 375-386.
2. Пряжникова Е.Ю., Ковалева Н.И., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Измерение уровня комфортности школьной образовательной среды // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 316-328.
3. Пряжникова Е.Ю., Ковалева Н.И., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г., Самохин И.С. Определение уровня комфортности учебно-воспитательного процесса в начальной и средней школе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 12. С. 103-113.
4. Самохин И. С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования // Научный диалог. — 2016. — № 10 (58). — С. 364-376.
5. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Путь к общему инклюзивному образованию в современной России: от "ковчега" до закона // Научный диалог. 2016. № 7 (55). С. 280-299.
6. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Результативность и комфортность обучения как основные критерии его успешности // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 234-253.
7. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 9 (57). С. 311-327.
8. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Формирование толерантности у учащихся начальной школы в условиях российского инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 12 (60). С. 401-414.
9. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
10. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
11. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Савина Наталья Викторовна

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

старший преподаватель, аспирант Омарбекова Назгуль Какеновна

Некоммерческое акционерное общество «Медицинский университет Караганды» (г. Караганда),
Частное учреждение образовательная организация высшего образования
«Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обсуждаются позитивные и негативные аспекты дистанционного обучения, уточняется необходимость его реализации сегодня в практике высшей школы. Показаны возможности такого формата в персонализации процесса обучения студента. А также, на основе изучения отдельных сторон учебной самостоятельной деятельности студентов медицинского вуза, обоснована необходимость в методическом и организационно-инструктивном обеспечении электронных учебных курсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, студенты, персонализация, методическое и организационно-инструктивное обеспечение, электронный учебный курс.

Annotation. The article discusses the positive and negative aspects of distance learning, clarifies the need for its implementation today in the practice of higher education. The possibilities of this format in personalizing the student learning process are shown. And also, based on the study of individual aspects of educational independent activity of students of a medical university, the need for methodological, organizational and instructive support of electronic training courses is substantiated.

Keywords: distance learning, distance educational technologies, students, personalization, methodological and organizational and instructive support, electronic educational.

Введение. Современное образование отличается резким ростом оснащения электронными ресурсами, что связано, как с развитием технологий во всех отраслях экономики, так и с форс-мажорными обстоятельствами, к которым относится и недавняя пандемия коронавирусной инфекции. В этих условиях все уровни образования практически всех стран осуществляли свою деятельность с помощью дистанционных образовательных технологий. Формирование концептуальных основ дистанционного образования следует рассматривать не только как результат его постоянного развития, но и как часть процесса создания новой модели образования, нацеленной на изначальное планирование карьеры, то есть нацеленной на получение потребителем только такого образования, применение которого принесет ему ожидаемый доход [3]. По сути, дистанционное образование представляет собой форму образования на расстоянии с помощью дистанционных образовательных технологий (ДОТ), реализуемых с применением информационно-телекоммуникационных сетей. В таком же контексте можно употреблять и понятие дистанционное обучение. С дидактической точки зрения, сформулированной Г.В. Майером, дистанционное обучение является

самостоятельной учебной деятельностью, которая обеспечивается информационно-коммуникационными технологиями для свободного доступа к необходимым образовательным ресурсам [7]. Следует обратить внимание на то, что в настоящее время в педагогике активно разрабатываются концептуальные положения дистанционного образования и обучения. Педагогическое сообщество пытается сформулировать свое понимание, видение новой организационно-дидактической системы в условиях цифровой парадигмы образования, ее методологических основ [1]. Мы поставили целью выделить некоторые положительные и отрицательные аспекты дистанционного обучения в практике высшей школы; показать его роль в реализации современного тренда – принципа персонализации; обосновать необходимость методического и организационно-инструктивного обеспечения для корректной организации самостоятельной деятельности студента в условиях дистанционных образовательных технологий (на примере медицинского вуза).

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития педагогической науки общие дидактические принципы традиционного обучения пополняются принципами, порожденными активным внедрением дистанционного обучения и информационно-коммуникационных технологий. В разное время вопросы дистанционного обучения и смежную с ним проблематику исследовали В.Ю. Быков, Е.Ю. Владимирская, Н.Б. Евтух, С.А. Калашникова, М.П. Лапчик, Е.В. Куликова, О.П. Околелов, Е.С. Полат, И.В.Роберт, Т.Ш. Шихнабиева и многие другие.

Характеристики дистанционного обучения, а также его достоинства, как для педагога, так и для обучающегося, представлены, в частности, Гармановой О.Ю. [4, с. 96]. Из всего многообразия обратим внимание на важнейший, на наш взгляд, плюс – оно позволяет педагогу выстроить индивидуальную траекторию развития для каждого обучающегося, а самому обучающемуся обеспечивает возможность выбора, по мнению автора, в уровне сложности и удобного времени для обучения. Нам представляется, что эти возможности для обучающегося несколько шире – вместе с педагогом он может простроить свой индивидуальный образовательный трек. А это уже не только индивидуализация, но и персонализация обучения, что является современным трендом образовательных систем всего мира. Подтверждение находим и в этом перечне характеристик дистанционного обучения: мобильность – доступ к программам обучения в любом месте и в любое время; интерактивность – одновременный доступ неограниченного количества обучающихся; неформальность – процесс обучения происходит в комфортной обстановке; экономичность – сокращение затрат на обучение; технологичность – запись и воспроизведение учебных материалов; индивидуальный подход – возможность персонализации программы под каждого учащегося [8, с. 59].

Использованию различных электронных ресурсов в дистанционном обучении посвящено достаточное количество научных работ, которые показывают положительную динамику образовательных результатов студентов и развития их личностных качеств.

Мы уже указывали ранее на возможности электронно-информационной образовательной среды вуза в формировании и развитии универсальных компетенций [10], что позволяет, в том числе, реализовать студенту, магистранту лидерскую компетенцию, учитывая ее личностный аспект. То есть быть лидером и для своего индивидуального процесса обучения.

Батина Е.В., Колесникова И.А. делают выводы, изучая работу студентов с электронным учебником, что студент получает возможность оптимизировать собственный процесс обучения, у него формируются и развиваются умения выстраивать свой рабочий график [2, с. 135].

Все это показывает, что в современной цифровой парадигме образование обретает новые черты. Оно становится доступным, многообразным, индивидуализированным и персонализированным. Дистанционное обучение позволяет снять границы между расстоянием и временем изучения учебного курса. Но, конечно, нельзя не видеть и минусов дистанционного образования: уменьшение социальных контактов, чрезмерная индивидуализация [5], что сейчас называется «цифровым аутизмом». Также возрастают требования к самоорганизации обучающихся, так как не все они могут самостоятельно управлять временем и мотивировать себя на обучение в строго отведенный период, возникает феномен прокрастинации без явного контроля со стороны преподавателя. Это чревато формированием формального отношения к процессу обучения. Отсюда возникает необходимость в грамотном методическом и организационно-инструктивном обеспечении этого процесса. Предметом такого обеспечения является самостоятельная учебная деятельность студента. От того, насколько сформированы навыки самостоятельной работы студентов, будет зависеть успешность обучения в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

Особенно остро проблема дистанционного обучения, при всей ее актуальности, стоит в медицинских вузах, в связи со спецификой подготовки будущих медиков, с большой долей трансляции информации непосредственно от преподавателя-практика студенту. Мы поставили целью выяснить, как организуют самостоятельную учебную деятельность студенты-медики и хотят ли использовать в обучении электронные образовательные ресурсы. Исследование проводилось на базе НАО «Медицинский университет Караганды» (г. Караганда, Республика Казахстан), в 2019 г. Выборку составили студенты Школы стоматологии, Школы медицины, Школы общественного здравоохранения и биомедицины, Школы фармации (n=510). Для определения особенностей развития активности в учебной самостоятельной деятельности использовалась модифицированная анкета, предложенная В.Я. Ляудис [6].

Оценка посещаемости аудиторных занятий показывает, что более половины обучающихся регулярно посещают занятия - 57,8%, нерегулярно - 37,8% и только 4,4% обучающихся не посещают или редко посещают занятия, объясняя это временной нагрузкой другими учебными задачами.

Из числа посещающих лекции, только 32% из них самостоятельно прорабатывают лекционный материал, 45% обращаются к лекционному материалу при подготовке к семинарским занятиям, 23% обучающихся обращается к конспекту при подготовке к экзаменам. Из беседы с респондентами стало ясно, что большинство студентов не достаточно владеет приемами использования лекционного материала в процессе самостоятельной учебной деятельности. Так, при подготовке к семинарским занятиям менее 40% обучающихся используют такие приемы, как конспектирование, письменную разработку ответов на поставленные вопросы и разбор вопросов с сокурсниками. Обращает на себя внимание тот факт, что только 36% обучающихся пользуются дополнительной литературой при подготовке к семинарским занятиям. Почти половина числа опрошенных студентов самостоятельной учебной деятельностью занимается от случая к случаю, не используя все ее возможности и методы.

Значимость самостоятельной учебной деятельности, как форму профессионально-личностного развития, признают 52,9% обучающихся, 47,1% обучающихся считают необходимым самостоятельные занятия только

тогда, когда имеет место пропуск аудиторного занятия. Анализируя информацию о бюджете времени, затрачиваемого на внеаудиторную учебную деятельность в неделю, распределение времени выглядит следующим образом: менее 5 часов тратят 9% студентов, 5 - 10 часов – 36%, 11- 15 часов – 22% и 16-20 часов - 33% опрошенных. То есть, большинство студентов не затрачивают полностью, отведенное учебным планом, время на самостоятельную учебную деятельность.

Что касается мотивации самостоятельной учебной деятельности, то опрос показал, что преобладают внешние стимулы, связанные с контролем преподавателей за выполнением самостоятельных учебных заданий, курсовых работ и др.

Ранжирование факторов, которые могли бы способствовать улучшению качества самостоятельной учебной деятельности. Во-первых, это качественное планирование времени на самостоятельную учебную деятельность – 62,5% респондентов, во-вторых, повышение самоконтроля – 45,3%, в-третьих, усиление контроля преподавателей за выполнением самостоятельной учебной деятельности – 26,7%, в-четвертых, изменение содержания учебных занятий – 20% студентов. В этом аспекте более половины опрошенных студентов желают научиться рационально планировать свое время, почти половина - повысить самоконтроль над самостоятельным выполнением учебной работы. Отметим, что здесь наблюдается внутренний локус контроля, что создает благоприятную базу для развития самостоятельной учебной деятельности студентов.

В рамках исследования было интересно узнать мнение обучающихся относительно использования в аудиторной и, особенно во внеаудиторной учебной деятельности, электронных образовательных ресурсов. Так, 67% обучающихся считает, что преподаватели должны чаще применять электронные образовательные ресурсы не только во внеаудиторной самостоятельной работе, но и в аудиторных занятиях, что обогащает собственно самостоятельную работу студентов на занятиях. Кроме этого, обучающиеся отметили, что не все преподаватели могут методически грамотно использовать электронные образовательные ресурсы. Из перечня электронных образовательных ресурсов, предложенных студентам, 64% из них отдали предпочтение электронному учебному курсу.

Таким образом, наблюдается противоречие между недостаточно полным использованием возможностей самостоятельной учебной деятельности студентами и их желанием работать с электронными образовательными ресурсами, особенно с электронными учебными курсами.

Конечно, если такие электронные курсы используются в смешанной модели обучения, где есть стабильный контроль преподавателя, то рисков учебной неуспешности можно избежать. Однако если дистанционные образовательные технологии используются, в основном, для самостоятельной работы с электронным учебным курсом, есть существенный риск снижения образовательных результатов. В этом случае электронный учебный курс требует подробного методического обеспечения по особенностям изучения конкретных вопросов, а также точных инструкций по корректной организации самостоятельной деятельности студентов, включая навыки планирования, тайм-менеджмента.

В текущем учебном году в университете используется смешанная модель обучения, куда включено дистанционное обучение как on-line, так и off-line. По общим рекомендациям Министерства образования и науки Республики Казахстан рекомендуется перевести обучение в формат дистанционного с возможностью частичного обучения на кампусе (смешанное обучение): лабораторные, практические занятия проводятся в дистанционном формате по расписанию, либо с возможностью изучения в любое время; для образовательных программ, где необходимо наличие лабораторного оборудования рекомендуется использование: симуляторов, виртуальных лабораторий, программ дополненной и виртуальной реальности, использования кейсов; рекомендуется не менее 30% занятий переводить в асинхронный формат. Все это требует высокой самоорганизации студентов и навыков работы в электронно-информационной образовательной среде вуза (ЭИОС). Мы уже отмечали в прошлых исследованиях, что такая среда обладает большими возможностями и ее дальнейшее использование и развитие достаточно перспективно, поэтому как студентам, так и преподавателям необходимо [9, 10]. Наряду с этим возрастают требования к качеству работы преподавателей – необходимо широкое использование электронных образовательных ресурсов в различных форматах обучения и повышение качества его методического обеспечения.

Полученные выводы позволили нам сформулировать цели и задачи дальнейшего исследования, направленного на разработку и внедрение в практику медицинского образования электронных учебных курсов, содержащих методическое и организационно-инструктивное обеспечение для повышения результативности самостоятельной учебной деятельности студентов.

Выводы. Вызовы времени обостряют актуальность внедрения дистанционных образовательных технологий, дистанционного обучения, дистанционного образования в мировую практику образования всех уровней. Особенно это значимо для сферы высшего образования. Дистанционное обучение характеризуется рядом достоинств, среди которых отдельно выделяется возможность персонализировать процесс обучения под желание и возможность каждого обучающегося. Однако применение такого формата требует высокой самоорганизации студентов, развития учебной самостоятельности. Исследование отдельных аспектов учебной самостоятельной деятельности студентов (на примере медицинского вуза) показало недостаточно сформированный уровень такой деятельности. В условиях необходимости перехода на дистанционное и смешанное обучение, а также учитывая желание студентов работать с электронными образовательными ресурсами, в частности, с электронными курсами, возникает задача разработки методического и организационно-инструктивного обеспечения образовательного процесса.

Литература:

1. Актуальные проблемы методологии научно-педагогических исследований: Монография / Роберт И.В., Сериков В.В., Шихнабиева Т.Ш. и др. Омск: Изд-во ОмГА, 2020. 192 с.
2. Батина Е.В., Колесникова И.А. Формирование умений самостоятельной работы студентов с помощью электронного учебника // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Том 21. С. 132-135.
3. Борисов И.В. Дистанционное обучение в образовательных практиках российской молодежи: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Борисов Игорь Владимирович. Майкоп, 2017. 153 с.
4. Гарманова О.Ю. Организационно-методическое обеспечение дистанционного обучения // Проблемы развития территории. Вып. 5(61). 2012. С. 93-103.
5. Куликова Е.В., Сорока Е.Г. Дистанционное обучение как технологическое решение электронно-образовательной среды вуза // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 1(21). С. 108-113.

6. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис, М.: Издательство МГУ, 1989. 240 с.
7. Майер Г.В. Наш ответ на инновационный вызов современности: из опыта разработки и реализации инновац. образоват. прогр. Томского гос. ун-та // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 16-18.
8. Медведева, Е.И. Электронное образование и развитие инновационной экономики России [Текст] / Е.И. Медведева, С.В. Крошилин // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2011. № 4. С. 58-73.
9. Савина Н.В. Электронная информационно-образовательная среда вуза в представлении студентов и преподавателей // Информационная культура современного детства: сборник статей международной научно-практической конференции «Информационная культура современного детства» (г. Челябинск, 31 октября – 01 ноября 2019 г.) – Челябинск: Издательский центр «Титул», 2019. – 250 с.
10. Савина Н.В., Лопанова Е.В. Формирование универсальных компетенций будущих руководителей образования в информационной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 62. Ч.4. С. 185-188.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель, кафедра Иностранных языков Таратута Ирина Викторовна
ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья" (г. Тюмень)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В XX столетии английский язык стал основным коммуникативным средством не только среди носителей языка, англичан и в странах бывших британских колоний, но и в подавляющем большинстве стран, где английский является очень важной частью их системы образования. Вполне очевидно и общепризнано, что английский язык на сегодняшний день является международным языком, незнание его усложняет повседневное общение между людьми из разных стран и континентов. Знания английского языка необходимы, когда дело касается чтения научных работ, при международном сотрудничестве или презентации статей на международных научных конференциях. Стоит отметить, что нам приходится жить в так называемый цифровой век, поэтому наличие компьютерной, цифровой грамотности и компетентности является необходимым условием. Современные информационные технологии, ставшие важной частью нашей повседневной жизни, теперь также используются и применяются в образовании, особенно в преподавании английского языка как иностранного. Современный образ жизни тесно связан с концепцией постоянного обучения и совершенствованием, так называемой концепции непрерывного обучения, которая, в свою очередь, привела к внедрению дистанционного обучения и изучению языка с помощью компьютера. Существует огромное количество программ, видов программного обеспечения, различных приложений, обучающих, образовательных платформ, которые успешно применяются для изучения иностранных языков.

Ключевые слова: образовательная платформа, университет, обучение, форма Moodle, английский язык, аграрный вуз, образование, система, процесс, курс, навыки.

Annotation. In the twentieth century, English has become the main means of communication not only among native English speakers and in the countries of the former British colonies, but also in the vast majority of countries where English is a very important part of their education system. It is quite obvious and generally accepted that English is currently an international language, and ignorance of it complicates everyday communication between people from different countries and continents. Knowledge of English is essential when it comes to reading scientific papers, international collaboration, or presenting articles at international scientific conferences. It is worth noting that we have to live in the so-called digital age, so the presence of computer, digital literacy and competence is a prerequisite. Modern information technologies, which have become an important part of our daily life, are now also used and applied in education, especially in teaching English as a foreign language. The modern way of life is closely linked to the concept of continuous learning and improvement, the so-called concept of continuous learning, which, in turn, led to the introduction of distance learning and language learning using a computer. There are a huge number of programs, types of software, various applications, training and educational platforms that are successfully used for learning foreign languages.

Keywords: educational platform, University, training, Moodle form, English, agricultural University, education, system, process, course, skills.

Введение. В Государственном аграрном университете Северного Зауралья на протяжении нескольких лет используется образовательная платформа Moodle, который хорошо подходит для изучения иностранных языков в вузе.

Целью данной статьи является выявление, определение и анализ преимуществ и недостатков образовательной платформы Moodle в обучении английскому языку в неязыковом аграрном вузе с целью использования онлайн обучения как дополнительного инструмента в традиционном образовательном процессе.

Moodle (является аббревиатурой от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда. Это система управления курсами, также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Она представляет собой свободное веб-приложение, которое предоставляет возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Первая версия была написана 20 августа 2002 года.) - одна из самых популярных программ для электронного обучения [1]. Moodle - программное решение для создания и организации онлайн-курсов по средством сети Интернет. Следует отметить, что электронный проект динамично развивается и совершенствуется. Образовательная платформа Moodle - гибкий и быстрый инструмент с открытым исходным кодом. Большая популярность Moodle основывается на простой и быстрой установке, весьма скромных требованиях к компьютерным ресурсам, простой интеграции в уже существующие системы, логичном интерфейсе, как для преподавателей, так и для студентов. Прежде всего, благодаря своей педагогической основе и способности

адаптироваться к академической среде, платформа Moodle стала очень популярна среди учителей и преподавателей вузов. В настоящее время более 244,857,318 пользователей, в более чем 249 стран зарегистрированы сайты Moodle ([www.moodle.org / stats](http://www.moodle.org/stats)). Moodle используется как в государственных, так и частных школах, в университетах и учреждениях, занимающихся вопросами по дополнительному образованию персонала. Соответственно и пользователи данной платформы совершенно разные, от школьников начальной школы до аспирантов вузов.

Изложение основного материала статьи. *Положительные аспекты платформы Moodle.* Платформа Moodle предлагает множество преимуществ для студентов, обучающихся по системе дистанционного обучения. Она использует интернет в качестве обучающей среды. Идея образовательной платформы или так называемый виртуальный класс очень похож на настоящий класс, у обучающихся есть возможность общаться с преподавателем и пользоваться всеми учебными материалами, представленными на платформе Moodle. Преимущества использования Moodle для преподавания и изучения английского языка в неязыковом вузе соответствуют преимуществам обучения в дистанционном формате в целом [4].

Во-первых, у студентов появляется возможность выучить английский язык интересными способами и методами, которые отличаются от привычной традиционной системы обучения. Образовательная платформа Moodle не является сложной в использовании, и большинство обучающихся узнают, как использовать эту обучающую систему примерно за 30 минут краткосрочного обучения.

Как известно, самый лучший способ выучить язык - это прямое коммуницирование (общение) с учителем, преподавателем. Тем не менее, существует ряд преимуществ онлайн-общения по сравнению с прямым, непосредственным личным общением:

1) Гибкость. Этот способ общения позволяет студентам в любое время и из любого места получить доступ к учебным материалам, размещенным на платформе Moodle.

2) Дополнительное время для обдумывания возможных ответов.

Перед принятием решения об участии в обсуждении учебного материала, студенты всегда имеют возможность тщательно изучить и проработать тему. Они обладают достаточным количеством времени для обдумывания своих идей и ответов на поставленные вопросы.

3) Анонимность. По результатам исследования стоит заметить, что студенты охотнее принимают участие в дискуссии, если им гарантирована анонимность.

4) Отсутствие ограничений по часовым поясам. Этот аспект является довольно важным, потому что многие студенты дистанционной формы обучения живут далеко от места, где расположен их университет.

5) Экономичность. Электронные услуги, необходимые для данного вида обучения не подразумевают использование дорогостоящих компьютеров или планшетов и наличие качественного Интернет-трафика.

Одним из важных преимуществ использования платформы Moodle для изучения английского языка (а также для изучения иностранных языков в целом) является то, что студенты имеют возможность использования мультимедийных инструментов и приложений, такие как звуки, изображения, анимация. Таким образом, студенты отрабатывают четыре языковых навыка - говорение, аудирование, письмо и чтение. В дополнение к этому на платформе у курса «Английский язык» имеется глоссарий, где есть объяснения всех необходимых терминов и фраз [7]. Кроме того, обучающимся предоставляются ссылки на лучшие онлайн-словари.

После освоения каждого учебного раздела, студенты всегда могут проверить свои знания, путем выполнения лексико-грамматических упражнений и прохождения тестирования. Что касается тестирования, то у обучающихся есть возможность проходить его несколько раз, если есть необходимость. Результаты тестирования сразу же отображаются.

Экзамены и оценочные тесты на образовательной платформе Moodle организованы в соответствии с тестами, проводимыми в университете в присутствии преподавателей.

Компоненты для создания курсов на платформе Moodle делятся на две категории: Ресурсы и Элементы. Эти составляющие используются в соответствии с нуждами, создаваемых курсов. Использование конкретного элемента зависит от учебно-методического материала курса. Веб-страницы – являются самым полезным ресурсом для создания курсов. Они содержат в себе текстовое содержимое, обычно с грамматикой или словарным запасом. Также могут содержать простые текстовые страницы, ссылки и отображение каталогов. Урок (Lesson) - один из самых полезных ресурсов для изучения иностранных языков. Один урок состоит из определенного количества веб-страниц. Содержание урока может иметь разнообразный контент в зависимости от потребности курса.

Навигация в изучаемом курсе может быть как простой, так и сложной, в зависимости от образовательного контента. Использование презентации Power Point очень эффективно для представления и введения нового грамматического материала на занятии. Однако следует отметить, что наиболее эффективной формой занятия взаимодействия студентов и преподавателей является форум.

В рамках данной опции студенты могут задавать свои вопросы преподавателям о лексических и грамматических единицах.

Внешние файлы (вложения) также могут быть загружены и размещены на образовательной платформе Moodle. На ряду с вышеперечисленным, существуют также еще два варианта взаимодействия и общения с преподавателями курса, это - чат и журнал.

Отрицательные аспекты платформы Moodle. Следует иметь в виду, что образовательная платформа Moodle изначально создавалась не как инструмент для изучения иностранных языков, поэтому не удивительно, что это не идеальная модель для онлайн-обучения. Несмотря на то, что Moodle отображает множество преимуществ и передовые методы обучения, довольно часто встречается негативная реакция студентов и преподавателей, когда доходит дело до овладения английским языком как иностранным.

Некоторыми техническими трудностями и педагогическими проблемами нельзя пренебрегать, когда мы используем образовательную платформу Moodle. Самые большие трудности, с которыми приходится сталкиваться преподавателям английского языка, - это, прежде всего, технические проблемы, например, компьютерная и цифровая грамотность и обучение.

Несмотря на то, что образовательная платформа Moodle предлагает учителям и преподавателям подробные инструкции по размещению и организации учебных материалов для изучения английского языка, а также для оценки опубликованных тестов, педагоги должны по-прежнему обладать продвинутым уровнем компьютерной и цифровой грамотности и компетенции, иметь конкретные знания о сервере университета и

его технических возможностях [6]. Если преподаватель не может отвечать всем требованиям платформы Moodle, он может столкнуться с личным разочарованием и неприязнью к данному методу обучения.

Помимо преподавателей университета, конечно, компетенции студентов имеют решающее значение для изучения английского языка на платформе Moodle. Студенты могут столкнуться с теми же трудностями и проблемами, что и их преподаватели, - отсутствие компьютерной грамотности и IT-навыков, необходимость технического обучения для использования платформы, но также и вопрос личной мотивации обучающихся, который в этом случае подчеркивается [5].

Другими словами, было замечено, что студенту гораздо труднее организовать себя в одиночку и сэкономить время на изучение английского языка самостоятельно на образовательной платформе Moodle, чем посещение лекций и участие в совместной работе с другими студентами. Исследования также показали, что самыми большими трудностями платформы Moodle для студентов являются следующие:

1) Нечеткость – большое количество иконок на образовательной платформе усложняет процесс работы студентов, усложняя тем самым понимание.

2) Сложно понимать и выполнять задания, основываясь только на объяснениях, данных на образовательной платформе.

3) Проблемы с входом на платформу Moodle.

4) Ограниченный чат: когда в чат входит более 10 человек, он начинает медленнее функционировать.

5) Не весь образовательный контент, который может быть интересен студентам может быть размещен на платформе.

Следует отметить, что зачастую студенты жалуются на отсутствие личного контакта, т.е. о медленном взаимодействии со своими преподавателями. Взаимодействие и обратная связь осуществляется посредством сообщений или электронных писем, это иногда занимает определенное количество времени. Кроме того, недостаток, который часто подчеркивают студенты, это невозможность участвовать в групповом обсуждении определенной темы на образовательной платформе, а также невозможность услышать чужое мнение и поучаствовать в разговоре на английском языке с коллегами.

Общее отношение студентов к изучению английского языка на платформе Moodle заключается в том, что этот метод электронного обучения проще, но является менее эффективным и с большим количеством недостатков, чем достоинств [3].

В Государственном аграрном университете Северного Зауралья на образовательной платформе Moodle была размещена анонимная анкета для студентов бакалавриата в период с 1 апреля по 25 апреля 2020 года. Обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с изучением английского языка на платформе Moodle, с преимуществами и недостатками данной образовательной платформы.

Анкету заполнили 75 студентов - 53% юноши и 47% девушки. 75% студентов в возрасте от 18 до 20 лет и 25% студентов в возрасте от 20 до 22 лет.

По результатам анкетирования был сделан вывод, что самое большое преимущество изучения английского языка с помощью образовательной платформы Moodle, со слов студентов, это возможность использования мультимедийных инструментов, возможность использования платформы в любое время и в любом месте, что немаловажно для студентов, которые работают, многочисленные тесты для самооценки и самоконтроля, хорошая организация и прозрачность платформы, легко доступный учебно-методический материал для подготовки к экзаменам, а также возможность быстрого поиска учебного материала. Как единственный недостаток, студенты аграрного университета подчеркивают отсутствие личного взаимодействия со своими преподавателями, т.е. невозможность использовать язык активно.

Студенты ГАУСЗ также считают, что изучение английского языка на платформе Moodle, можно улучшить, загрузив аудио / видео материалы, состоящие из реальных деловых и жизненных ситуаций, например, моделирование телефонных звонков, собеседование, бизнес встречи и т. д. Также было предложено время от времени организовывать часы работы онлайн (по Skype или в режиме видеоконференции на Google MEET), что особенно актуально для студентов, проживающих в ближнем зарубежье и не имеющих возможность личного контакта со своими преподавателями [2].

Выводы. Образовательная платформа Moodle, безусловно, представляет собой эффективную и необходимую форму дополнительного инструмента при обучении английскому языку на всех направлениях подготовки в Государственном аграрном университете Северного Зауралья. Платформа Moodle позволяет студентам учиться независимо от времени и пространства, но и также предлагает прозрачность, хорошую организацию и самооценку обучающихся аграрного вуза.

С другой стороны, у образовательной платформы Moodle тоже есть несколько недостатков, главный из которых - отсутствие взаимодействия и живой контакт между студентами и преподавателями и отсутствие возможности эффективно отрабатывать такой языковой навык как говорение.

Следует иметь в виду, что образовательная платформа изначально не была создана для изучения иностранных языков, поэтому платформа Moodle не может быть идеальным инструментом для преподавания и изучения английского языка, независимо от желания и усилий, как студентов, так и преподавателей. Однако, поскольку она постоянно совершенствуется во всех аспектах, есть все признаки того, что в будущем платформа Moodle может стать еще более успешным инструментом, с помощью которого можно эффективно приобрести навыки английского языка.

Литература:

1. Moodle. Материал из Википедии — свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle> (дата обращения 18.10.2020)

2. Касумова Г.А. Эффективность использования ИКТ на занятиях в аграрном вузе // В сборнике: Сборник статей международной научно-практической конференции "Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса" Государственный аграрный университет Северного Зауралья. - Тюмень, 2018. - С. 267-270.

3. Потапова И.Н. DIGITAL-глобализация в процессе обучения иностранному языку // В сборнике: Сборник статей II всероссийской (национальной) научно-практической конференции "Современные научно-практические решения в АПК". Государственный аграрный университет Северного Зауралья. 2018. С. 319-322.

4. Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В. К вопросу о дигитализации высшего образования / АПК: инновационные технологии. 2019. № 4. С. 38-42.

5. Таратута И.В. Эмоциональное состояние студентов как фактор успешности обучения в аграрном вузе // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 61-2. - С. 191-193.

6. Богданова Ю.З. О дигитализации университетского образования // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. - 2017. - С. 415-419.

7. Таратута И.В. Применение активных и интерактивных методов обучения иностранным языкам в аграрном университете // В сборнике: Сборник статей II всероссийской (национальной) научно-практической конференции "Современные научно-практические решения в АПК" Государственный аграрный университет Северного Зауралья. – Тюмень, 2018. - С. 283-286.

Педагогика

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)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ

Аннотация. В статье представлены сюжетные задачи по математической логике с практической направленностью. Определены виды этих задач и изложены методические рекомендации по их применению в учебном процессе по математике в вузе. Формулировки задач, методика работы над ними корректировались и дорабатывались в практике их применения в учебном процессе по математике в вузе, как со студентами гуманитарных направлений подготовки, так и со студентами, осваиваемая профессиональная деятельность которых предполагает применение знаний по математике, выходящих за рамки школьного курса математики.

Ключевые слова: практико-ориентированные задачи, практико-ориентированные задачи по математической логике, сюжетные задачи по математической логике, обучение математике в вузе.

Annotation. In the paper are described plot tasks in mathematical logic with a practical focus. Types of these tasks are determined and guidelines for their application in the educational process in mathematics at the university are set out. Formulations of these problems, teaching process with these problems were corrected and refined in the practice of their application in the educational process in mathematics at the university, both with students of the humanitarian areas of training, and with students whose professional activity assumes the use of knowledge in mathematics that goes beyond school mathematics course framework.

Keywords: practice-oriented tasks, practice-oriented tasks in mathematical logic, plot tasks in mathematical logic, teaching mathematics at a university.

Введение. Основным средством обучения математике являются задачи. Ф.В. Дмитриева [5] обращает внимание на то, что содержание обучения может быть включённым в структуру учебной деятельности учащихся только в форме задач. Л.Г. Деменкова и Е.В. Полицинский [4] отмечают, что умение решать задачи является, с одной стороны, необходимым профессиональным качеством, а с другой стороны, лучшим критерием оценки глубины изучения учебного материала. А также, что именно в процессе решения задач формируется универсальное научное мышление, которое может определить успешность любой деятельности, требующей творческого подхода.

Традиционно одним из способов стимулирования познавательного интереса обучаемых в учебном процессе по математике является применение практико-ориентированных задач.

На основе анализа педагогической литературы можно сделать вывод о том, что под практико-ориентированной задачей в обучении понимают

- задачи, реализующие профессиональную направленность обучения [3, 5, 7, 9];
- задачи прикладного характера, актуализирующие межпредметные связи [6, 11];
- задачи, нацеленные на формирование надпредметных умений и навыков [6, 8];

– задачи повседневной жизни, в решении которых нужно применить математический аппарат [4, 10, 11, 12].

Можно отметить, что все авторы подчеркивают нацеленность практико-ориентированных задач в учебном процессе по той или иной дисциплине на развитие познавательного интереса к изучению этой дисциплины, активизацию творческого потенциала студентов, сознательное усвоение учебного материала.

Применение практико-ориентированных задач в учебном процессе по математике позволяет преодолеть противоречие между теоретическим характером изложения учебного материала по математике и возможностью использования полученных знаний в осваиваемой профессиональной деятельности, в повседневной жизни, позволяет продемонстрировать ценность математических знаний через их практические приложения, что способствует созданию положительной мотивации в изучении математики.

Статья посвящена проблеме разработки практико-ориентированных задач для математической подготовки студентов вузов по курсу математической логики.

Изложение основного материала статьи. В курсе математической логики к практико-ориентированным задачам можно отнести следующие:

- задачи, демонстрирующие связи между схоластической логикой и математической логикой;
- задачи, решение которых разъясняет содержание понятий логики, применяемых в повседневной жизни;
- сюжетные задачи на проверку справедливости логического вывода, непротиворечивости условий;
- задачи на переформулирование предложений логически эквивалентными, но с более простой логической структурой;
- задачи на проверку правильности записи определения математического понятия в виде логической формулы;
- задачи на получение теорем из других теорем по законам логики;
- проблемы логического характера;

- сюжетные задачи, решение которых включает получение логической формулы в дизъюнктивной нормальной форме, ее минимизацию;
- сюжетные задачи, которые можно формализовать как логические в виде разных логических формул;
- задачи, демонстрирующие разные общие методы доказательства законов логики, в том числе логики предикатов.

Перечисленные задачи относятся, главным образом, к практико-ориентированным задачам, нацеленным на формирование надпредметных умений и навыков, а также задачам повседневной жизни, в решении которых нужно применить математический аппарат.

Далее приведем примеры задач перечисленных видов. Комментарии по решению задач выделены курсивом.

В решении сюжетных задач на проверку справедливости логического вывода, на проверку непротиворечивости условий с помощью построения дедуктивного рассуждения демонстрируется применение схоластических правил, данных в виде формул математической логики.

Пример сюжетной задачи на проверку справедливости логического вывода (логический вывод верен). Ни один наблюдательный человек не является болтливым. Все легкомысленные люди болтливы. Обязательно ли тогда каждый наблюдательный человек не является легкомысленным?

Решение задачи с помощью дедуктивного рассуждения следующее.

Условие «Все легкомысленные люди болтливы» равносильно условию «Все не болтливые люди не легкомысленны» по закону $A \rightarrow B \sim \overline{B} \rightarrow \overline{A}$. Из условий «Все наблюдательные люди являются не болтливыми» и «Все не болтливые люди не легкомысленны» следует, что «Все наблюдательные люди являются не легкомысленными» по закону $(A \rightarrow B) \wedge (B \rightarrow C) \rightarrow (A \rightarrow C)$. То есть логический вывод верен.

Задача может быть решена с помощью алгебры логики: для этого нужно проверить тождественную истинность формулы (например, с помощью таблицы истинности), составленной по условию задачи. То есть формулы $(A \rightarrow \overline{B}) \wedge (C \rightarrow B) \rightarrow (A \rightarrow \overline{C})$, где A - наблюдательный, B - болтливый, C - легкомысленный.

Пример сюжетной задачи на проверку справедливости логического вывода (логический вывод неверен). Ни один наблюдательный человек не является болтливым. Все болтливые люди легкомысленны. Обязательно ли тогда каждый наблюдательный человек не является легкомысленным?

Для доказательства, что логический вывод неверен, достаточно привести пример, в котором условия выполняются, а заключение – нет.

Найти этот пример удобно через перечисление всех комбинаций свойств и удаление комбинаций, не удовлетворяющих условию задачи. Пример решения подобной задачи описан в работе [1].

Задача также может быть решена с помощью алгебры логики: для этого нужно убедиться, что формула, составленная по условию задачи, не является тождественно истинной. Действительно, формула $(A \rightarrow \overline{B}) \wedge (B \rightarrow C) \rightarrow (A \rightarrow \overline{C})$ (здесь A - наблюдательный, B - болтливый, C – легкомысленный) не является тождественно истинной.

Пример сюжетной задачи на проверку непротиворечивости условий: противоречивы ли предложения «Ни одна красная фигура не является круглой. Не все круглые фигуры не являются красными?»

Решение задачи с помощью дедуктивного рассуждения следующее.

Условие «Ни одна красная фигура не является круглой» исключает фигуры с набором свойств «красная и круглая». Условие «Не все круглые фигуры не являются красными» по закону логики $\overline{A \rightarrow B} \sim A \wedge \overline{B}$ равносильно условию «Есть круглая и красная фигура». Поскольку первое условие исключает случай, который утверждает второе условие, то предложения противоречивы.

Задача может быть решена с помощью алгебры логики: для этого нужно проверить выполнимость формулы (например, с помощью таблицы истинности), составленной по условию задачи. То есть формулы $(A \rightarrow \overline{B}) \wedge (B \rightarrow \overline{A})$, где A - красная, B - круглая.

Также можно привести примеры задач, решение которых в рамках модели – логической формулы, составленной без применения кванторов, не приводит к верному результату. Например, такой задачей является следующая: противоречивы ли предложения «Не все пушистые барабашки крикливые. Не все крикливые барабашки пушистые?»

Логическая формула $\overline{(A \rightarrow B) \wedge (B \rightarrow A)}$, где A = "барабашка пушистый", B = "барабашка крикливый", составленная по условию задачи, не является выполнимой, то есть данная модель задачи не приводит к верному решению. Поэтому эту модель необходимо уточнить с помощью кванторов.

Логическая формула $\overline{\forall x(A(x) \rightarrow B(x)) \wedge \forall x(B(x) \rightarrow A(x))}$, где $x \in$ множеству барабашек, $A(x)$ = "x пушистый", $B(x)$ = "x крикливый" является выполнимой.

Данная задача также может быть решена с помощью схоластических правил. Предложение «Не все пушистые барабашки крикливые» равносильно предложению «Есть пушистый и некрикливый барабашка» по закону логики $\overline{A \rightarrow B} \sim A \wedge \overline{B}$. Предложение «Не все крикливые барабашки пушистые» равносильно предложению «Есть крикливый и непушистый барабашка» по тому же закону. Поскольку выполнимые случаи есть, то предложения не противоречивы.

Задачи на доказательство справедливости логического вывода с помощью построения дедуктивного рассуждения, задачи на проверку непротиворечивости условий демонстрируют студентам содержание понятий, применяемых в повседневной жизни, а именно таких понятий как дедуктивное рассуждение, непротиворечивое рассуждение. К таким задачам также можно отнести задачи на проверку наличия логической причинно-следственной связи, как между математическими условиями, так и условиями, взятыми из нематематических областей. Такой задачей является следующая. Проверьте, является ли хронологическое следование, содержащееся в предложении «Если учился играть на скрипке, то умеешь играть на скрипке» логическим. Если не является, то поменяйте в предложении условия местами и проверьте для полученного предложения (Перед проверкой наличия логической причинно-следственной связи убедитесь в выполнении закона исключенного третьего для условий, участвующих в предложении).

Решение этой задачи содержит рассуждения

- для условий «учился играть на скрипке», «умею играть на скрипке» закон исключенного третьего можно считать выполненным, значит, правомерно применять определения логических связок к анализу предложения, содержащего данные условия;

- ситуация «учился играть на скрипке и не умею этого делать» возможно, поэтому в данном предложении нет логической причинно-следственной связи по определению связки «логическое следование»;

- составим предложение «Если умею играть на скрипке, то учился этому»; ситуация «умею играть на скрипке и не учился этому» невозможна, поэтому это предложение с логической причинно-следственной связью по определению связки «логическое следование».

Задачу «Противоречивы ли условия $A \rightarrow B$ и $A \rightarrow \bar{B}$?» можно отнести к проблемам логического характера. Данная задача вызвана типичными заблуждениями студентов в понятиях логики.

Далее приведем пример получения теоремы путем переформулирования другой теоремы по законам логики. Для этого рассмотрим две теоремы о предельном переходе в неравенстве.

Теорема 1.

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) < \lim_{x \rightarrow x_0} g(x) \rightarrow f(x) < g(x) \text{ в некоторой окрестности } x_0$$

Теорема 2.

$$\text{В некоторой окрестности } x_0 \quad f(x) > g(x) \rightarrow \lim_{x \rightarrow x_0} f(x) \geq \lim_{x \rightarrow x_0} g(x)$$

Теорему 2 из теоремы 1 можно получить так.

- 1) По закону логики $A \rightarrow B \sim \bar{B} \rightarrow \bar{A}$ преобразуем теорему 1:

$$f(x) \geq g(x) \rightarrow \lim_{x \rightarrow x_0} f(x) \geq \lim_{x \rightarrow x_0} g(x)$$

- 2) Применяем закон логики $(A \vee B \rightarrow C) \sim (A \rightarrow C) \wedge (B \rightarrow C)$ к предложению

$$f(x) > g(x) \vee f(x) = g(x) \rightarrow \lim_{x \rightarrow x_0} f(x) \geq \lim_{x \rightarrow x_0} g(x)$$

$$\text{и получаем } f(x) > g(x) \rightarrow \lim_{x \rightarrow x_0} f(x) \geq \lim_{x \rightarrow x_0} g(x).$$

Представляют интерес задачи на запись определения математического понятия в виде формулы математической логики и проверку правильности этой формулы. Приведем пример такой задачи: запишите определение точной верхней границы множества в виде формулы математической логики и проверьте ее правильность, составив отрицание данного предложения по законам логики. Студентам гуманитарных направлений подготовки определение дается в готовом виде:

$$c = \sup A \overset{\text{определение}}{\iff} (\forall a a \leq c) \wedge (\forall \varepsilon \exists a a > c - \varepsilon), \text{ где } a \in A \text{ и } \varepsilon \in R_+$$

К задачам на переформулирование предложений логически эквивалентными, но с более простой логической структурой, помимо задач на формулирование отрицаний математических предложений можно отнести задачи на формулирование отрицаний нематематических предложений.

Например, такие задачи: сформулируйте предложение эквивалентное предложению «Неверно, что есть рассудительные и нетерпеливые люди», но имеющее более простую логическую структуру.

В качестве примера сюжетных задач, решение которых включает получение логической формулы в дизъюнктивной нормальной форме, ее минимизацию, можно привести следующую: найдите все значения x , удовлетворяющие условию (ответ дайте в виде объединения числовых промежутков)

$$\left\{ \begin{array}{l} [x > 5 \\ [x < 0 \\ [x > 7 \\ [x < 3 \\ x \neq 10 \\ x = 12 \end{array} \right.$$

Решение можно осуществить, преобразовав формулу

$$((x > 5) \vee (x < 0)) \wedge ((x > 7) \vee (x < 3)) \wedge (x \neq 10) \vee (x = 12)$$

В результате преобразования по законам логики получаем

$$(x > 7) \wedge (x \neq 10) \vee (x < 0)$$

Ответ записываем числовым промежутком

$$x \in (-\infty, 0) \cup (7, 10) \cup (10, +\infty)$$

В качестве примера задачи, демонстрирующей разные общие методы доказательства законов логики, кроме ранее приведенных сюжетных задач на проверку справедливости логического вывода, на проверку непротиворечивости условий, также приведем задачу на проверку равносильности предложений, содержащих кванторы.

Как известно, доказательство того, что равносильность предложений, содержащих кванторы, неверна, может заключаться в приведении примера, показывающего, что в некоторой интерпретации данная формула неверна. Также можно использовать способ, основывающийся на способе проверки равносильности предложений, не содержащих кванторы.

Приведем пример такой задачи: проверьте, равносильны ли предложения $\forall xP(x) \wedge \exists xP(x) \sim \exists xP(x)$.

Решение задачи указанным способом состоит в нахождении невыполнимых случаев для формулы $A \wedge B \sim B$, где $A = \forall xP(x)$, $B = \exists xP(x)$. Эти случаи удобно найти с помощью таблицы истинности. Здесь невыполнимый случай только один: $A = 0$ и $B = 1$. Анализируем его для исходных предложений: $\forall xP(x) = 0$ и $\exists xP(x) = 1$. Переведем предложения в истинные и получим: $\exists x\bar{P}(x) = 1$ и $\exists xP(x) = 1$. Данные условия непротиворечивы, поэтому случай $A = 0$ и $B = 1$ не исключается, значит, равносильность неверна.

Практико-ориентированные задачи, примеры которых приведены в статье, применялись в учебном процессе по математической логике со студентами бакалавриата, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «физика и математика», Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, в обучении математике студентов гуманитарных направлений подготовки КГУ имени К.Э. Циолковского, в обучении математике студентов Калужского филиала Финансового университета при Правительстве РФ. В практике применения этих задач их условия и методика работы над ними дорабатывались и корректировались. В данной статье особенности методики работы с этими задачами изложены в виде комментариев по их решению.

Выводы. Представленные в статье практико-ориентированные задачи по математической логике могут применяться в учебном процессе по математике, в том числе, для студентов гуманитарных направлений подготовки с целью повышения познавательного интереса к изучению математики, усилению практической направленности изучения математики.

Следует отметить, что такие вопросы как запись определений математических понятий в виде формул математической логики и проверка их правильности, получение теорем из других теорем по законам логики возникают при изучении и других традиционных разделов курса математики в вузе (математического анализа, линейной алгебры, аналитической геометрии, теории вероятностей, математической статистики и др.), поэтому элементы этого учебного материала могут рассматриваться в рамках соответствующих курсов.

В практике применения задач, примеры которых приведены в данной статье, можно было заметить, что большинство студентов проявляли интерес к этим задачам, в основном эти задачи были им доступны. Однако у студентов гуманитарных направлений подготовки возникали затруднения в решении задач на применение логического аппарата к задачам из других математических разделов, а также в решении задач на проверку правильности логического вывода, равносильности для формул с кванторами.

Содержательный и методический аспекты использования в учебном процессе по математике практико-ориентированных задач по математической логике также рассмотрены в работах [1, 2, 13, 14].

Литература

1. Алмазова Т.А., Трунтаева Т.И. Обучение математической логике в контексте гуманитаризации педагогического математического образования [Электрон. ресурс]. – Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С.80. – электрон. дан. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38732429> Дата последнего обращения 27.10.2020.
2. Алмазова Т.А., Трунтаева Т.И. Роль математической логики в формировании математической культуры студентов вузов [Электрон. ресурс]. – Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып.61. – Ч.4 – С.4-7. – электрон. дан. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36809614> Дата последнего обращения 27.10.2020.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание [Электрон. ресурс] // Эксперимент инновации в школе. – №4. – 2009. – С.8-13. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15249144> Дата последнего обращения 18.11.2020.
4. Деменкова Л.Г., Полицинский Е.В. Использование практико-ориентированных задач в процессе обучения студентов технического вуза [Электрон. ресурс] // Профессиональное образование в России и за

рубежом. – №3(15). – 2014. – С. 121-125. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22321448>
Дата последнего обращения 18.11.2020.

5. Дмитриева Ф.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов СПО через внедрение в образовательный процесс практико-ориентированных задач [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – Том 9. – №3. – 2012. – С. 131-135. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20340433> Дата последнего обращения 18.11.2020.

6. Дмух Г.Ю. Практико-ориентированные задачи как основа математического образования студентов [Электрон. ресурс] // Обучение и воспитание: методика и практика. - №6. – 2013. – С. 122-125. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20355911> Дата последнего обращения 18.11.2020.

7. Казакова О.П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. – №6. – 2014. – С. 109-111. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21805129> Дата последнего обращения 18.11.2020.

8. Кендиван О.Д. Практико-ориентированные учебные задачи по химии [Электрон. ресурс] // Образование в современной школе. - №4. – 2009. – С. 13-18. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17392379> Дата последнего обращения 18.11.2020.

9. Маслова Ю.А. Методическая значимость практико-ориентированных задач для подготовки бакалавра педагогического образования [Электрон. ресурс] // Научное мнение. – №6-7. – 2016. – С. 150-153. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26024404> Дата последнего обращения 18.11.2020.

10. Павленко С.А. Практико-ориентированные задачи как средство реализации принципа преемственности при обучении математике в условиях реализации ФГОС [Электрон. ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - №12-5. – 2015. – С. 14-15. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25375392> Дата последнего обращения 18.11.2020.

11. Павлова Л.В. Познавательные компетентностные задачи как средство формирования предметно-профессиональной компетентности будущего учителя математики [Электрон. ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113 – С. 169-174. – электрон. дан. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12872062> Дата последнего обращения 18.11.2020.

12. Пирутко, О.Н., Берник В.И. Практико-ориентированные задачи в контексте изменения программ школьного курса математики [Текст] // Народная асвета. – 2015. – №11. – С. 18-21.

13. Трунтаева Т.И. Обучение математической логике студентов вузов гуманитарных направлений подготовки [Текст] // Continuum. Математика. Информатика. Образование: Изд-во Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина. – 2020. - №1(17). – С. 44-50.

14. Трунтаева Т.И. Развитие дедуктивного мышления с помощью сюжетных логических задач [Текст] // Вестник Калужского университета. Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского. - 2019. - №4. – С. 125-129.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель кафедры профессионального обучения и управления образовательными системами Уракова Екатерина Андреевна

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

магистрант Гусев Евгений Николаевич

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

студент Гнездин Андрей Владимирович

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессиональных компетенций педагогов профессиональной подготовки. В современном обществе возрастает потребность в профессионально компетентных преподавателях профессиональной подготовки. Такие педагоги должны свободно владеть особенностями реализации технологий обучения. Раскрывается вопрос развития профессиональной компетентности современного педагога профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное образование, подготовка педагогов, формирование компетенций, профессионале навыки, рынок труда, образование, компетентностный подход.

Annotation. The article deals with the actual problem of the formation of professional competencies of teachers of professional training. In modern society, there is a growing need for professionally competent teachers of vocational training. Such teachers should be fluent in the peculiarities of the implementation of learning technologies. The article reveals the issue of development of professional competence of a modern teacher of professional training.

Keywords: vocational education, teacher training, competence formation, professional skills, labor market, education, competence-based approach.

Введение. В настоящее время в эпоху стремительного развития всей системы образования возрастает роль профессиональной подготовки педагогов. Это связано, в первую очередь, со способностью педагогов работать с большими объемами инновационных знаний. Профессиональная подготовка педагогов профессиональной подготовки способствует оптимальному процессу усвоения ими новых требований к образовательному процессу, инновационных технологий обучения, а также решению профессионально-педагогических задач.

Именно от степени освоения профессиональных навыков и умений зависит общее состояние образования в стране. На профессиональное мастерство педагогов профессиональной подготовки оказывает влияние грамотное использование в своей педагогической практике инновационных технологий обучения. Такая практика призвана решать ряд задач учебно-воспитательного процесса, соотносить поставленные задачи с педагогическим опытом, ставить во внимание современные требования общества к системе профессионального образования [1].

В современном обществе возрастает потребность в профессионально компетентных преподавателях профессиональной подготовки. Такие педагоги должны свободно владеть особенностями реализации технологий обучения. Возникает вопрос развития профессиональной компетентности современного педагога профессиональной подготовки.

В течение последних нескольких лет интерес к изучению вопроса профессиональной компетентности преподавателей возрастает. Изучением процесса формирования профессиональных компетенций преподавателей занимались такие ученые и педагоги, как: Муслимов Н.А., Бикчентаева Р.Р., Халиуллин М.И., Дулинец Т.Г., Трофимова В.В. и др [5].

Формулировка цели статьи – определение особенностей процесса формирования профессиональных компетенций педагогов профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность выступает одним из основных качеств личности педагога профессиональной подготовки. Профессиональная компетентность – это общая система качеств рабочих и специалистов, позволяющая успешно осуществлять свою трудовую деятельность на основе имеющихся знаний, умений и навыков.

Под профессиональной компетентностью педагога профессиональной подготовки следует понимать целостную характеристику его компетенций, посредством применения которых реализуются методическая, научно-исследовательская, учебно-воспитательная, образовательная и другие виды деятельности.

Как и все виды компетентности, профессиональная компетентность состоит из нескольких конкретных качеств, таких как: владение на достаточном уровне методов научного исследования и поиска; педагогические умения и мастерство; способность к научно-исследовательской деятельности; мобильность; знания преподаваемых дисциплин; высокий уровень эрудиции [3].

Профессиональная компетентность включает в себя решение профессиональных задач. Педагог профессиональной подготовки должен быть готов к решению профессиональных задач, отраженных в Профессиональном стандарте педагога профессионального обучения, а также в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Профессиональная компетентность педагога состоит из пяти основных составляющих компонентов:

- аутокомпетентность – представляет собой личное представление личности о своих способностях и возможностях в профессиональной сфере деятельности;
- персональная компетентность – это желание и способность педагога непрерывно развиваться и самосовершенствоваться, повышать свою квалификацию и реализовывать свое «Я» в области профессиональной подготовки;
- экстремальная компетентность – умение реализовывать профессиональную деятельность в непредвиденно сложившихся обстоятельствах и условиях;
- специальная компетентность – способность педагога профессиональной подготовки к максимально возможной объективной оценке своей деятельности, рефлексии, способность к саморазвитию и выполнению профессиональных задач;
- социально-правовая компетентность – умение грамотно вести диалог и общение с коллегами, студентами, общественными институтами в целом.

Оценить уровень сформированности профессиональной компетентности педагога профессиональной подготовки можно путем анализа его профессионально-педагогических умений. На практике выделяют несколько основных разновидностей профессионально-педагогических умений:

- организационно-методические умения – данный вид профессионально-педагогических умений характеризуется деятельностью, направленной на повышение мотивации студентов к процессу обучения, созданию благоприятной обстановки внутри профессорско-преподавательского состава, организацией самостоятельной работы, реализацией образовательного процесса в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и др.;
- рефлексивные умения – отражают стремление к саморазвитию и самопознанию, оценку профессиональной деятельности педагога профессиональной подготовки;
- идеологические умения – отражают специфику организации работы студентов политико-воспитательной направленности;
- коммуникативные умения – включают в себя способность грамотно преподнести себя, владение ораторским искусством, харизму педагогической деятельности и т.д.;
- гностические умения – предусматривают общие познавательные функции педагога, способность к восприятию новых знаний, выделение истинной и ложной информации, умение систематизировать, анализировать и обобщать полученные в процессе педагогической деятельности знания и умения;
- организационно-педагогические умения – отражают способность педагога профессиональной подготовки к организации, систематизации и планированию образовательной деятельности, реализацию образовательных технологий обучения и воспитания;
- дидактические умения – данный вид умений связан с постановкой целей и задач учебно-воспитательной работы, выбором методов, средств и форм обучения и воспитания студентов, моделированием проблемных педагогических ситуаций и др.;
- прогностические умения – данный вид профессионально-педагогических умений направлен на успешное планирование и прогнозирование образовательного процесса высшего учебного заведения. К данным умениями можно отнести методы исследования, как: контроль результатов деятельности обучающихся; анализ профессионально-педагогических задач; диагностика личности студентов; развитие педагогического коллектива и пр.

Развитие профессиональной компетентности педагога профессиональной подготовки возможно несколькими основными путями [2]:

1. Активное использование в профессиональной деятельности средств информационно-коммуникационных технологий.
2. Оказание педагогической поддержки.
3. Организация работы обучающихся и преподавателей в группах или небольших творческих объединениях.
4. Принятие участие в научно-исследовательской и творческой деятельности высшего учебного заведения.
5. Изучение и реализация на практике современных образовательных технологий.
6. Трансляция личного профессионально-педагогического опыта.

Процесс формирования профессиональных компетенций педагога профессиональной подготовки реализуется в три этапа:

- самоанализ и саморефлексия деятельности, принятие необходимости в развитии;
- анализ и планирование поэтапного саморазвития (постановка целей, решение задач, поиск путей решения проблем и т.д.);
- самопроявление и самокорректировка.

Вышеперечисленные пути и этапы формирования профессиональной компетентности эффективны лишь при желании и потребности самого педагога профессиональной подготовки к развитию. Анализ педагогической деятельности способствует стремлению к саморазвитию в профессиональной среде.

Понятие «компетентность», если говорить о структуре подготовки педагога профессиональной подготовки (включающей цели, содержание, средства, результат), употребляется применительно к цели и результату, а качество – ко всем компонентам структуры. Компетентность – характеристика качества цели [4].

Компетентностный подход предполагает ориентацию на формирование и развитие у педагога универсальных способностей, востребованных на современном рынке труда.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Итак, главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

Выводы. Таким образом, формирование профессиональной компетентности педагога профессиональной подготовки состоит из характерных составляющих, зависит от выбранных путей развития и планирования этапов подготовки.

Качество подготовки педагога профессиональной подготовки – понятие многомерное и многокомпонентное. Оно включает в себя совокупность качеств тех объектов и процессов, которые имеют отношение в подготовке специалиста на федеральном, региональном, институциональном, личностном уровнях.

Литература:

1. Булаева М.Н., Алешугина Е.А., Максимова К.А. Моделирование процесса формирования информационной компетентности педагогов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 21-24.
2. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Уракова Е.А. Процесс формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей экономических и управленческих дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 80-85.
3. Ваганова О.И. К вопросу формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения // В сборнике: Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки. 2019. С. 149-151.
4. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. С. 38-40.
5. Севостьянова Е.А., Чеснокова П.Н., Лапшова А.В. Формирование правовой компетенции педагога профессионального обучения // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. С. 72-74.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук Фалеева Лия Владимировна

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования Кировский институт повышения квалификации работников ФСИН России (г. Киров)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты организации досуговой деятельности обучающихся ведомственного вуза. Представлен краткий обзор взглядов на понимание организации свободного времени, охарактеризованы ее педагогические технологии (технология кроссовер обучения, технология аргументации, технология случайного обучения, технология контекстного обучения, технология вычислительного обучения, технология адаптивного обучения, технология развития эмоционального интеллекта).

Ключевые слова: досуговая деятельность, обеспечение досуга, навыки досуга, обучающиеся ведомственных вузов, педагогические технологии.

Annotation. The article examines the aspects of the organization of leisure activities of students of a departmental university. A brief overview of the views on understanding the organization of free time is presented, its pedagogical technologies are characterized (crossover learning technology, argumentation technology, random

learning technology, contextual learning technology, computational learning technology, adaptive learning technology, emotional intelligence development technology).

Keywords: leisure activities, provision of leisure, leisure skills, students of departmental universities, pedagogical technologies.

Введение. В ведомственных учебных заведениях досуговая деятельность является важнейшим звеном воспитательной работы, которая носит системный плановый характер. В процессе досуговой деятельности для обучающихся создаются оптимальные условия для формирования у них нравственности, развития общей и организационной культуры, реализации интеллектуального и творческого потенциала.

Досуг – это организованное обучение возможностям полезного времяпрепровождения. Обучающиеся, участвующие в такой деятельности, получают информацию о различных вариантах организации свободного времени для того, чтобы реализовать программы отдыха и досуга после окончания учебы в ведомственном вузе.

Изложение основного материала статьи. Идея о том, что досуговая деятельность может развивать у обучающихся знания, умения и навыки организации свободного времени и, в результате, способствовать восстановлению сил в настоящее время становится все более актуальной.

Идеи досуга восходят к истокам времен, и представления о нем встречаются в трудах греческих философов Аристотеля и Платона. Досуг рассматривался как метод личностного роста и социального продвижения.

В 1966 г. Чарльз Брайтбилл предположил, что наиболее важной обязанностью образования является обеспечение адекватного досуга для оздоровления, а также его психологической и социальной пользы. Итак, участие в досуге рассматривал как важную часть сбалансированного образа жизни.

Помимо исторических вопросов организации досуга, важно также учитывать преимущества для здоровья личности, связанные с его рациональной организацией. Исследования показали, что досуг связан с психологическим здоровьем и помогает уменьшить последствия стресса. Некоторые конкретные примеры этих преимуществ для здоровья обучающихся включают улучшение настроения, повышают самооценки и удовлетворенность жизнью, уменьшают депрессию, беспокойство и одиночество. С такими преимуществами очевидно, что досуговое воспитание является ценным инструментом для всех категорий обучающихся, которые надеются улучшить качество своей жизни.

По мнению российских ученых и практиков, решение таких задач как организация эффективной внеаудиторной и досуговой деятельности вуза является неременным условием эффективного функционирования учебного заведения. Для этого, по мнению Л.В. Фалеевой, требуется комплексное решение взаимосвязанных проблем: осуществление учебного процесса; организация быта, досуга и отдыха; художественное и научно-техническое творчество; развитие физической культуры и спорта; формирования здорового образа жизни. Важнейшими направлениями формирования образовательной среды являются также создание комфортного социально-психологического климата, атмосферы доверия и творчества, реализации идеи педагогики сотрудничества и гуманизма.

При изучении теоретических аспектов досуговой деятельности возникают два важных вопроса: кто обеспечивает досуг и кто получает выгоду от досугового воспитания?

Во-первых, подготовленные к этой работе преподаватели в области отдыха и досуга обеспечивают досуговую деятельность в свободное время как формально, так и неформально. Во многих вузах организация досуга прямо или косвенно является постоянным элементом всех рекреационных курсов. Но невозможно разработать эффективные программы досуговой деятельности, если преподаватели, которые организуют досуг обучающихся не понимают для каких целей организуется досуговая деятельность.

Во-вторых, можно выделить две группы тех, кто может получить выгоду от досуговой деятельности: те, кто предоставляет услуги досуга (ведомственный вуз) и те, кто почувствует в досуговой деятельности (обучающиеся ведомственного вуза). Как отмечалось ранее, преподаватели, которые организуют досуговую деятельность должны обладать навыками, чтобы раскрыть обучающимся направления досуговой деятельности и преимущества от участия в ней.

Итак, досуговая деятельность может стать отличной средой как по приобретению разнообразного опыта организации досуга, так и развитию навыков и умений самоорганизации досуга. Например, рассмотрим обучающихся, которые преодолевают полосу препятствий с группой своих одногруппников. С одной стороны – это спортивное мероприятие, но помимо развития физических навыков, обучающиеся ведомственных вузов могут извлечь ряд ценных уроков по организации своего досуга по направлению физического развития. Участвуя в этом занятии, обучающиеся узнают, как применять эти навыки в жизни и за пределами ведомственного вуза. В этом случае обучающиеся получают навыки, используя их в досуговой деятельности в качестве среды обучения.

Роль организатора досуговой деятельности в ведомственном вузе заключается в том, чтобы предоставить обучающимся возможность использовать навыки и знания, полученные в результате обучения в процессе этой деятельности. Крайне важно поощрять обучающихся ведомственных вузов к приобретению опыта проведения досуга с целью совершенствования не только профессиональных знаний и навыков, но и восстановления сил, т.к. их служебная деятельность относится к экстремальной.

Основываясь на упомянутых выше элементах, можно констатировать, что досуговое образование имеет различные коннотации. Для одних – это означает развитие физических качеств, а для других – совершенствование творческих способностей. Итак, досуговое воспитание представляет собой процесс развития у обучающихся понимания важности досуга, возможностей опыта участия в досуговой деятельности по организации своего свободного времени. В таком случае досуговое образование следует рассматривать с точки зрения процесса, а не содержания. Значит досуговое образование – это процесс, посредством которого индивиды развивают «понимание досуга, самого себя по отношению к досугу, а также отношений между досугом и своего собственного образа жизни».

Ключевым моментом в процессе организации досуговой деятельности ведомственного вуза является осведомленность обучающихся о досуге. Цель информирования направлена на то, чтобы помочь обучающимся понять концепцию досуга в ведомственном вузе и знакомство обучающихся с различными видами досуга. В результате такого информирования у обучающихся формируется самосознание, что помогает им индивидуализировать свое представление о досуге и определить его предпочтительные

направления. Навыки досуга, которые формируются у обучающихся в процессе участия в досуговой деятельности ведомственного вуза, включают в себя два типа:

- навыки, которые необходимы для участия в конкретной деятельности (например, игра в шахматы, приемы самообороны и т.д.);
- косвенные навыки, такие как принятие решений, планирование и решение проблем.

Обучающимся ведомственных вузов требуются оба типа таких навыков для того, чтобы эффективно и разнообразно организовать свое свободное время. Ведомственный вуз как организатор досуговой деятельности обучающихся должен знать о каждом из этих навыков и развивать их тем или иным образом в процессе организации досуга.

Таким образом, досуговая деятельность ведомственного вуза является важным компонентом учебно-воспитательного процесса. Следовательно, необходимо выработать четкое представление о досуге обучающихся и того, как организовать досуг обучающихся в самых разных контекстах, чтобы гарантировать высокий уровень работоспособности будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Для достижения обозначенных выше целей рассмотрим современные педагогические технологии организации досуговой деятельности ведомственного вуза.

Первая педагогическая технология – это кроссовер обучение: обучение в неформальной обстановке, например в музеях и внеклассных мероприятиях, которые могут связать образовательный контент с проблемами, которые важны для обучающихся в их жизни. Обучение в ведомственном вузе можно обогатить опытом повседневной жизни; неформальное обучение можно углубить, добавив вопросы и знания из профессиональной сферы. Этот взаимосвязанный опыт вызывает дополнительный интерес и мотивацию обучающихся к профессиональному самообразованию в своей досуговой практике.

Кроссовер обучение – это эффективный метод, который заключается в том, что сначала преподаватель предлагает и обсуждает определенный вопрос на лекционных или практических занятиях, а затем обучающиеся изучают этот вопрос во время посещения музея или производственной поездки, собирая фотографии или заметки в качестве доказательства, а затем делятся своими выводами с одноклассниками, чтобы представить индивидуальный или групповые ответы.

Итак, кроссовер обучение использует сильные стороны обеих сред (аудиторной и внеаудиторной) и предоставляет обучающимся подлинные и интересные возможности для обучения и саморазвития. Поскольку обучение происходит на протяжении всей жизни, опираясь на опыт, полученный в досуговой деятельности ведомственного вуза, обучающимся предоставляются более широкие возможности в организации своего досуга.

Вторая педагогическая технология – это обучение через аргументацию. Обучающиеся улучшают свое понимание профессиональных дисциплин и досуговых навыков, рассуждая как профессиональные ученые и будущие сотрудники уголовно-исполнительной системы. Аргументация помогает обучающимся обращать внимание на противоположные им идеи, которые углубляют их знания о досуге. Они рассуждают и делают свои мысли общедоступными для всех, что позволяет обучающимся уточнить свои идеи с другими одноклассниками и преподавателями, чтобы подтвердить или опровергнуть свои утверждения.

Преподаватели инициируют содержательную дискуссию в учебных аудиториях, поощряя обучающихся задавать открытые вопросы, пересказывать замечания более научным языком, а также разрабатывать и использовать модели для построения объяснений. Когда обучающиеся дискутируют научным языком, они учатся активно слушать и конструктивно отвечать другим. Профессиональное развитие может помочь преподавателям изучить эти стратегии и преодолеть трудности, например, как правильно поделиться своим опытом досуговой практики с обучающимися.

«Случайное обучение» было третьей педагогической технологией организации досуговой деятельности ведомственного вуза.

«Случайное обучение» – это незапланированное или непреднамеренное обучение: оно происходит при выполнении деятельности, которая, казалось бы, не связана с обучением. Так, например, для многих обучающихся мобильные устройства стали неотъемлемой частью их повседневной жизни, предоставляя множество возможностей для случайного обучения с помощью технологий. В отличие от формального образования, случайное обучение не проводится преподавателем и не приводит к официальной сертификации. Однако, такое обучение может вызвать рефлексию и побудить обучающихся переосмыслить то, что было изолированным фрагментом обучения в более последовательные и долгосрочные знания.

Контекстное обучение выступало четвертой педагогической технологией, реализованной нами в досуговой деятельности ведомственного вуза.

Контекст позволяет обучающимся учиться на собственном опыте, т.е. интерпретируя новую информацию в контексте досуговой деятельности обучающиеся соотносят ее с тем, что уже знают и приходят к пониманию ее актуальности и значения. В учебной аудитории или лекционном зале контекст обычно ограничен фиксированным пространством и временем, а в досуговой деятельности данное ограничение отсутствует и происходит в расширенном контексте, например, посещение памятника, восприятие музея или чтение хорошей книги.

Возможности досуговой деятельности ведомственного вуза заключаются в создании персонализированного контекста, который способствует развитию навыков взаимодействия с окружающими людьми, поддержания беседы и формирования глубокого понимания то, каким образом можно организовывать свою досуговую деятельность.

«Вычислительное мышление» выступало пятой педагогической технологией организации досуговой деятельности ведомственного вуза. Данная технология предполагает создание в досуговой среде ведомственного вуза проблемных ситуаций и поиск путей их решения. В процессе организации решения проблемы обучающиеся применяли «вычислительное мышление», т.е. разбивали большую проблему на более мелкие проблемы (декомпозиция), распознавали то, как они соотносятся с проблемами, которые были решены в прошлом (распознавание образов), отбрасывали неважные детали (абстракция), определяли и разрабатывали шаги, которые потребуются для достижения решения проблемы (алгоритмы) и дорабатывали выбранные шаги (отладка).

Вычислительному мышлению обучающиеся обучаются в рамках курсов высшей математики, естественных наук и др., но наша цель заключалась в научении применять такие навыки в досуговой деятельности. Цель состоит не только в том, чтобы научить программировать решение профессиональных

задач, но и в овладении искусством решать сложные задачи во всех аспектах своей жизни, в т.ч. и досуговой. Такие навыки вычислительного мышления у обучающихся могут быть полезны во многих сферах жизни, начиная с решения профессиональных задач в будущей деятельности до планирования отпуска или экспедиции, или разработки научной гипотезы сложной проблемы. Основная цель применения такой технологии состоит в том, чтобы научить обучающихся ведомственных вузов структурировать задачи так, чтобы их можно было решить.

Шестой педагогической технологий организации досуговой деятельности выступает адаптивное обучение.

Технология адаптивного обучения предполагает, что все обучающиеся ведомственных вузов разные по интеллектуальному, физическому, психологическому и др. видам развития. Однако большинство учебных презентаций и материалов одинаковы, стандартизированы для всех обучающихся, что создает проблему для обучения: одним – будет скучно, другим – трудно, а третьим – оптимально. В аудиторной среде решить обозначенную выше проблему довольно проблематично в виду того, что преподаватель должен представить учебный материал строго в соответствии с учебным планом, а в процессе досуговой деятельности технологии адаптивного обучения могут быть эффективно реализованы.

Технологии адаптивного обучения в досуговой деятельности ведомственного вуза предлагают решение проблемы стандартизации обучения и использование знаний и опыта обучающихся для создания индивидуального направления развития через соответствующий образовательный контент досуговой деятельности.

Организация досуговой деятельности обучающихся ведомственных вузов в ракурсе адаптивного обучения может включать следующие контенты индивидуального развития:

- контент по огнестрельному оружию включает безопасное пользование оружием, работа с меткой стрельбы, а также уход за своим оружием, его ношение, хранение и обслуживание;
- контент по физической подготовке включает понимание важности правильного питания и ежедневный рабочий режим: беговые упражнения, отжимания, приседания и растяжку для повышения общей гибкости;
- контент управления стрессом предполагает распознавание стрессовых реакций, обучение навыкам управления стрессом и снижение потенциально вредных последствий.

Адаптивные технологии обучения также могут применяться либо к занятиям в аудиторной среде, в онлайн-среде, либо в досуговой деятельности, где обучающиеся сами контролируют темп обучения и определяют свой индивидуальный контент.

Технологии развития эмоционального интеллекта – это седьмая педагогическая технология, реализованная в досуговой деятельности ведомственного вуза. Термин «эмоциональный интеллект» был предложен американскими психологами Д. Майером и П. Салови в 1997 г. и из их определения мы можем составить отличное представление о том, что такое эмоциональный интеллект в ракурсе уголовно-исполнительной системы: эмоционально интеллигентный сотрудник обладает навыками в четырех областях: распознавание эмоций, их использование, понимание эмоций и регулирование эмоций. Итак, использование технологий развития эмоционального интеллекта направлено развитие навыков управления своими эмоциями: отклонение, игнорирование или регулирование эмоций в различных ситуациях профессиональной сферы.

В рамках досуговой деятельности ведомственного вуза обучающиеся развивали эмоциональный интеллект при помощи следующих упражнений:

1. Работа над самосознанием. Основной упор в этом упражнении обучающиеся обращали на развитие эмоциональной внимательности, т.е. они должны анализировать свою реакцию на повседневные события. Несколько тихих минут в конце дня идеально подходят для размышлений о том, что с вами произошло и о своих чувствах. Это важно для изучения своих собственных сильных сторон, триггеров, ценностей и возможностей, которые обучающиеся видят для дальнейшего развития.

2. Рефрейминг – это упражнения, которые помогают обучающимся ведомственных вузов переосмыслить и перенастроить механизмы восприятия, мышления, поведения с целью избавления от неудачных психических шаблонов. Концепция рефрейминга хорошо работает, если обучающиеся ищут долгосрочный способ справиться с неизбежными межличностными конфликтами. Например, в коллективе кто-то критикует вашу идею, которую вы придумали. Вместо этого вы можете мысленно переосмыслить ситуацию следующим образом: «Насколько полезны эти критические предложения и как я могу использовать их для улучшения своей идеи».

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта обучающихся в досуговой деятельности ведомственного вуза способствует пониманию своих эмоций и управление ими, помогает бороться с повседневными разочарованиями и управлению взаимовыгодным разрешением конфликтов.

Выводы. Педагогические технологии организации досуговой деятельности ведомственного вуза предполагают систематический метод планирования, применения и оценки всего процесса обучения в ведомственном вузе и усвоения обучающимися знаний с учетом профессиональных особенностей и технических ресурсов, а также взаимодействия между аудиторной, внеаудиторной и досуговой деятельностью для достижения более эффективной адаптации к профессиональной деятельности. Итак, применение педагогических технологий обучения предполагает организационное построение всех зависимостей учебного процесса, выстраивание его этапов, определение условий их реализации, а также соотношение методов, форм, методов и средств обучения при проведении занятий и досуговых мероприятий в соответствии со способностями преподавателей и обучающихся ведомственных вузов.

Литература:

1. Азарова Р.Н. Социально-педагогическая организация досуговой деятельности учащейся молодежи: Автореф. ... д-ра пед. наук / Р.Н. Азарова. – М., 2005. – 39 с.
2. Александрова, Н.С. Повседневная культура и проблема ее формирования у студентов вузов / Н.С. Александрова, А.А. Дорофеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. - № 4 (18). – С. 81-89
3. Ариарский, М.А. Культура и социально-культурная деятельность как движущая сила креативно-информационного общества // Вестник Московского государственного университета. – 2010. – №1(33). – С. 84-93

4. Ахмадиева, Р.Ш. Современные методологические вопросы социально-культурной деятельности / Г.П. Меньчикова, Д.В. Шамсутдинова, Л.Ю. Сироткин, Р.Ш. Ахмадиева, В.Ш. Масленникова и др. – Казань, 2018. – 198 с.
5. Дюмазедье, Ж. Планирование досуга и культурное развитие / Ж. Дюмазедье // Образование взрослых и досуг в современной Европе. – Прага: Обрис, 1966. – С. 23-41
6. Жарков, А.Д. Инновационные технологии обучения культурно-досуговой деятельности: сборник научных статей / Под ред. А.Д. Жаркова. – Химки, Московская обл.: МГУКИ, 2003. – 200 с.
7. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности [Текст] / Н.Д. Никандров // Мир психологии. – 2007. - № 1. – С. 126-140
8. Пешкова, В.П. Педагогические ресурсы социально-культурной среды образовательного учреждения / В.П. Пешкова // Вестник северо-западного отделения российской академии образования. – 2013. – № 1 (13). – С. 36-39
9. Стукалова, О.В. Модели создания культурно-образовательной среды современного вуза / О.В. Стукалова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 3 (65). – С. 217-221
10. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 2 (11). – С. 113-116.
11. Шамсутдинова, Е.В. Формирование досуговой культуры студентов вуза в условиях клубного объединения: Автореф. ... дисс. канд. пед. наук / Е.В. Шамсутдинова. – М., 2000. – 22 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат технических наук, доцент Шадрин Роберт Олегович

Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова (г. Ижевск);

кандидат педагогических наук, доцент Шаламова Анна Владиславовна

Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова (г. Ижевск)

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Аннотация. Цель исследования - проанализировать и экспериментально проверить возможности использования тестов в процессе обучения охране труда и одновременно в процессе контроля результатов обучения. В статье рассматриваются системы заданий на понимание в тестовой форме: цепные и тестовые, а также матричные тестовые задания, которые могут входить в структуру данных систем. Рассмотрены их возможности в плане диагностики компетенций и в аспекте обучения. Научная новизна исследования заключается в использовании тестовых заданий разной формы в процессе обучения охране труда как для контроля знаний, так и для обучения.

Ключевые слова: понимание, системы заданий в тестовой форме, цепные, матричные, текстовые задания, компетенции.

Annotation. The purpose of the study is to analyze and experimentally test the possibility of using tests in the process of training in occupational safety and at the same time in the process of monitoring training results. The article discusses the systems of comprehension tasks in the test form: chain and test tasks, as well as matrix test tasks that can be included in the structure of these systems. Their capabilities in terms of diagnostics of competencies and in the aspect of training are considered. The scientific novelty of the research consists in the use of test tasks of different forms in the process of training in labor protection both for knowledge control and for training.

Keywords: understanding, systems of tasks in the test form, chain, matrix, text tasks, competencies.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ИжГТУ имени М.Т. Калашникова в рамках научного проекта № ШРО/20-86-11 «Развитие региональной системы управления охраной труда и промышленной безопасностью на предприятиях Удмуртской Республики»

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью формировать новые педагогические подходы к обучению охране труда как в образовательных учреждениях, готовящих специалистов по охране труда, так и на производстве в формате работы подразделения по охране труда. Мы предполагаем, что использование заданий в тестовой форме для контроля процесса понимания с одной стороны, и для обеспечения обратной связи в процессе обучения с другой, повышает качество понимания изучаемого материала.

Поэтому целью данной работы является разработка ключевых моментов технологии обучения охране труда с использованием обратной связи на основе учебных модулей и тестовых заданий. Для реализации указанной цели были решены следующие задачи: во-первых, проанализирована роль учебных тестовых заданий в процессе обучения охране труда; во-вторых, рассмотрена необходимость использования заданий на понимание в процессе обучения охране труда; в-третьих, приведены примеры разработанных тестовых заданий разной формы.

Для анализа возможностей использования заданий в тестовой форме в процессе обучения охране труда использовались следующие методы: наблюдение, анализ опыта обучения охране труда на производстве, констатирующий педагогический эксперимент.

Изложение основного материала статьи. Теоретической базой исследования являются труды В.А. Аванесова [1-3], Б. Блума[9], нормативные акты по обучению охране труда.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные нами учебные модули и тестовые задания могут быть использованы в практике обучения по охране труда.

Реформирование системы образования коснулось вопросов, связанных напрямую с процессом обучения, но модернизации подверглись и ряд частных направлений, связанных с более узкими аспектами образования. Например, обучение охране труда. Чрезвычайно важно модернизировать этот процесс, используя последние

достижения педагогической науки и практики, с целью повышения его результативности, поскольку от этого во многом зависит жизнь, здоровье и работоспособность людей.

Субъекты системы обучения охране труда – взрослые, методика работы с ними требует особых подходов с опорой на опыт их практической деятельности с одной стороны, и необходимость формировать у них новые компетенции, связанные с безопасностью трудовой деятельности.

В практике системы образования в последние годы получили распространение тестовые методы контроля знаний, использование этих методов становится актуальным не только в традиционных процессах обучения, но и в ходе обучения охране труда, которое имеет непрерывный, многоуровневый характер, и субъектами которого являются все участники трудового процесса на всех уровнях осуществления трудовой деятельности. Поэтому аспекты контроля и последующей коррекции результатов обучения приобретают особый смысл. Обратная связь в процессе обучения охране труда призвана обеспечивать высокий уровень освоения изучаемого материала. Достигается это в процессе реализации обучающих функций контроля знаний.

Реализация этих функций достигается в процессе использования специально разработанных учебных модулей, каждый из которых состоит из материала изучаемой темы и видеоматериала, созданного специально для этого учебного модуля. Так же каждый модуль содержит комплект тестовых заданий, который состоит из трёх частей: первая и вторая часть представляют собой набор тестовых заданий разной формы, которые направлены на проверку понимания изучаемого модуля. Третья часть тестовых заданий содержит в своей структуре проблемные задания, которые сопровождаются иллюстративным или видео материалами. Задания на понимание учебного контента присутствуют в учебном модуле в двух комплектах на случай, если учащийся первый вариант тестов выполнит неудовлетворительно. В процесс обучения охране труда особенно важным становится процесс понимания, поскольку именно он отражает необходимый результат учебного процесса.

Преподаватели и разработчики учебных программ в настоящее время озабочены поиском функциональной, сравнительно краткой модели для анализа образовательных результатов, вне зависимости от учебника и способа преподавания.

Выделяют три устойчивых типа поведения учащихся на уровне понимания. Однако главный вопрос заключается в том, как убедиться, что учащийся реально понимает изученное, какие инструменты существуют для диагностики понимания. Один из вариантов - автоматизированные тестовые задания на понимание.

При создании банка автоматизированных заданий имеет смысл ориентироваться на таксономию целей Блума. Исходная таксономия целей выделяет 5 умственных действий.

Знание - запоминание и воспроизведение, хранение знаний в памяти и их извлечение. Понимание- преобразование учебного материала.

Применение - самостоятельное соотнесение знаний с реальностью.

Анализ - умение разбивать материал на составляющие.

Синтез - умение комбинировать элементы учебного материала.

Оценка - самостоятельное суждение об учебном материале.

Знания и информация понятия не тождественные. Знания присутствуют на всех 5 этапах таксономии. Знание - это то, что нужно запомнить и в нужный момент воспроизвести.

Таксономия целей связана с конкретными способами поведения обучающихся по поводу распоряжения изученным, то есть это цели на уровне конкретных заданий, а не цели учебного курса.

Таксономия Блума справедлива для любой предметной области, и опирается на естественные объективные процессы человеческой психики и мышления.

Что подразумевает уровень «знания». Запоминание через узнавание, запоминание повторение и воспроизведение без интерпретации.

Процесс обучения может быть начат на любом уровне таксономии. Мышление – это составной и сложный процесс, помнить, понимать и воспроизводить- это навыки мышления низшего порядка.

Понимание же - это преобразования учебного материала из одной формы выражения в другую. Приписывание значений и смыслов на основе учебных материалов или личного опыта. Человек может перевести полученные из любого источника знания на другой язык в другие термины и способы выражения.

Знаем, то есть помним наизусть текст или контент, точнее, можем его запомнить, а потом начинать его интерпретировать. Самостоятельно преобразовать учебный материала в собственный субъективный фактор, понимать контент.

Исходная информация используется в более широком по сравнению с источником контексте. Предметная область может быть любая, а умственные операции будут одни и те же.

Например, пониманием будет являться ответ на вопрос применительно к наглядному изображению: что здесь изображено?

Существуют три типа поведения учащихся в процессе понимания: перевод, интерпретация, экстрополяция.

Понимание - игра в одно действие, связанная с единичными компонентами контента. Понимание - умственное действие низшего порядка, требует одного типа реакции.

Перевод предусматривает передачу информации на другом языке в других терминах или в другой форме, либо преобразование абстрактного в конкретное, либо приведение иллюстрации или примера, поясняющего некий принцип или абстракцию, преобразование в более краткую форму, преобразование слов в символы или диаграммы. Например, составить блок - схему изучаемого материала, нарисовать схему работы электрической цепи, соотнести терминологию курса с реалиями производства.

Интерпретация предусматривает фиксацию главной идеи изучаемой темы, отделение существенного от несущественного, распознавание и отделение обоснованных выводов от необоснованных, заключение или обобщение(элементарные и простые), классификация по основанию, сравнение и аналогии, обнаружение ошибок.

В структуре тестового задания сначала идет задание на перевод, после этого задание на интерпретацию.

Интерпретация может заключаться в том, что учащийся может определить и осмыслить основные идеи контента, которые автор включил в него, понять их первичные взаимосвязи. При этом в контент не должны быть вплетены личные идеи учащегося и его толкования.

Выход за рамки простого повторения и перефразирования частей контента.

Учащийся должен понимать пределы, в которых сделаны интерпретации, за которые нельзя выходить.

Примеры заданий на интерпретацию: составьте план учебного текста или видео лекции, озаглавьте абзацы текста. Например, верно ли, что сила тока измеряется в Амперах? Или: приведите аргументы в пользу использования индивидуальных средств защиты.

Экстраполяция есть расширение смысла или значения, определение последствий и следствий чего-либо в будущем на основе представленной информации. Нюансы уровня экстраполяции состоят в том, что контент не всегда излагает все выводы, которые следует делать из доставленной ученикам информации. Экстраполяция требует, чтобы обучающийся мог сначала переводить, потом интерпретировать контент. Затем расширить изученное, выводя его за пределы данных и объемов контента, чтобы определить последствия, которые соответствуют содержанию и условиям буквально описанными в исходном контенте.

Задание на экстраполяцию могут быть примерно такими: догадитесь из контекста о значении слова; какое значение имеет обучение охране труда (одним предложением).

Экстраполяция - предвидение последствий события - если неисправна, то работник должен сделать то-то. В тест имеет смысл включать одно задание на экстраполяцию.

Мониторинг в виде тестовых заданий на понимание широко используется в практике обучения взрослых, в процессе повышения квалификации, при профессиональной переподготовке и в ходе организации обучения охране труда, поскольку он оказывается более эффективным в сравнении с традиционными методами контроля результатов учебного процесса.

Тестовые задания с одной стороны позволяют оптимизировать процедуру контроля, сделать ее быстрой и психологически не травмирующей, что оказывается очень важным в ходе занятий по охране труда, поскольку учебная деятельность не является ведущей деятельностью взрослых учащихся. С другой стороны, тестовые задания способны в полной мере раскрыть обучающий потенциал методов контроля знаний, позволяя в ходе выполнения тестовых заданий, несколько раз обратиться к учебному материалу, если он не усвоен в полной мере, именно для этого в предлагаемой нами модели обучения представлены несколько комплектов тестовых заданий.

Классик современной тестологии В.С. Аванесов отмечал, что «... внедрение тестов... в область психологии и педагогики следует рассматривать как закономерный и где-то неизбежный процесс получения такого знания, которое соответствовало уже существующим стандартам качества» [2, с. 194]

Внедрение технологии обучения охране труда на основе процесса понимания с использованием обратной связи и техники двойного тестирования отражает актуальную современную тенденцию в практике системы высшего профессионального образования, основанную на необходимости реализации профессионального стандарта, ГОСТа по «Организации обучения безопасности труда» [7], который предполагает перенос акцента с содержания образования на результаты образовательного процесса, выраженные в виде понятий, существенных в рамках обучения охране труда, для сохранения жизни и здоровья обучающихся.

Ориентация на понимание на всех уровнях организации учебного процесса по охране труда требует создания и освоения новых педагогических технологий, как для контроля, так и для формирования профессиональных знаний учащихся.

В этом плане, по оценкам исследователей [1, 4, 5], перспективны системы заданий в тестовой форме, направленные на контроль понимания. Однако в современном образовательном пространстве роль тестирования сильно расширилась, и использование тестовых заданий приобрело новые образовательные возможности, позволяющие обучающимся облегчить процесс понимания учебного контента, а преподавателям организовать качественную обратную связь, которая обеспечивает погружение в изучаемый материал.

Варианты подобных заданий разрабатываются на кафедре «Техносферная безопасность» Ижевского государственного технического университета по ряду дисциплин по охране труда, связанных с направлением подготовки «Техносферная безопасность». Ниже представлены характеристики технологии и примеры некоторых заданий в тестовой форме.

Все представленные ниже тестовые задания, являются заданиями на понимание с учетом классификации Б. Блума. Они разные по структуре и форме, но все они предназначены для освоения учебного материала на понятийном уровне с одной стороны и для контроля результатов этого освоения с другой.

Каким образом выглядит модель обучения с реализацией обучающих функций текстов с опорой на обратную связь? Последние исследования в сфере тестирования показали, что тесты сами по себе являются альтернативной формой обратной связи. В этом варианте применения они должны быть повторяющимися, поскольку при частом проведении тестирования успешность учащихся увеличивается [8]. Положительный результат возникает не тогда, когда обучающийся выполняет тесты постоянно, а тогда, когда он учится с опорой на тесты.

С одной стороны, частое тестирование это, несомненно упражнение, с другой – это вариант обратной связи, который ориентирован на уровень знания и понимания, и в случае сложностей с пониманием материала переходит на уровень инструктирования. В процессе обучения по охране труда нами созданы пятьдесят учебных модулей, в каждом из которых содержится материал по одному из разделов по охране труда. Каждый модуль сопровождается двумя наборами тестовых заданий. Первый набор используется в процессе обучения, второй для контроля понимания изученного материала.

Тестовые задания состоят как из простых, с выбором правильного ответа, так и из заданий более сложных форм, например, цепных, в которых присутствует содержательная зависимость от ответов на каждое из них, задания на последовательность, соответствия и матричные задания, которые требуют более сложных мыслительных операций. Первый комплект тестовых заданий предполагает выполнение его с помощью или под руководством преподавателя, второй рассчитан на самостоятельное выполнение. Таким образом, разработанные тестовые задания решают вопросы обратной связи, инструктирования в случае затруднения процесса освоения материала и итогового контроля понимания изученного.

Ниже представлен фрагмент тестового задания к модулю «Компенсация за работу с вредными или опасными условиями труда»:

1. Сопоставьте наименование пищевого продукта с нормой выдачи за смену.

- а) Кисломолочные жидкие продукты, в том числе обогащенные, с содержанием жира до 3,5% (кефир разных сортов, простокваша, ацидофилин, ряженка), йогурты с содержанием жира до 2,5%;
- б) Творог не более 9% жирности;
- в) Сыр не более 24% жирности;
- д) Продукты для диетического (лечебного и профилактического) питания при вредных условиях труда.
 - 1) 100 г;
 - 2) Устанавливается в заключении, разрешающем их применение;
 - 3) 500 г;
 - 4) 60 г.

2. Мужчина выполняет работы с вредными условиями труда (Список №1). Имеет страховой стаж на соответствующих видах работ 9 лет и страховой стаж 20 лет. Может ли он выйти на пенсию в 50 лет?

3. Вставьте пропущенное(ые) слово(а).

“С 2013 года работодатели, имеющие производства или рабочие места, работа на которых связана с вредными и опасными условиями труда, обязаны уплачивать _____ по дополнительным тарифам”.

4. На какие классы подразделяют условия труда по степени вредности и (или) опасности?

- а) Оптимальные, допустимые, вредные, опасные;
- б) Оптимальные, допустимые, опасные, чрезвычайно опасные;
- в) Оптимальные, допустимые, вредные условия труда 1 степени, опасные;
- д) Допустимые, вредные, опасные, чрезвычайно опасные.

Таким образом, выше представлен фрагмент теста, который содержит разные типы тестовых заданий и может быть использован как для обучения, так и для заключительного контроля.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы: в процессе обучения охране труда работникам приходится заучивать и запоминать много нового материала, профессиональных терминов, определений, в этом случае можно говорить о целесообразности использования тестовых заданий как на практических занятиях, так и для проверки и итогового контроля знаний. В условиях реализации педагогической технологии с учетом обратной связи с опорой на текстовые задания, появляется возможность повышать эффективность процесса обучения, формировать у работников способность самостоятельно понимать, анализировать, оценивать и воспроизводить учебную информацию.

Следует отметить технологичность систем заданий в тестовой форме, возможность быстро и достаточно легко создавать их многочисленные независимые варианты. Для отбора и оценивания таких заданий целесообразно использовать метод групповых экспертных оценок с привлечением в качестве экспертов квалифицированных преподавателей-предметников, компетентных как в области обучения охране труда, так и в области педагогики и психологии.

Литература:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.
2. Аванесов В.С. Система заданий в тестовой форме / Школьные технологии. 2007. N 2. С. 158-166.
3. Аванесов В.С. Применение тестовых форм в E-Learning / Педагогические измерения. 2008. N 2. С. 3-11.
4. Ермакова Е. Применение заданий в тестовой форме для автоматизированного контроля знаний русского языка как иностранного / Педагогические измерения. 2005. N 3. С. 126-128.
5. Иконникова И. Фасетные задания / Педагогические измерения. 2009. N 4. С. 29-35.
6. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / под ред. проф. В.Л. Балакина. М. 1992. 148 с.
7. Севастьянов Б.В., Шадрин Р.О., Кубаев Р.В., Савкина С.А. Сравнительный анализ основных положений ГОСТ 12.0.004-2015 и ГОСТ 12.0.004-90 при организации обучения безопасности труда / Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. Ижевск: изд-во ИжГТУ. 2018. N 1 С. 94-99. (ВАК, DOI 10.22213/2413-1172-2018-1-94-98)
8. Хэтти Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Издательство «Национальное образование». 2017. 496 с.
9. Blum B., Hastings J.T., Madaus J.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill. 1971. 923 p.

Педагогика

УДК 378.147

аспирант четвертого года обучения Шидакова Карина Исламовна

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

К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ПОСРЕДСТВОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье сделана попытка анализа проблемы повышения качества образования. В условиях реализации требований ФГОС повышение качества образования рассматривается как процесс постоянного совершенствования знаний, умений и опыта деятельности учащихся (учебно-познавательной, творческой, исследовательской и др.).

Ключевые слова: качество образования, совершенствование знаний, умений и опыта деятельности учащихся.

Annotation. The article attempts to analyze the problem of improving the quality of education. In the context of implementing the requirements of the Federal state educational standard, improving the quality of education is considered as a process of continuous improvement of students' knowledge, skills and experience (educational, cognitive, creative, research, etc.).

Keywords: quality of education, improvement of students' knowledge, skills and experience.

Введение. Проблема качества образования в «Концепции модернизации российского образования» рассматривается «не только как сформированность у обучающихся знаний, умений и навыков, опыта

самостоятельной деятельности и личной ответственности, но и как их гражданственность, правовое самосознание, российская идентичность, духовность, способность адаптироваться в изменяющихся социально-экономических условиях и самосовершенствоваться в процессе своей жизнедеятельности» [1].

Проблема повышения качества образования – проблема, которая решается на протяжении столетий учителями-новаторами, методистами, научными работниками, исследователями. Всякое развитие, как мы знаем, осуществляется по схеме спирали, где каждый новый виток представляет собой определенную ступень в решении какой-то конкретной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Качество образования – понятие многогранное. В современном понимании нами на сайте <http://nsportal.ru> найдено определение: «Качество знаний – это целостная совокупность, характеризующая результат учебно-познавательной деятельности учащихся: полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, систематичность, осознанность, прочность. Это то, что требует постоянной работы, совершенствуясь, чтобы успевать идти «в ногу со временем» [2].

В последние годы систематически проводятся международные сравнительные исследования, оценивающие знания и умения учеников школ. Самыми известными из них являются PISA, TIMSS и PIRLS, которые оценивают навыки чтения и уровень знаний в области математики и естественных наук [3].

Показатели оценки качества образования через каждые четыре года меняются и усложняются? Возникает новая проблема – как вести обучение так, чтобы улучшить результаты российских школьников?

Поиски эффективных методов по вопросу повышения качества обучения привели к направлениям, в числе которых:

- обучение учащихся ставить вопросы (проблемы) как важнейший фактор роста качества обучения, средство подготовки к творчеству, труду;
- использование инновационных образовательных технологий;
- повышение уровня профессионализма педагогов;
- создание комфортности в обучении школьников;
- улучшение материально-технического обеспечения школы;
- достижение прочности знаний учащихся.

На наш взгляд, последнее направление требует дополнения – посредством совершенствования знаний, умений и опыта деятельности учащихся. Из чего складывается качество образования?

Во-первых, качество обученности школьников по образовательным областям. Например, исследование PISA ставит своей задачей проверку практических навыков школьников, их умения использовать теоретические знания для решения конкретных задач.

В школах проводятся различные проверки с целью оценивания качества образования учащихся, готовят выпускников к итоговой аттестации – единому государственному экзамену. На выходе ученики должны показать степень усвоенных знаний и умений, опыт самостоятельной деятельности по применению полученных знаний в необходимых ситуациях.

Во-вторых, качество образования напрямую зависит от уровня сформированности общеучебных умений учащихся, таких как: умение проводить анализ и синтез, умение переносить текст на математический язык и, наоборот, считывать информацию, представленную на языке символов, работать с учебником или текстом, умение проводить самостоятельное исследование проблемы, умение аргументировать выбор решения, умение делать выводы и т.п.

Анализ экзаменационных заданий на ЕГЭ показал, что часть выпускников показала формальное усвоение теоретических положений математики, неумение применять полученные знания даже в несколько измененной ситуации, ошибки при проведении элементарных вычислений, слабый уровень самопроверки, особенно при переводе одних единиц измерения в другие. Решение задач с геометрическим содержанием у многих осталось не задействованным. Определение площади предложенной на линованной бумаге фигуры также вызвало затруднения.

Приведенная статистика в значительной степени указывает на необходимость совершенствования знаний, умений и опыта самостоятельной деятельности учащихся.

В-третьих, качество воспитанности школьников (отслеживается по специальным методикам). Навыки самоконтроля, самооценки и учебно-познавательной деятельности на уроках математики и информатики – составляющие математической культуры учащихся.

В-четвертых, качество образования напрямую зависит от качества развития личности школьников, от его эмоционального состояния, от черт характера. Есть интерес, значит – есть действия (найти, разобраться, решить задачу, построить модель и т.п.).

В-пятых, самоопределение выпускника в социальной жизни общества, найти свое место работы на рынке труда. Устремленность к достижению цели – качество личности ученика, которое в дальнейшем определяет его жизненную деятельность. Например, желание быть программистом или инженером мотивирует ученика на изучение дополнительной литературы, на совершенствование знаний, умений и опыта деятельности.

Как решается проблема повышения качества образования в условиях реализации ФГОС?

В современных условиях ФГОС не задает для школ содержание образования, а только выдвигает ряд требований и перекладывает всю ответственность за процесс обучения на учителя. Это привносит определенные трудности в оценке качества образования по возрастным уровням учеников. В ряде случаев прослеживается, что определенный материал перенесен. Например, раздел Комбинаторика вынесен на изучение по алгебре в 7 классе. Поэтому совместными усилиями определившись с содержанием образования, можно переходить к качеству образования.

На уроках учителя используют разные подходы, технологии, виды обучения, такие как:

- системно-деятельностный подход, который «создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности» [4];
- компетентностный подход, обеспечивающий совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов;
- личностно-ориентированный подход, при котором отношение педагога к воспитаннику, как к личности, и учитывается своеобразие индивидуальности в развитии и саморазвитии;

- обучение: развивающее, проблемное, коммуникативное;
- технологии: информационно-коммуникативные, проектные, игровые, групповые.

Все перечисленное расширяет источники получения качественного образования, вносит эмоциональный окрас в образовательный процесс, обогащает его ввиду интерактивности, мобильности, высокой наглядности и доступности, учета всех имеющихся особенностей обучающихся.

Традиционную систему обучения теперь называют «школой знаний», считают «потерявшей значение для основной массы населения». Поэтому акцент делается на переход к востребованной «школе жизни», или, как называют по-другому, «практической школе». Поэтому, рассмотрим вопрос, зачем необходимо совершенствование знаний, умений и опыта деятельности учащихся в современных условиях, если мы пытаемся отойти от стереотипов зуновской парадигмы и перейти к другим парадигмам.

В статье «Учитель в мире стереотипов» отмечается: «В зуновской парадигме *главная деятельность школы – передача знаний*: главная деятельность школьника – *получение знаний*. Отсюда следует: *хороший учитель* – это тот, который *«много дает»*. «Дает» чего? Жизненного опыта? Общего развития? Нет, это все второстепенно. Главное – *дает свой предмет*: знания, умения, навыки» [5].

А если попытаться их сохранить, ведь в «зуновской» парадигме воспитана и продолжает трудиться значительная часть педагогов России?

Знания, умения и навыки отходят сегодня на второй план, потому что наступил *мотивационный кризис*, *связанный* с невозможностью полноценного усвоения учеником все возрастающего объема информации. Должны быть предложены другие стереотипы, чтобы можно было справиться с нарастающими требованиями, необходимыми для полноценной жизни. На смену пришли технологии, связанные с отбором и переработкой информации, с умением добытые знания и умения применять на практике в незнакомой ситуации.

Для этого необходима соответствующая подготовка учителей. «Результатом изучения дисциплин бакалавриата является формирование у студентов универсальных и общепрофессиональных компетенций. Это значит, что выпускник помимо знаний и умений должен иметь практический опыт при получении специальности. Нынешний образовательный процесс уже невозможен без использования ИКТ, а именно, без комплекса инновационных средств и методов обучения с ИКТ», – пишет Батчаева П.А.-Ю. [6].

Очень часто можно наблюдать за реакцией учеников, если предложить нестандартное задание. Например, после изучения площадей некоторых многоугольников, предложить найти площадь пятиугольника или шестиугольника. Одни могут сказать, что у них нет еще необходимых знаний, они не изучали формулу, по которой можно определить, и лишь незначительная часть учеников может предложить вариант разделения многоугольника на более мелкие фигуры, определение площадей которых они могут выполнить. Задания по определению площади произвольной фигуры не один год предлагались на линованном листе для сдачи ЕГЭ.

Учитель дает знания. Это первичный этап в образовании. Далее эти знания усваиваются и пополняются за счет поиска информации и ее переработки, за счет применения в необходимых ситуациях, т.е. перерастают в умения и навыки, а умения и навыки в процессе дальнейших действий должны быть переработаны в опыт самостоятельной деятельности учащихся. А деятельность расширяется как:

- возможность мыслительных операций во время выполнения заданий;
- желание углубленного рассмотрения интересующего вопроса;
- проникновение в суть изучаемого факта, явления, процесса;
- умение ставить проблемы и находить пути их решения и др.

Неоднократно на сайтах образования и в методической литературе обсуждается вопрос повышения качества знаний учащихся посредством использования различных образовательных технологий, рассматриваются вопросы повышения качества образования через три составляющие:

- 1) внедрение новых форм обучения в учебный процесс;
- 2) повышение квалификации учителей для осуществления компетентного подхода к образованию;
- 3) использование возможностей компьютера и сети Интернет, применение ИКТ на уроках и во внеурочное время.

Нами были изложены соображения по этой тематике в статьях:

1. Возможности компьютерных технологий в совершенствовании математических знаний.
2. Условия совершенствования знаний, умений и опыта самостоятельной деятельности учащихся основной школы.
3. Совершенствование математических знаний учащихся посредством использования мультимедиа и компьютерных технологий.
4. Роль интерактивных средств в формировании познавательной и творческой активности учащихся на уроках математики и информатики [7].

Таким образом, обучение ведется так, что ученик в условиях реализации ФГОС должен быть готов действовать в соответствии с требованиями современного общества, должен уметь найти свое место в этой жизни, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Знания и умения в такой интерпретации нужны не для того, чтобы их запомнить, а для объяснения незнакомых явлений, выяснения механизма их течения, для получения новых знаний. А для этого необходим опыт деятельности (учебной, творческой, познавательной и др.).

Из педагогического словаря «Опыт – это совокупность знаний, навыков, умения, вынесенных из жизни, практической деятельности» [8].

Опыт деятельности рассмотрим с двух позиций: как опыт творческой и как опыт учебной деятельности.

Обратимся к содержанию понятия «опыт творческой деятельности». В психологии «опыт» – это качество личности, сформированное в процессе ее деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки, умения. Творчество – процесс деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового.

«Опыт учебной деятельности» становится фактором компетентности учеников при условии создания разнообразия такого опыта, который в содержательном плане сводится к многочисленным испытаниям оперирования учебной информацией. Это задания на определение понятий и правил, порядок действий, смысл и назначение знаний в личном опыте учебной деятельности, задания на изучение связи комплекса понятий.

Выводы. Вектор повышения качества образования сегодня направлен на самооценку и самообразование в течение всей жизни. Школы должны перейти от принципа – «дать знания», к принципу – «научить получать необходимые знания и умения». Если в традиционной методике ставилась цель вооружить учащихся определенной суммой знаний, умений, навыков, то сегодня этого явно недостаточно. Применение знаний в типичной ситуации – необходимое, но недостаточное для полного их усвоения. Безусловно, будут в жизни встречаться такие ситуации, которые мало похожи или даже совсем новые, и их необходимо будет решать. Имея необходимость в применении знаний в нетипичных, нестандартных ситуациях, каждое поколение осваивает такие способы осуществления деятельности и в таких ситуациях, которые ему оставило предыдущее поколение, и разрабатывает, конструирует свои способы, обогащая тем самым «человеческую казну опыта».

Таким образом, реалии современного, динамично развивающегося общества демонстрируют необходимость в специалистах, умеющих применять знания в производственных ситуациях, обладающих мобильностью, решительностью, ответственностью. Вот почему возникает необходимость передачи опыта осуществления творческой деятельности, и основной акцент в вопросе повышения качества образования сделать на совершенствование знаний, умений и опыта деятельности учащихся.

Литература:

1. edu.mari.ru - Концепция развития образования РФ до 2020 г.pdf
2. <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2017/04/17/usloviya-povyshayushchie-kachestvo>.
3. <https://zen.yandex.ru/media/activityedu/mejdunarodnye-issledovaniia-kachestva-shkolnogo-obrazovaniia-5bbc657524792200aa7774b6>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413)
5. uchebnikfree.com/osnovyi...uchitel-mire-stereotipov... - Учитель в мире стереотипов. Педагогическая парадигма
6. Батчаева П.А.-Ю. Электронные образовательные ресурсы как средства формирования сознательного отношения к изучаемым дисциплинам будущими учителями /проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып.68. – Ч.1 – С. 27.
7. Актуальные вопросы профессиональной подготовки педагога в современной образовательной среде VI. Международная интернет-конференция - <http://kmpf.kchgu.ru> Февраль 2020 г.
8. rus-pedagogical-dict.slovaronline.com - Педагогический терминологический словарь.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Сизаева Вероника Эрнстовна

ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТАТУСОВ ИДЕНТИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ОТЧУЖДЕНИЯ В РАЗНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье проанализированы статусы идентичности и проблема отчуждения в различных формах и сферах в юношеской среде. С целью выявления связей между статусами идентичности с различными сферами и формами отчуждения в студенческой среде инклюзивного вуза было проведено эмпирическое исследование. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу исследования: статусы эго-идентичности в общей выборке взаимосвязаны с отчуждением, образуют единую структуру, где данные феномены эмпирически пересекаются.

Ключевые слова: идентичность, статусы идентичности, отчуждение, сферы и формы жизни, студенты, инклюзивный вуз.

Annotation. The article analyzes the status of identity and the problem of alienation in various forms and spheres in the youth environment. In order to identify the links between the statuses of identity with various spheres and forms of alienation in the student environment of an inclusive university, an empirical study was carried out. Empirical research has confirmed the hypothesis of the research: the statuses of ego identity in the general sample are interconnected with alienation, form a single structure, where these phenomena empirically intersect.

Keywords: identity, identity statuses, alienation, spheres and forms of life, students, inclusive university.

Введение. Наряду с профессиональным самоопределением в юношеском возрасте важным вопросом является личностное развитие. В частности, проблема идентичности в различных сферах жизнедеятельности людей. Изучением данной проблематики занимались такие зарубежные психологи, как Э. Эриксон, А. Уотерман, Дж. Марсиа. Главный вопрос, который стоял перед авторами, – вопрос о субъективном мире человека, о том, как человек выстраивает свой внутренний мир, чтобы быть успешным в жизни и иметь гармонию с самим собой.

Р. Фрейдджер, Д. Фэйдимен указывают, что Э. Эриксон определял идентичность как динамический процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит через ряд онтогенетических (возрастных) кризисов, особенно важным из них является кризис юношеского возраста [11]. Э. Уотерман выделял четыре главные сферы человеческой жизни, которые являются наиболее значимыми для формирования идентичности в юношеском возрасте: профессия, мораль и религия, политика, сфера социальных ролей [14]. Как отмечает М.В. Борцова, отечественные психологи, Е.А. Ануфриев, Е.А. Климов, Л.И. Божович, во главу угла ставили необходимость личности находиться в социально-профессиональной деятельности, т.е. человек рассматривался как субъект выполнения определенной социальной функции в соответствии с общественным вопросом, в то же время второстепенным вопросом было изучение внутреннего мира человека [1]. А.А. Козлова отмечает, что концепции зарубежных авторов хотя и

аргументированы, но при этом отечественные психологи учитывали не только ситуацию в стране в целом, но и вопросы российской культуры и менталитета [2].

Психология начинает рассматривать вопросы отчуждения в период ее переориентации с теоретических знаний на прикладные исследования. Вопросом отчуждения в основном занимались зарубежные исследователи С. Мадди, К. Хорни, Р. Мэй, Э. Фромм и философы К. Маркса и Ф. Гегеля, в отечественной психологии были такие психологи, как В.В. Абраменкова, Е.Н. Осин, В.С. Мухина, Д.А. Леонтьев. Л.М. Попов и П.Н. Устин утверждают, что в рамках психодинамического направления З. Фрейд понимал отчуждение как один из механизмов невротизации личности в связи с утратой ее индивидуализации. Согласно взглядам З. Фрейда, каждый человек в тот или иной промежуток времени проходит через такую утрату под воздействием внешней культурной среды, которая является неким раздражителем для внутреннего мира человека [8]. Э. Фромм же считал, что отчуждение – это утрата человеком своего внутреннего Я. Гегель данный феномен рассматривал как отрыв природной души от духа (идеальной субстанции) [9].

Д.И. Савельев отмечает, что в основе кризиса идентичности лежат межличностные и внутриличностные конфликты. У людей, находящихся в данном кризисе чаще всего можно наблюдать дезинтеграцию во всех сферах жизнедеятельности: в работе, материальном обеспечении, в совладении с внутренним миром, в социальных отношениях и т.д.) [6].

В период кризиса идентичности, по мнению Э. Эриксона, человек проводит самоисследование, намечает определенные цели, формирует в себя определенный набор личностных качеств и жизненных ценностей, а также приобретает ряд статусов относящихся к отчуждению или самоотчуждению. Любая жизненная проблема и в последствие ее решение вносит вклад в достижение идентичности. В ходе разрешения различных проблем развивается структура идентичности, производится самоанализ, выявляются сильные и слабые стороны личности [6].

Изложение основного материала статьи. Юность – это период перехода от неуверенного, непоследовательного в своих действиях и словах подростка к «реальной взрослости». В юношеском возрасте возникает проблема с выбором жизненных ценностей и ориентиров, т.е. самоопределения. Студенчество – возраст, в котором задачи личностного развития и профессионального самоопределения тесно связаны между собой.

Через восприятие реакций других людей формируются идеи, цели, суждения и взгляды относительно своего «Я». Через такое восприятие своего внутреннего «Я» происходит трансформация в стабильную концепцию индивидуальной идентичности, отмечает Ч. Кули [10]. Дж. Мид считает, что идентичность – это результат взаимодействия людей в социуме [13].

В период становления личности может возникнуть такой феномен как отчуждение. Согласно З. Фрейда, отчуждение – это своеобразный конфликт между индивидуальным началом человека и социальным. Такой конфликт является неразрешимым противоречием между тремя инстанциями: Сверх – Я, инстинктивным «Оно» и контролируемым «Я» [8].

Э. Фромм описывает отчуждение как субъективный феномен, форму восприятия, при которой человек ощущает себя чужим не только в обществе, но и внутри самого себя [9]. Так, Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев отмечают, что происходит полный разлад, потеря гармоничного сосуществования [3].

В экзистенциальной психологии и психотерапии отчуждение заменяют термином «смыслоутрата» или экзистенциального вакуума, по словам В. Франкла [7].

С. Мадди разработал свою концепцию отчуждения. Он первый рассмотрел невроз как хроническое заболевание, а не временное состояние [12].

С целью выявления взаимосвязи статусов идентичности с различными формами отчуждения в разных сферах жизни студентов инклюзивного ВУЗа проведено эмпирическое исследование. Опытной-экспериментальной базой исследования стало ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» г. Москва. В исследование приняли участие 30 студентов в возрасте от 18 до 30 лет.

Для проведения исследования подобрали следующий диагностический инструментарий: Методика Объективного измерения статуса идентичности Дж.Р. Адамса (Objective Measure of Status Ego-Identity – OMEIS-R Дж. Адамса) – русская версия Т.А. Гаврилова и Е.В. Глушак; Опросник субъективного отчуждения Е.Н. Осина (ОСОТЧ); t-критерия Стьюдента для выявления различий групп по показателям форм и сфер субъективного отчуждения.

Результаты диагностики выраженности статусов идентичности по методике Дж.Р. Адамса представлены на рисунке 1.

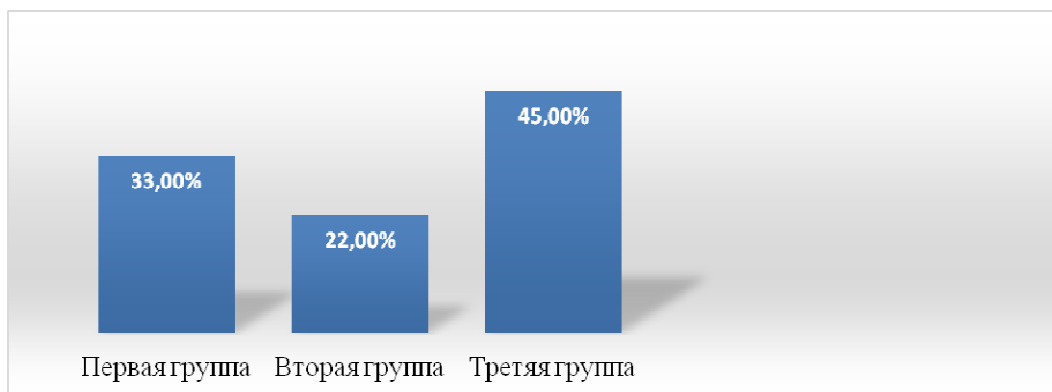


Рисунок 1. Результаты диагностики выраженности статусов идентичности по методике Дж.Р. Адамса

Результаты методики Дж.Р. Адамса показали, что группа разделилась на 3 подгруппы по профилям статусов идентичности (неблагоприятные и благоприятные): в благоприятные статусы входит достигнутая идентичность, когда человек прошел кризис и у него сформировались собственные ценности и мораторий, означающий стадию прохождения кризиса, становление личности, ценностей и целей; к неблагоприятным статусам относятся принятая и диффузная идентичность. Оба эти статуса тесно связаны с отчуждением в различных областях жизнедеятельности человека.

Первая группа составила 33% испытуемых, для которых характерен низкий уровень всех статусов идентичности. Они склонны как к неблагоприятным статусам (диффузной идентичности), так и к благоприятным (достигнутая эго-идентичность). Им свойственно слабое восприятие собственного «Я», ценностные установки не постоянные, заимствуют нормы и ценности в готовом виде. Первая группа характеризуется низким уровнем как неблагоприятных, так и благоприятных статусов идентичности.

Вторая группа включает 22% испытуемых, им характерен высокий уровень принятой идентичности, средний уровень достигнутой идентичности и моратория и низкий уровень диффузии идентичности. В данной группе заметно доминирует принятая идентичность, идет активный поиск ценностей, но большая их часть приобретена за счет идентификации с другими людьми. Эго-идентичность данной группы формируется в пассивной форме, нет глубоких переживаний на кризисном этапе. Вторую группу характеризует средним уровнем принятой идентичности с промежуточными статусами эго-идентичности.

Третья группа включает 45% испытуемых, их характеризует высокие показателями по всем статусам идентичности, как благоприятных, так и неблагоприятных. Испытуемые данной группы прошли безболезненно кризисный этап, самостоятельно сформировав собственные установки, цели и ценности, некоторые из них еще находятся на стадии принятия идентичности. Третью группу можно условно обозначить как группу с высоким уровнем благоприятных и неблагоприятных статусов эго-идентичности.

Для того, чтобы выявить структуру статусов эго-идентичности необходимо было использовать факторный анализ, метод выделения главных компонентов и показателей по методике Дж.Р. Адамса, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Структура статусов эго-идентичности студентов по методике Дж.Р. Адамса

Статусы идентичности	Фактор
Диффузная	-0,784
Принятая	-0,796
Мораторий	-0,782
Достигнутая	-0,857
Собственное значение	2,596
Доля объяснимой дисперсии (%)	64,6

В ходе анализа была выделена однофакторная структура статусов эго-идентичности до вращения (объяснимая дисперсия 64,6%). Все показатели, полученные в ходе анализа, являются значимыми. Полученные факторы являются доминирующими (однополюсными). Ядром фактора будет считаться достигнутая идентичность (-0,857). Остальные показатели, вошедшие в фактор, имеют убывающие значения: принятая идентичность (-0,796), диффузная идентичность (-0,784) и мораторий (-0,782). Обозначение данных результатов следующее: чем выше значение фактора – достигнутая идентичность, тем выше значения других статусов эго-идентичности (правило действует и в обратном порядке). Таким образом, достигнутая идентичность снижает принятую идентичность, значит, в структуре идентичности доминирующую роль играет статус достигнутой идентичности, в ней в свою очередь значимо представлен неблагоприятный статус принятой идентичности. Это свидетельствует о том, что поиск своего внутреннего «Я» окончательно не завершен, в силу того, что в структуре присутствует идентичность моратория. В наименьшей форме в структуре были обозначены: раздробленность, рассеяние идентичности, отказ от поисков себя. Выявленная структура статусов идентичности свидетельствует о противоречивом сочетании ведущих статусов в общей студенческой выборке.

Далее для проверки наличия единой структуры отчуждения и статусов идентичности, был проведен факторный анализ с выделением главных компонентов показателей методик: объективного измерения статуса идентичности Дж.Р. Адамса (Objective Measure of Status Ego-Identity – OMEIS-R Дж. Адамса) – русская версия Т.А. Гаврилова и Е.В. Глушак, а также «Опросника субъективного отчуждения Е.Н. Осина», результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Структура статусов эго-идентичности, форм и сфер отчуждения студентов с вращением

	Показатели	Фактор 1	Фактор 2
Формы отчуждения	Вегетативность	0,922	0,095
	Бессилие	0,871	0,039
	Нигилизм	0,878	0,275
	Авантюризм	0,589	0,066
Сфера отчужденности	От общества	0,728	0,024
	От учебы	0,836	0,209

	От межличностных отношений	0,895	0,087
	От семьи	0,729	0,245
	От себя	0,845	-0,008
Структура идентичности	Диффузная	-0,203	-0,752
	Принятая	-0,252	-0,78
	Мораторий	0,005	-0,808
	Достигнутая	0,024	-0,864
	Собственное значение	6,094	2,736
Доля дисперсии (%)		46,4	21,2

Анализ результатов исследования показал, что двухфакторную структуру статусов идентичности, форм отчуждения и сфер отчуждения студентов, доля объяснимой дисперсии 68,3%. Анализ факторной структуры показал, что интересующие нас феномены оказались независимыми по отношению друг к другу, и не представляют для нас интереса, рассмотрим результаты факторного анализа до вращения, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Структура статусов эго-идентичности, форм и сфер отчуждения студентов до вращения

	Показатели	Фактор 1	Фактор 2
Формы отчуждения	Вегетативность	0,907	0,185
	Бессилие	0,845	0,223
	Нигилизм	0,919	0,003
	Авантюризм	0,582	0,115
Сфера отчужденности	От общества	0,705	0,198
	От учебы	0,857	0,056
	От межличностных отношений	0,880	0,183
	От семьи	0,768	-0,016
	От себя	0,805	0,258
Структура идентичности	Диффузная	-0,418	0,658
	Принятая	-0,465	0,652
	Мораторий	-0,238	0,774
	Достигнутая	-0,233	0,832
	Собственное значение	6,455	2,379
Доля дисперсии (%)		49,4	18,5

Анализ результатов позволил выделить двухфакторную структуру статусов идентичности, форм отчуждения и сфер отчуждения студентов, доля объяснимой дисперсии 49,4%. Ядром фактора выделен «нигилизм» (0,919). В фактор также вошли показатели форм отчуждения: вегетативность (0,907), бессилие (0,845), авантюризм (0,582), если рассматривать сферы отчуждения, то вошли такие показатели как: отчуждение в межличностных отношениях (0,880), отчуждение от учебы (0,857), а также отчуждение от себя (0,805), семьи (0,768), общества (0,705). Наименьшие показатели были выявлены: из форм отчуждения – авантюризм, а из сфер отчуждения отчуждение от семьи. Так же в фактор вошли такие статусы идентичности, как: принятая (-0,465) и диффузная (-0,418). Исследуемый фактор можно назвать «Отчуждение в форме нигилизма, в сфере учебной деятельности и межличностных отношений в связи со статусами диффузной и принятой идентичности». Второй фактор имеет долю объяснимой дисперсии 18,5 %, он не является смешанным и не представляет для нас интереса.

Для сравнения статусов идентичности был проведен сравнительный анализ средних значений с помощью t-критерия Стьюдента, результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа с помощью t-критерия Стьюдента групп с низким (n=16) и высокими (n=22) статусами эго-идентичности по показателям форм и сфер отчуждения

Показатели		Группа с низким уровнем как благоприятных, так и неблагоприятных статусов эго-идентичности	Группа с высоким уровнем как благоприятных, так и неблагоприятных статусов эго-идентичности	T-критерий	Уровень значимости
Формы отчуждения	Отчуждение	203,24	176,57	2,502	0,016*
	Вегетативность	46,38	39,59	2,179	0,034*
	Бессилие	52,79	43,79	2,476	0,019*
	Нигилизм	55,00	45,38	2,885	0,007**
	Авантюризм	51,08	48,88	0,746	0,460
Сферы отчуждения	От общества	36,70	34,25	1,072	0,294
	От учебы	40,65	35,74	1,796	0,080
	От межличностных отношений	43,96	38,19	2,156	0,036*
	От семьи	39,83	31,75	3,263	0,006**
	От себя	43,17	37,62	1,925	0,066

Примечание: $p < 0,05$ *; $p < 0,01$ **; $p < 0,001$ ***

Полученные результаты показывают, что для студентов с низкими показателями благоприятных и неблагоприятных статусов идентичности характерны высокие показатели отчуждения, они проявляются в смыслоутрате, в утрате веры и в способности влияния на различные жизненные ситуации. В группе студентов с высоким уровнем как благоприятных, так и неблагоприятных статусов эго-идентичности выявлен низкий уровень отчуждения, т.е. даже при высоких показателях диффузии идентичности и принятой идентичности, группа, для которой характерен высокий уровень благоприятных статусов достигнутой идентичности и моратория, в наименьшей мере характеризуется отчуждением как целостным феноменом. Вместе с тем по следующим факторам отчуждения различия отсутствуют: отчуждению от учебы, самоотчуждения.

Таким образом, группы, различающиеся профилем статусов идентичности, различаются показателями отчуждения в разных сферах и формах жизни. Отметим, что данный вывод относится к группам со сходными профилями, но различными по уровням выраженности статусами идентичности.

Выводы. В результате эмпирического исследования выделена факторная структура статусов идентичности в общей выборке студентов. При доминирующем положении в ней благоприятного статуса достигнутой идентичности с высокими показателями факторов представлены принятая идентичность, мораторий и диффузная идентичность. В факторе представлены как докризисные (принятая диффузная), так и кризисный (мораторий) и посткризисный статусы идентичности. Выявленная структура статусов идентичности в общей выборке свидетельствует о достаточно противоречивом сочетании образующих ее статусов в общей студенческой выборке, что указывает на то, что поиск собственного «Я» является незавершенным. Установлена факторная структура, в которой представлены все формы и ряд сфер отчуждения вместе со статусами докризисных принятой и диффузной идентичности, из форм отчуждения в ней доминирует нигилизм.

Итак, статусы идентичности в общей выборке взаимосвязаны с отчуждением в различных сферах и формах, они образуют единую структуру, где данные феномены эмпирически пересекаются. Идентичность в группах студентов, различающихся профилем статусов идентичности, нельзя однозначно характеризовать позитивно или негативно. В профиле статусов доминирует принятая идентичность, при средней выраженности остальных. Так же были выявлены различия по степени отчужденности групп с высоким и низким уровнем выраженности всех статусов идентичности.

Литература:

1. Борцова М.В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: монография / М.В. Борцова. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007 – 125 с.
2. Козлова А.А. Подходы к управлению процессом формирования профессиональной идентичности старшеклассников / А.А. Козлова // Философские и духовные проблемы науки и общества: материалы 7 Санкт-Петербургской Ассамблеи молодых ученых и специалистов (г. Санкт-Петербург, 2002 г.) / Под общ. ред. А.В. Цыба, А.Ю. Азбеля. – СПб.: 2002. – С. 168-173
3. Осин Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики – 2013. – № 1. – С. 55-81.
4. Петошина, Светлана Игоревна. Отчуждение как социокультурный феномен и понятие социально-философского анализа: автореф. канд. филос. наук / Петошина, Светлана Игоревна. – Архангельск, 2010. – 22 с.
5. Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социальнофилософские аспекты: коллективная монография / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева; науч. ред. К.В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 250 с.
6. Савельев Д.И. Психологическое содержание кризиса идентичности личности / Д.И. Савельев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена – 2009. – № 119. – С. 276-283.

7. Франкл В. Социальные кризисы и воспитание ответственности // Здравый смысл. – 1999. – № 11. – С. 78-88.
8. Фромм Э. Здоровое общество. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 571 с.
9. Фрейд З. Тотем и табу // Фрейд З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси, 1991. – 396 с.
10. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. А.Б. Толстова. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. кн., 2000. – 320 с.
11. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – М.: Олма-пресс, 2004. – 657 с.
12. Mead G.H. Mind, self and Society. Chicago. 1934; Mead G.H. The philosophy of the act. Chicago. 1950.
13. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. – 1982. – V.18. - № 3. – P. 341-358.

Психология

УДК 159.923

психолог Гармонова Александра Евгеньевна

Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение
«Центр «Адмиралтейский» (г. Санкт-Петербург)

ВКЛАД ВНУТРИПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Цель исследования заключалась в изучении роли внутрипоколенных отношений в профессиональном развитии молодежи. Мы предположили, что внутрипоколенные отношения могут носить разнонаправленный характер в профессиональном развитии молодежи. В статье исследованы особенности профессионального развития (факторы профессионального развития, эмоциональное отношение к профессиональному будущему) у студентов и внутрипоколенные отношения: взаимодействие с друзьями и сокурсниками. Также нами были рассмотрены различия по полу в выборке.

Ключевые слова: внутрипоколенные отношения, профессиональное развитие, молодежь, студенты.

Annotation. The purpose of the study was to study the role of intra-generational relationships in the professional development of young people. We suggested that intra-generational relationships may have a multidirectional character in the professional development of young people. The article examines the features of professional development (factors of professional development, emotional attitude to the professional future) students and intra-generational relationships: interaction with friends and fellow students. We also examined gender differences in the sample.

Keywords: intra-generational relations, professional development, youth, students.

Исследование выполнено на базе Санкт-Петербургского государственного университета и при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00861

Введение. Юношеский возраст – это уникальный, самостоятельный этап жизнедеятельности, в течение которого человек регулирует собственную среду развития, принимает участие в видах деятельности, которые образуют личность, формируют модель социального поведения. Ведущая деятельность данного периода заключается в овладении учебно-профессиональной деятельностью. Учёба уже не удовлетворяет потребность в разносторонних знаниях, информационный поток постепенно сужается до профессиональной сферы. Общение перестаёт быть центральным событием для личности (в сравнении с подростковым этапом), но переходит в более качественную форму. Сверстники по-прежнему дороги и ценны для периода юности, однако связи приобретают разносторонний характер, умножаются и становятся функционально полезными. Примеряются новые роли, создаются альтернативы привычной коммуникации. Период адаптации к обучению является очень важным этапом – социализация в учебном заведении происходит за две стадии. Первая стадия запускается на 1 и 2 курсе, она выражается в процессе адаптации студентов к особенностям образовательной среды в высшей школе; вторая – на 3 и 5 курсах проявляется в профессиональной специализации [5].

Согласно исследованиям М.В. Сапоровской и её коллег [3], для молодёжи остаются значимыми не только члены семьи, но и фигуры внешнего мира. По результатам исследователей, молодые люди выбирают внесемейный круг авторитетных лиц: друзей, одногруппников, кураторов, вожатых, старшекурсников. Например, в учебных заведениях распространена практика установления кураторства студентов первого курса, т.е. старшекурсники помогают адаптироваться своим младшим коллегам к профессиональному обучению, делятся знаниями об организации процесса, о мероприятиях и преподавателях.

Исходя из вышеперечисленных особенностей периода юности и студенческой среды, мы предположили, что взаимодействие студента с друзьями и одногруппниками может быть связано с его профессионализацией. В качестве гипотезы, мы предположили, что внутрипоколенные отношения могут носить разнонаправленный характер в профессиональном развитии молодежи таким образом, что могут выполнять, как поддерживающую функцию, так и деструктивную.

Всего в исследовании приняло участие 176 человек, среди них студенты вуза – 72 (41%) человека и 104 (59%) человека – студенты колледжей Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Распределение по полу равномерное: 89 мужчин и 87 женщин. Средний возраст студентов составляет 18,5 лет. Сбор данных проводился до пандемического периода.

Для изучения особенностей профессионального развития использовались: опросник «Факторы профессионального развития» [2]; методика М.Р. Гинзбурга «Эмоциональное отношение к профессиональному будущему» [1]; демографическая анкета, содержащая блоки: биографические данные, «выбор профессии», «ситуация профессионального развития». Внутрипоколенные отношения исследовались с помощью семантического дифференциала межпоколенных отношений М. Монтеро-Лопес, О.Ю. Стрижицкой, применительно к двум категориям: «сокурсники» и «друзья».

Изложение основного материала статьи. В статье представлены данные по изучению роли внутрипоколенных отношений в профессиональном развитии студентов. Профессиональное развитие оценивается с разных сторон образовательного процесса, а именно: рассматривается «Фактор выбора профессии»; «Фактор ситуации профессионального выбора»; изучается специфика ситуации профессионального развития, связанная с вхождением в профессиональную среду. Внутрипоколенные отношения представлены двумя группами: взаимодействие с сокурсниками и друзьями.

На первом этапе изучения профессионального развития студентов мы проанализировали выраженность факторов «выбор профессии» и «ситуация профессионального выбора». Параметр «Фактор выбора профессии» включает в себя переменные «серьезность профессионального выбора» и «уверенность в будущей профессии». Средние значения по данному параметру имеют уровень выше среднего ($m=4,25$; $sd=1,250$), что может свидетельствовать о серьезном отношении студентов к профессиональному выбору и о стабильной уверенности в выборе профессии. Однако, показатели дисперсии указывают на присутствие студентов с разным подходом к профессиональному выбору и уверенности в нем. Фактор «ситуация профессионального выбора» содержит переменные «Реализация в учебно-профессиональной деятельности» и «Представления о профессии» ($m=4,36$; $sd=1,260$), показатели которого также находятся на уровне выше среднего. Учитывая данные описательной статистики, можем предположить, что молодые люди стремятся к самореализации в процессе обучения, они стараются сохранить положительное видение профессии, однако чувство неопределенности в профессиональном выборе и уверенности в нем, после поступления, остаются.

Изучение ситуации профессионального развития, которое включает факторы профессионального развития, связанные с целеустремленностью, удовлетворенностью профессиональной деятельностью, адаптацией в коллективе, контролем поведения и восстановлением, выявило средне-низкий уровень их выраженности. Исключение составил параметр «восстановление», т.е. испытуемые в целом умеют восстанавливать собственные ресурсы. Другими словами мы можем сказать, что молодые люди, на этапе вхождения в образовательный процесс, испытывают сложности, связанные с адаптацией в новом социуме. А способность восстанавливаться может быть связана как с их физиологическими особенностями, так и со склонностью молодежи активно проводить свободное время в компании сверстников в период студенчества, участвовать в работе молодежных организаций, что является дополнительным источником энергии.

Уровневый анализ эмоционального отношения к профессиональному будущему, на фоне доминирования позитивных модальностей (оптимизм, уверенность, заинтересованность) в видении профессиональных перспектив, выявил среднюю выраженность негативных переживаний (страх, тревожность) и индифферентного отношения (равнодушие) относительно профессии в будущем. Можно сказать, что студенты в целом увлечены учебным процессом, наряду с невысоким страхом и тревогой. Подобные переживания порой сопровождают человека в период овладения новой деятельностью, когда присутствует энтузиазм в изучении предмета, возникает желание узнать больше. Однако существует вероятность неудачи, и вдохновляющая деятельность вызывает легкий стресс.

Следует отметить, что изучение профессионального развития в зависимости от пола не выявило существенных различий. Контроль поведения ($p=,001$) и восстановление ($p=,012$) выше у молодых людей, чем у девушек. Таким образом, юноши лучше организованы, дружелюбны в коллективе и успешнее сдерживают эмоции в ответ на критику, они более удачно противостоят усталости, поддерживают жизненный тонус. При мысли о профессиональном будущем у девушек, на фоне большей заинтересованности ($p=,058$), интенсивнее выражены страх ($p=,019$) и тревожность ($p=,001$), а индифферентное отношение (равнодушие) – у юношей ($p=,006$). Такой результат мог бы объяснить тенденцию, описанную ранее: контроль поведения и восстановление у молодых людей оказались выше. Возможно, это связано с более равнодушным отношением мужской части выборки к обучению, возможно, с лучшими психофизиологическими возможностями. Девушки, наряду с более высокими негативными переживаниями, испытывают заинтересованность к профессиональному будущему. Зачастую интерес возникает к какой-либо значимой части жизни, а её дальнейшее развитие вызывает волнение и может быть, именно важность обучения повышает страх и тревожность у женской половины участников исследования.

Данные по внутрипоколенным отношениям представлены в таблице 1, где контекст отношений с сокурсниками и друзьями оценивается по шкалам «Оценка» (эмоциональный компонент), «Сила» (прочность связи) и «Активность» (интенсивность взаимодействия).

Анализ внутрипоколенных отношений выявил высокую оценку эмоциональной составляющей общения с друзьями, а также частоту встреч с ними. Студенты отмечают положительное отношение и чувства к друзьям: они нужные, конструктивные, интересные, а также близкие и активные. Прочность, сила отношений выражена слабее. Возможно, после погружения в студенческую среду, дружеские связи ослабевают. Эмоциональный контекст отношений, активное взаимодействие с сокурсниками, а также сила взаимоотношений с ними, оцениваются как менее привлекательные, что может быть следствием новизны подобных взаимодействий для студента. Поэтому полученные результаты можно интерпретировать как поиск ресурса для адаптации в привычном и надежном общении с друзьями, и формирование отношений с одногруппниками.

Средние значения факторов внутрипоколенных отношений (по методике Семантический дифференциал «Межпоколенные отношения»)

	Шкала	Группа №1 (кризисная)	
		m	sd
Сокурсники	Оценка	22,56	5,850
	Сила	18,91	5,118
	Активность	20,90	6,075
Друзья	Оценка	27,47	4,165
	Сила	23,70	3,516
	Активность	26,75	4,664

При изучении внутрипоколенных отношений в связи с полом было выявлено, что сила ($p=,027$) и активность ($p=,019$) отношений с сокурсниками выше у молодых людей, а сила ($p=,035$) отношений с друзьями - у девушек. Другими словами, девушки имеют более прочную связь с друзьями на момент обучения, а молодые люди с сокурсниками. Для изучения вклада внутрипоколенных отношений в профессиональное развитие, нами был проведен регрессионный анализ изучаемых параметров в группах с разным характером профессиогенеза (табл.2): 1) «кризисная» группа с низким уровнем удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью (УПД) ($N=96$); 2) «благополучная» группа со средне – высоким уровнем УПД и позитивной оценкой своего развития в профессии ($N=80$). Данное разделение помогает выявить связь между удовлетворенностью учебно-профессиональной деятельностью и отношениями со сверстниками.

Таблица 2

Регрессионный анализ факторов профессионального развития и внутрипоколенных отношений в кризисной и благополучной группе

Группа 1 «кризисная»				Группа 2 «благополучная»			
Предикторы	B(SD)	β	p	Предикторы	B(SD)	β	p
<i>ЗП: Адаптация в коллективе</i>							
С Сокурсники	,26(.07)	,651	,000	А Сокурсники	,10(.05)	,240	,032
О Сокурсники	-,17(.06)	-,490	,005				
С Друзья	,13(.06)	,230	,026				
<i>ЗП: Контроль поведения</i>							
С Сокурсники	,12(.04)	,280	,006				

Примечание: О – оценка, С – сила, А – активность

Согласно регрессионной модели *кризисной группы*, на переменную «Адаптация в коллективе» положительно воздействуют «Сила» в отношениях с сокурсниками и друзьями. Другими словами, надежные и поддерживающие отношения со сверстниками упрощают процесс адаптации в студенческом коллективе. «Оценка» в отношениях с сокурсниками влияет отрицательно на адаптацию, возможно эмоциональная привязка ещё не состоялась в новой команде, и вызывает ощущение дискомфорта. «Сила» в отношениях с сокурсниками выступает в качестве предиктора переменной «Контроль поведения». Возможно, конструктивные поддерживающие отношения в учебной среде, помогают наладить студенту процесс саморегуляции, способствующий, в свою очередь, выстраиванию бесконфликтного взаимодействия. В *благополучной группе* «Активность» во взаимодействии с сокурсниками способствует успешной адаптации, т.е. частота и интенсивность в общении с одноклассниками могут создавать ресурсное для студента чувство общности.

Выводы. Проведенное исследование выявило значимую роль внутрипоколенных отношений в контексте профессионального развития молодежи на начальном этапе учебно-профессиональной деятельности; был показан их позитивный и негативный вклад. В ходе исследования было выявлено, что отсутствие острых проблем с адаптацией в студенческой среде может быть следствием конструктивного общения со сверстниками. Также была обнаружена интересная особенность внутрипоколенных отношений - высоко оценивается эмоциональная составляющая общения с друзьями, а также частота встреч с ними; при этом отношения с сокурсниками оцениваются как менее привлекательные: эмоциональная часть, активность взаимодействия и сила связи. Таким образом, сильные и активные отношения с сокурсниками и друзьями облегчают процесс вхождения в учебную среду, являясь ресурсом для студента в ситуации адаптации в коллективе. Выявлено отрицательное влияние фактора «Оценка» в отношениях с сокурсниками на адаптацию, т.е. внутрипоколенные отношения иногда содействуют затруднительному течению профессионального развития.

Литература:

1. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения. Текст диссертации док. психол. наук / Михаил Романович Гинзбург. М., 1996. - 285 с.
2. Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С. 88-100.
3. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы, 2012. - 384 с.

4. Стрижицкая О.Ю., Петраш М.Д. Несемейные межпоколенные отношения: проблемы и перспективы // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2019. №3.

5. Шульга М.М. Особенности процесса социализации в высшей школе // Вестник Томского государственного университета. №287. 2005. С. 114-120.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Гуляя Татьяна Михайловна

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

кандидат социологических наук, доцент Романова Светлана Анатольевна

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

ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: КАУЗАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития профессионального имиджа преподавателя в контексте основных научных подходов: исторического, терминологического, структурно-функционального, коммуникативного, аксиологического. Проанализировано современное состояние проблемы. Уточнена сущность базовых понятий исследования (имидж, профессиональный имидж, развитие профессионального имиджа,). Определены составляющие профессионального имиджа преподавателя.

Ключевые слова: имидж, имидж преподавателя, имидж деятельности, самопрезентация, самоимидж, педагогическая техника.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming a professional image of a teacher in the context of the main scientific approaches: historical, terminological, structural-functional, communicative, axiological. The current state of the problem is analyzed. The essence of the main research concepts (image, professional image, professional image development) is clarified. The components of the professional image of a teacher are defined.

Keywords: image, teacher's image, activity image, self-presentation, self-image, pedagogical technique.

Введение. Одной из составляющих профессиональной педагогической деятельности является создание положительного имиджа преподавателя как субъекта образовательного взаимодействия.

Анализ современной научной литературы показывает, что проблема профессионализма преподавателя, его мировоззренческой культуры, духовно-нравственного облика, который формирует имидж человека, представляющего образование и науку, является одной из актуальных в педагогике, психологии и философии образования. Она вызывает интерес у значительной части представителей научного сообщества.

Именно от личностных характеристик преподавателя зависит реализация учебных планов, качество образовательных услуг, воспитание подрастающего поколения как в процессе обучения, так и во внеурочное время.

Современные исследования сконцентрированы на рассмотрении достаточно большого количества различных технологий, направленных на формирование, развитие и поддержание имиджа различных специальностей. Однако, обобщение существующих исследований и публикаций последних лет свидетельствует о том, что технологии создания профессионального имиджа субъектов образовательного процесса еще недостаточно исследованы, поскольку существует неоднозначность подходов к понятийному аппарату, не определены конкретно условия и факторы, влияющие на эффективное формирование и ориентиры развития имиджа, критерии и показатели эффективности этого процесса, что говорит об актуальности разработки данной проблематики в педагогической науке.

Целью данной статьи является анализ составляющих профессионального имиджа субъектов образовательного процесса, среди которых актуальными являются имиджетворческая привлекательность педагога-профессионала и современные ориентиры в формировании и развитии позитивного имиджа образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях социально-экономических изменений стремление привлечь внимание целевой аудитории к себе, учебному заведению (образовательному учреждению), предлагаемым образовательным услугам, побуждает представителей всех уровней системы российского образования сознательно и целенаправленно работать над собственным имиджем и имиджем образовательной организации.

Несомненно, преподаватель должен обладать глубокими знаниями, быть исследователем, вовлекать в процесс познания своих воспитанников. Не менее важной качественной характеристикой личности преподавателя должна быть ориентация на патриотическое воспитание молодежи. Огромную роль играет стремление к обогащению знаниями, расширению общего кругозора, пониманию научной картины мира, обладанию высокой мировоззренческой культурой. Компетентность и постоянное самосовершенствование – основа эффективной деятельности преподавателя. Если он не проявляет интерес к последним достижениям науки и общественной практики, не стремится к саморазвитию, то это может послужить причиной негативного отношения к нему обучающихся и их отток из образовательного учреждения.

Преподаватель должен быть высокодуховной, нравственной личностью, умеющей возвращать духовность в своих воспитанниках.

Так, в рамках исторического подхода в науке (наполнение содержанием и толкование базовых понятий выдающимися мыслителями в различные исторические эпохи), на стыке политологии, психологии и философии не так давно возникло направление по изучению имиджа, которое получило свое название и было оформлено как научная дисциплина в 90-х годах XX века. Это направление – имиджелогия, под которой понимают мнение отдельных людей или групп социума о человеке, явлении или предмете (объектах) на основе сформированного представления об этих объектах.

Терминологический подход в контексте нашего исследования предполагает определение сущности терминов, разработку или уточнение их содержания. Этот подход неразрывно связан с вышеупомянутым

историческим подходом, который дает возможность исследовать возникновение, формирование и развитие процессов и событий в хронологический последовательности для выявления внутренних и внешних связей, закономерностей и противоречий, а также с каузальным подходом, определяющим причинно-следственные взаимосвязи различных явлений на основе научного опыта или с помощью экспериментального метода.

Понятие «имидж» имеет свою историю возникновения. В Древнем Риме имиджем называли статуи богоподобных существ, которых наделяли идеальными и исключительно положительными характеристиками. Они оказывали заметное влияние на жизнь как народа в целом, так и каждого человека в частности. Уже тогда имидж был определенным элементом культуры, поскольку базировался, в основном, на моральных качествах человека, был неотъемлемой частью обрядов, отражал общественные представления о том, как люди должны сосуществовать и сотрудничать друг с другом.

Создание положительного образа издавна волновало людей. Хотя они не применяли понятие «имидж», но задумывались над тем, как в выгодном свете позиционировать себя в социуме, повлиять на общественное мнение. Для этого раскрашивали лицо и тело, использовали особенности фигуры, специальную одежду, украшения, прически и прочее. Однако создание имиджа происходило стихийно и бессознательно. Понятие «имидж» формировалось и развивалось в течение многих веков. Вожди, правители, общественные деятели создавали эффективный для себя образ, позволяющий оказывать влияние на людей для достижения личных целей. Ради этого они использовали приемы ораторского искусства, жесты, мимику и др.

Первоосновы создания имиджа были заложены в народной педагогике – в песнях, былинах, сказках, мифах, легендах, пословицах, поговорках. Повествуя о героических представителях того или иного народа, устное народное творчество воспевало идеалы для подражания, которыми руководствовались и руководствуются родители и педагоги в воспитании подрастающего поколения.

По мнению английской писательницы Полли Берд, имидж – это отражение картины восприятия индивида окружающими. Она включает то, как он говорит, выглядит, работает, одевается, умеет подбирать аксессуары, жестиккулирует, какие позы принимает, каково его окружение [9, с. 398].

Принимая во внимание определения понятий «имидж», «имидж человека», раскроем сущность термина «имидж преподавателя».

Автор практически учебного пособия по имиджологии В. М.Шепель, подчеркивая значение исследования имиджа преподавателя, не ограничивается его рассмотрением как гармоничного соответствия внутреннего внешнему и наоборот. Имидж преподавателя проанализирован как динамическая характеристика, находящаяся в постоянном взаимодействии с окружающим миром и зависящая от сбалансированности отношений различных личностных образований (потребностей, способностей, ценностных ориентаций, установок, Я-концепции и тому подобное). Он может быть, как положительным, так и отрицательным, и выполнять многочисленные функции [8, с. 320].

Имидж деятельности – это рефлексивно-творческая деятельность преподавателя, направленная на личностное развитие и профессиональное самосовершенствование. Под влиянием имиджетворческой деятельности происходит интенсивное развитие личностных и профессионально значимых имиджевых характеристик преподавателя, утверждается его имиджевая позиция в педагогическом процессе [4, с. 224].

Педагог для учеников – эталонная модель. Именно поэтому, как писал Н. Добролюбов, учителями должны быть лучшие люди в обществе [3, с. 160]. Профессия должна быть престижной, а педагог – яркой личностью, способной развить у учеников интерес к изучаемому предмету. Положительный имидж педагога является основой эффективной совместной деятельности учителя и ученика, их сотрудничества и творчества.

Анализируя проблему престижа педагогической профессии, можно сделать вывод, что престиж – это степень уважения, которым пользуется индивид как представитель той или иной профессии или социально-профессиональной группы. В современном обществе оценка престижа профессии преподавателя неоднозначна, поскольку не может быть дана каким-то одним социальным институтом. Сегодня существуют, по меньшей мере, три составляющие оценки. Прежде всего, научно-теоретическая, которая суммирует выводы различных научных направлений, международных документов и конференций – ее значение очень высоко. Вторая оценка – государственная и, соответственно, общественная, выражающаяся в определении обществом по шкале престижа того социального положения, которое предоставляет людям средства к существованию и комфорту, удовлетворяет их наклонности и интересы, поддерживает в них чувство достоинства и дает возможность самовыражения. Третьей составляющей является оценка своего труда самими преподавателями.

В последние годы, к сожалению, происходило обесценивание социального престижа профессии преподавателя, нивелирование результатов ее интеллектуальной деятельности.

Применение в нашем исследовании структурно-функционального подхода позволяет проанализировать различные функции имиджа современного преподавателя и выделить основные:

- психологическая защита. Использование положительного имиджа дает возможность скрыть недостатки, избавиться от экзистенциальной тревожности, оптимизировать свое поведение с целью максимального воздействия на других;

- социальный тренинг. Положительный имидж позволяет корректировать свое поведение и адаптировать его к социальным коммуникациям, что связано с неизбежностью выполнения разных ролей в конкретных социальных группах;

- социально-символьное узнавание (идентификация). Имидж всегда содержит демонстрацию готовности человека не только к коммуникации, но и к обмену социальными и духовно-нравственными ценностями. Иначе говоря, имидж как бы сигнализирует: «Я свой». Отсутствие отметок такого узнавания вызывает у других реакцию отторжения;

- иллюзорно-компенсаторная. По мнению американского психолога Л. Фестингера, одна из характеристик нарушенной психики – постоянно воспроизводимый дисбаланс различных подсистем и блоков. Такой дисбаланс провоцирует негоции, дистрессы, и один из методов борьбы с ними – создание иллюзий.

Поскольку профессия преподавателя предполагает наличие у ее носителя коммуникативных способностей и компетентностей, то в нашем исследовании был применен и коммуникативный подход.

В научной литературе выделяют три группы качеств, дающих представление о сущности имиджа. При этом первая группа содержит качества именно коммуникативного характера: коммуникабельность как

способность легко устанавливать контакт с людьми; эмпатию как способность сопереживать другим; рефлексивность, которая делает возможным понимание другого человека; красноречие как составляющую вербального воздействия. Все это непосредственно касается «умения и желания нравиться» и свидетельствует о коммуникативной компетентности личности. Во вторую группу входят характеристики личности как результат ее образования и воспитания: нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором человековедческих технологий. К третьей группе относятся знания, связанные с жизненным и профессиональным опытом личности, так как компетентность в этой области способствует формированию положительного имиджа индивида. Особенно это касается преподавателя, которого молодые люди считают не только носителем знаний, но и мудрым в житейском смысле человеком [6, с. 46-56].

Согласно положениям современной педагогики, преподаватель должен быть наделен следующими качествами, умениями и способностями: быть объективным, справедливым, честным; иметь выдержку, быть терпеливым, сдержанным, уметь работать как с учащимися, так и с педагогическим коллективом, иметь организаторские способности, быть всесторонне развитым человеком; принципиальным и требовательным, оптимистичным, отзывчивым, тактичным, иметь творческий склад мышления; гуманно относиться к людям.

Однако, в этом перечне качеств речь не идет о «личностном имидже», обусловленном внутренними качествами и особыми индивидуальными свойствами учителя-педагога, образе, созданном в публичном пространстве, который влияет на настроение и чувства воспитанников, способствует формированию у них компонентов нравственно-эстетической культуры. Помимо этого, «на основе личных качеств в процессе профессиональной подготовки у педагога должны быть сформированы необходимые умения» [7, с. 20] владения педагогической техникой, а именно:

- владеть собой, оценивать свои чувства в конкретной ситуации, учитывать психическое состояние воспитанников, выбирать нужную тактику действий в зависимости от педагогических задач;
- владеть голосом, тоном, темпом, ритмом педагогической речи;
- владеть жестами и мимикой;
- владеть своим телом;
- владеть навыками психотехники (умение применять знания о психике человека для решения практических задач) [7].

Близкими к понятию «имидж» является «самоимидж» и «самопрезентация», которые являются не менее важными в профессиональном развитии педагога [1, с. 70-84]. Самоимидж означает визуальную привлекательность личности, которая является отражением уровня сегодняшней самооценки, основанной на предыдущем опыте. Большинство преподавателей приобретают положительный имидж благодаря профессионализму, высокому уровню общей культуры, культуры управления, умению самосовершенствоваться, следить за собой. Без самоимиджа невозможно достичь значительных успехов в профессиональной деятельности.

Самоимидж содержит в своей структуре следующие компоненты:

- когнитивный - как образ личных качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т. п.;
- аффективный - отношение к себе (самоуважение, самолюбие и т. п.) как к обладателю этих качеств;
- поведенческий - как реализация на практике мотивов, целей и условий в соответствующих поведенческих действиях [5, с. 25-38].

При трактовке понятий «имидж педагога» и его «самоимидж» необходимо учитывать аксиологический подход, который базируется на гуманистических, общечеловеческих ценностях.

Так, основой самоимиджа личности является ее духовность и благородство. Духовность - это то, что касается внутренней, нравственной составляющей человека. Духовность преподавателя должна быть силой, противостоящей антидуховности, проникающей в образование, в среду учащейся молодежи, неблагоприятным социальным воздействиям в целом [2, с. 45-53]. Духовность личности преподавателя является необходимым условием формирования духовности молодого поколения.

Проявление заинтересованности в самосовершенствовании, выраженное в желании получить ясное представление о собственной психологии или стремлении подкорректировать свою самопрезентацию, указывают на достижение определенного уровня самоуважения, имеющего потенциал для роста и развития. Духовная гордость, стремление к признанию является стимулом формирования самоимиджа преподавателя.

Самоимидж необходимо формировать для повышения эффективности управления своим поведением. Это означает умение контролировать себя, отказываясь от привычных действий, предпочтений ради достижения определенной степени привлекательности. Привлекательность требует самодисциплины и непрерывной работы над собой.

Сложный социокультурный контекст современного образования, непростая экономическая ситуация являются мощным стимулом для развития профессиональной культуры преподавателя, самосовершенствования в педагогической деятельности, создания позитивного, целостного, нравственного имиджа.

Результаты теоретических и практических исследований, связанных с формированием профессионального имиджа современного педагога, свидетельствуют о проводимой методичной, целенаправленной работе над ним, обусловленной ростом коммуникационных потребностей на всех уровнях коммуникативного пространства.

Следует отметить, что образование является одним из основных факторов развития личности, ее самоопределения и самореализации, где образовательная деятельность - сложный, динамичный и непрерывный процесс. В процессе подготовки к данному виду деятельности необходимо учитывать современные общественные потребности, наличие механизмов оценки квалификационного уровня и профессионального опыта педагога.

В связи с этим возникает вопрос о повышении престижа педагогической профессии, утверждении высокого социального статуса как самого преподавателя, так и представляемого им учебного заведения. Современные требования к образовательным услугам заставляют руководителей образовательных учреждений использовать инструменты, способствующие привлечению различных групп потребителей. Решение новых управленческих и образовательных задач требует разработки эффективных подходов и методов, которые будут определять успешность деятельности учебных заведений.

Выводы. Таким образом, приобретает актуальность процесс формирования целостного

профессионального имиджа преподавателя как необходимого атрибута социально-профессиональных взаимоотношений. Совершенствование позитивного имиджа субъекта образовательного процесса, использование новых подходов и методов повышения его престижа обусловлено изменением роли образования в жизнедеятельности современного общества, что определяет не только уровень и качество образования, но и развитие государства.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что система профессионального образования педагогов должна быть направлена на подготовку и переподготовку конкурентоспособных, компетентных, ответственных специалистов, способных к постоянному профессиональному росту в сложных условиях современного рынка труда, к саморазвитию, совершенствованию всех компонентов профессиональной педагогической культуры.

Литература:

1. Алавердов А.Р. Парадоксы в подходе к оплате труда преподавателей частных вузов: кто на кого должен равняться? // Высшее образование в России. 2018. Т.27. №3. С. 70-84.
2. Алавердов А.Р. Эволюция стратегических подходов к мотивации научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2015. №5. С. 45-53.
3. Добролюбов Н.А. Чтобы в воспитании господствовала разумность. Избранные педагогические высказывания. Москва: Учпедгиз, 1936. С. 160.
4. Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 224 с.
5. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 3. С. 25-38.
6. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов. // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №1. С. 46-56.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2003. – 519 с.
8. Шепель В.М. Имиджология: секреты личного обаяния. Москва: ЮНИТИ, 1994. - 320 с.
9. Bird P. Sell yourself. Persuasive tactics to boost your image. London: Groom Helm, 1999. 398 p.

Психология

УДК 159.9.07

доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Идрисов Кюри Арбиевич

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

доцент кафедры специальной психологии и дошкольной

дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович

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

КСЕНОФОБИЯ И ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭКСТРЕМИСТСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровней выраженности показателей этнической и социально-личностной толерантности в молодежной среде в зависимости от степени выраженности ксенофобии, а также результаты анализа корреляционных взаимосвязей между параметрами этнической толерантности и стилями совладающего поведения и параметрами эмоционального интеллекта в контексте развития и предупреждения экстремистских настроений. В исследовании приняли участие 118 человек, в основном юношеского возраста, проживающие на территории Чеченской Республики.

Ключевые слова: ксенофобия, толерантность, совладающее поведение, копинг, экстремистские настроения, интеллект.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the levels of severity of indicators of ethnic and socio-personal tolerance in the youth environment, depending on the severity of xenophobia, as well as the results of the analysis of correlation relationships between the parameters of ethnic tolerance and coping styles and parameters of emotional intelligence in the context of the development and prevention of extremist moods ... The study involved 118 people, mostly young people, living in the Chechen Republic.

Keywords: xenophobia, tolerance, coping behavior, coping, extremist sentiments, intelligence.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00239

Введение. Экстремизм – сложное и многоаспектное явление, имеющее множество политических, социальных, экономических, психологических и прочих особенностей, которые, действуя в комплексе, обуславливают его масштабы и перспективы развития. Основу для распространения различных проявлений экстремизма составляют устойчивые кризисные явления в социально-экономической и политической сферах, глубокие социальные, национальные и этноконфессиональные противоречия, политическая нестабильность, отсутствие в обществе сплоченности [3, С. 9].

Изложение основного материала статьи. Очень часто в литературе многие авторы используют термины экстремизм и терроризм как синонимы. Как указывает Н.В. Осипова чаще всего экстремизм сводится к террористическим актам, при этом не выделяются другие многочисленные его формы, включающие агрессивный национализм, политический, экономический волонтаризм и многое другое [12]. Однако несмотря на то, что данные понятия схожи в своих проявлениях и практически не отделимы при исследовании проблемы роста экстремизма и терроризма в обществе, все же необходимо сделать некоторое разграничение. Так, экстремизм можно понимать в более широком смысле, как проявление индивидуальности человека в крайних формах, нарушающих общественные устои и порядки, которые прямо или косвенно ведут к нарушению существующего законодательства и общественного правопорядка. И здесь заканчивается грань экстремизма и начинается терроризм, который имеет ярко выраженную антисоциальную природу и сопряжен с грубым насилием в отношении любого, кто потенциально не согласен с болезненными и преступными убеждениями и доктриной террористов [1; 10; 12].

Как отмечает Э.Л. Боднар, возникновению террористических проявлений в обществе способствуют четыре основные категории потребностей и мотивов: трудные условия жизни; чрезмерно преувеличенный страх; потребность в самореализации; потребность в социальном признании и уважении [5; 21]. При этом и экстремизм, и терроризм также обусловлены специфическими социально-психологическими феноменами, которые составляют психологическую основу интолерантного отношения к социальному окружению на основе модели «свой - чужой», с возможностью причинения насилия в отношении тех, кто не подходит под общую модель идентификации [3; 8; 15; 16].

Тем не менее, это не значит, что потенциальные террористы имеют со своим социальным окружением из числа обычных мирных людей, в том числе и значимые близкие, гармоничные отношения. Как отмечает М.К. Арчаков, зачастую именно проблемы семейного воспитания, взаимоотношения родителей и детей, наличие неполных, неблагополучных семей играют огромную роль в формировании личности молодого человека. Нередко молодые люди – участники различных экстремистских организаций отличаются своеобразной душевной неустроенностью, одиночеством, неблагополучием. При этом среди экстремистов немало таких, которые выросли в неполных семьях, либо вообще были сиротами [3, С. 71-72]. Поэтому неустойчивое социальное положение молодежи, особенно в условиях кризиса, является важным фактором роста экстремистской активности в обществе [15, С. 172].

Одним из источников развития интолерантного отношения человека к социальному окружению, к другим людям, представляющим иные ценности, убеждения, конфессии и национальности является ксенофобия, которая основывается на деструктивных формах эмоционального аффекта (страхи, тревога, боязнь, фобии) и реагирования враждебностью по отношению к другим людям (чужим). В данном случае ксенофобия выступает в качестве специфической характеристики общественного сознания, которая носит массовый и стихийный характер, в отличие от экстремизма и терроризма, которые более организованы и оформлены. При этом экстремистские и террористические организации умело используют ксенофобские настроения в обществе. Как отмечают Круглански и Фишман членство в террористической группе может открыть людям уникальные возможности оправдания насилия, устраняя тревогу и чувство вины, которые сдерживают человека от причинения вреда невинным людям, из-за их социальной и нормативной неприемлемости [22].

Рост экстремизма и ксенофобии всегда происходит во время кризисов и крупных социальных катаклизмов, так называемой «травматической трансформации». В этом смысле экстремизм предстает как порождение кризиса ценностной системы, предлагая насилие как способ «решения проблем» [15]. В этой связи также важно учитывать и механизмы совладающего поведения личности подверженной экстремистской идеологии, которые реализуются индивидом в кризисных ситуациях или же условиях глобальной неопределенности, сложившихся в результате политических и социально-экономических изменений в стране.

Как известно стратегии совладающего поведения являются осознаваемыми механизмами стресс-преодолевающего поведения, которые способны купировать интенсивность проявления психопатологических реакций у индивида, оказавшегося в трудной жизненной ситуации [2; 19]. Однако как показывают результаты отдельных исследований, не всегда механизмы совладания могут обеспечивать успешное преодоление последствий психотравмирующих событий, которые в свою очередь разрушительно влияют на психику человека, вызывая различные расстройства в психоэмоциональной сфере (расстройства личности и социальной адаптации, тревожно-депрессивные и фобические расстройства, параной и т.п.) [21; 22; 23]. Поэтому психотравмированный человек, это человек с измененной структурой базисных убеждений (видящий мир через призму негатива), человек с нарушенной системой когнитивных схем, ответственных за правильную обработку и оценку объективной информации, человек подверженный внутреннему и восприимчивый только к негативным воздействиям окружающей среды [13; 14]. Все это указывает на то, что травматический стресс, переживаемый индивидом, может обуславливать структурные изменения психики. Так уже доказанным является то, что у травмированных людей отмечаются акцентуации характера и появляются новые качества личности, дифференцируемые как радикализм [4; 20; 23].

В контексте таких изменений в личностном пространстве психотравмированного индивида социально-психологические механизмы совладания также могут подвергнуться деформациям и использоваться в антисоциальных проявлениях, таких как ксенофобия, национализм, экстремизм и даже терроризм.

В работах многих отечественных и зарубежных авторов в этой связи приводится пример радикализации личности – индивидуально-психологического качества, которое проявляется в результате трансформации личности под воздействием на психику неблагоприятных психотравмирующих событий [20; 23]. При этом как показывают результаты исследования А. Оппетит и соавторов, радикализированные лица более подвержены различным внушениям и уязвимы.

Таким образом, важно отметить, что ксенофобия, интолерантность, экстремизм и терроризм, как социально-психологические явления взаимосвязаны между собой посредством различных негативных факторов социального, личностно-психологического, культурно-исторического, этноконфессионального, экономического и политического происхождения. Та или иная комбинация этих факторов или их сочетание детерминирует переход напряжения в обществе (которое накапливается на протяжении длительного времени в следствии нерешенности различных проблем в сфере социальной, национальной, экономической, культуральной политики) в определенную плоскость деструктивных проявлений индивида или групп индивидов, создавая угрозу безопасности и благополучию не только большинства населения, но и государства в целом [3].

Несмотря на активные исследования в этой области вопросы распространенности ксенофобии и особенностей его влияния на индивидуально-психологические особенности личности среди населения Чеченской Республики остаются малоизученными, что потребовало проведение специальных исследований.

В процессе исследования было обследовано 118 человек среди молодого населения Чеченской Республики в возрасте 18-25 лет. Критериями включения в выборку было добровольное согласие на анонимной основе.

Для обследования выборки использованы следующие методики: Индекс толерантности [18], Индекс ксенофобии [23], Методика многомерного измерения копинга [11], Опросник эмоционального интеллекта [17].

Для статистической обработки полученных данных использованы: X² – Пирсона для выявления и оценки парных связей; коэффициент корреляции признаков по Спирмену (rs) – для оценки силы выявленной

связи между переменными; критерий Стьюдента – для оценки сущности выявленной связи между переменными (достоверным считался уровень значимости $p < 0.05$); критерий Краскела-Уоллиса для выявления ранговых различий переменных. Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows 11.0.

Анализ выраженности ксенофобии показал, что 11,6% обследованных имеют высокие показатели выраженности ксенофобии. При этом абсолютное большинство респондентов имеют средний уровень выраженности ксенофобии – 41,1%, тогда как низкие значения выраженности данного свойства имеют 38,8% респондентов от общей выборки. В ходе анализа было важным изучить влияние ксенофобии на различные виды толерантности (табл. 1).

Таблица №1

Показатели выраженности параметров этно-социальной толерантности в зависимости от выраженности уровней ксенофобии, (n=118)

	Индекс ксенофобии	N	Средний ранг	P-значимость
Субшкала «этническая толерантность»	Низкий уровень	50	78,94	0,000
	Средний уровень	53	50,61	
	Высокий уровень	15	26,10	
Субшкала «социальная толерантность»	Низкий уровень	50	66,43	0,047
	Средний уровень	53	57,89	
	Высокий уровень	15	42,10	
Субшкала «толерантность как черта личности»	Низкий уровень	50	65,36	0,000
	Средний уровень	53	63,42	
	Высокий уровень	15	26,10	

Согласно табл.1 все субшкалы – «этническая толерантность», «социальная толерантность» и «толерантность как черта личности» имеют пропорциональные показатели выраженности в зависимости от степени выраженности ксенофобии. Выявленные различия имеют высокую статистическую значимость ($p = 0,000$) и указывают на то, что формирование в структуре личности таких индивидуально-психологических качеств, как толерантность к представителям иных национальностей и социальному окружению способствует преодолению ксенофобских настроений и убеждений личности, что в свою очередь исключает вероятность развития в интрапсихическом пространстве человека экстремистских тенденций на почве расовой и социальной ненависти.

Аналогичные результаты были получены и в результате корреляционного анализа, который позволил выявить значимую отрицательную сопряженность между индексом ксенофобии и этно-социальной толерантностью обследованных.

Так, было установлено, что повышение индекса ксенофобии сопровождается снижением значений не только этнической ($r = -0,623$; $p = 0,00$) и социальной толерантности ($r = -0,285$; $p = 0,02$), но толерантности как черты личности ($r = -0,246$; $p = 0,007$). Выявленные корреляционные связи указывают на то, что развитие толерантного отношения к окружающим и культивирование терпимого отношения к недостаткам других людей сопровождается снижением человеконенавистнических убеждений, основанных на деструктивных установках расовой нетерпимости, которые нередко становятся основой развития экстремистского мировоззрения личности.

Кроме того, в результате корреляционного анализа были выявлены положительные взаимосвязи между копингом, ориентированным на решение задачи и толерантностью как чертой личности индивида ($r = 0,216$; $p \leq 0,05$). При этом эмоционально-ориентированный стиль совладания имеет отрицательную связь с показателями этнической толерантности ($r = -0,185$; $p \leq 0,05$). А социальная толерантность положительно ассоциирована с копингом, ориентированным на избегание ($r = 0,197$; $p \leq 0,05$) и с социальным отвлечением ($r = 0,316$; $p \leq 0,01$).

Выявленные связи между показателями этно-социальной толерантности и механизмами совладающего поведения в контексте развития и предупреждения экстремистских настроений позволяет выдвинуть предположение о том, что наиболее эффективными и продуктивными стилями совладания в трудных ситуациях могут стать стили, направленные на решение проблемы, на избегание проблемной ситуации и на использование помощи окружающих людей (социальное отвлечение). И напротив, стиль совладания ориентированный на эмоциональное решение проблемы, может сопровождаться снижением уровня этнической толерантности, а это, как уже было отмечено выше, может способствовать развитию ксенофобских настроений и как результат формирование различных форм экстремистского поведения.

Также было установлено, что субшкала «Социальная толерантность» положительно ассоциируется как с управлением эмоциями ($r = 0,294$; $p \leq 0,01$), так и с интегративным уровнем эмоционального интеллекта ($r = 0,176$; $p \leq 0,05$), а субшкала «Толерантность как черта личности» имеет положительную связь с эмпатией ($r = 0,204$; $p \leq 0,05$) и интегративным уровнем эмоционального интеллекта ($r = 0,177$; $p \leq 0,05$).

По данным исследования С.Трип и соавторов на формирование экстремистского мировоззрения больше влияют не невротичность личности, а так называемый «глобальный фактор», включающий в себя такие качества и способности человека как низкий уровень интеллекта, воображения, эмоциональной эмпатии и т.п. Авторы на основе эмпирического исследования приходят к выводу о взаимосвязи между иррациональными убеждениями, связанными с недостаточным уровнем развития интеллектуальных способностей и формированием экстремистского мышления у лиц, подвергающихся воздействию экстремистской идеологии, несмотря на то, что само исследование (как и настоящее исследование) проводилось на выборке подростков без экстремистской или террористической направленности [23].

Известно, что запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания, что в свою очередь может порождать разнообразные негативные последствия, начиная от психосоматических расстройств и заканчивая девиантным поведением, поскольку эмоциональные проблемы с особой силой проявляются у людей с пониженным уровнем самоконтроля [7]. При этом индивиды с высокоразвитой чертой эмоционального интеллекта оптимистичны и адаптивны, имеют высокий уровень эмпатии, высоко компетентны в

межличностной и внутриличностной сфере, удовлетворены жизнью, меньше переживают из-за негативных событий, в большинстве случаев используют адаптивные стратегии совладания со стрессом [6; 24].

Полученные в настоящем исследовании результаты позволяют сделать предположение о том, что формирование у личности толерантности может быть связано с отдельными параметрами эмоционального интеллекта (управление своими эмоциями и эмпатия), способствующие развитию соответствующих свойств и качеств личности, и выступать в роли механизмов сдерживания формирования у индивида интолерантных и ксенофобских моделей взаимоотношения с окружающими людьми.

Выводы. Установлено, что имеется часть юношей (11,6%) с высоким уровнем ксенофобии, что является потенциальной основной выработки при неблагоприятных социально-психологических условиях жизнедеятельности экстремистских взглядов, убеждений и наклонностей. Развитие толерантного отношения к окружающим, в том числе и лицам иных национальностей и конфессий, сопряжено со снижением ксенофобских убеждений и риском быть вовлеченным в экстремистскую и террористическую деятельность.

Установлена положительная связь использованием копинга, ориентированного на решение задачи и развитием у индивида толерантности как личностной черты. В то же время использование эмоционально-ориентированных стратегий совладания сопровождается снижением такого качества личности как этническая толерантность. Развитию социальной толерантности могут способствовать такие копинг-механизмы, как избегание и социальное отвлечение.

Литература:

1. Абдрахманов Д.М., Максимов К.В., Нугуманов М.М., Сафина Э.Н. Экстремизм. 100 ответов на насущные вопросы об экстремизме и терроризме. Информационно-справочное пособие. – Уфа: Мир печати. – 2018. – 80 с.
2. Акименко А.К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т., Вып. 2. – С. 55.
3. Арчаков М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия: монография / М.К. Арчаков; под научной редакцией Ю.А. Ермакова. – Москва: Издательство Юрайт. – 2020. – 295 с.
4. Ахмедова Х.Б. Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 93-103
5. Боднар Э.Л. Психология терроризма: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: изд-во Уральского университета. – 2013. – С. 21-23
6. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2018. – Том 7. № 2. – С. 49-59.
7. Дегтяре А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – №2.
8. Идрисов К.А., Китаева А.С., Идрисова З.К., Идрисова З.К. Выраженность суицидального риска у лиц, вовлеченных в террористическую деятельность // Судебная психиатрия: современные проблемы теории и практики (диагностика, экспертиза, профилактика). материалы научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Е.В. Макушкина, Г.А. Фастовцова. – 2018. – С. 76-78.
9. Клемантович И.П., Степанов В.Г., Седых В.В., Фарниева М.Г. Эмоциональный интеллект и девиантное поведение юношей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-2. – С. 360-363
10. Красноштанова Н.Н., Горбачев И.В. Социально-психологическая сущность экстремизма и особенности его проявления в российской молодежной среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 4(75). – С. 22-26.
11. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: «Авантитул». – 2007. – 60 с.
12. Осипова Н.В. — Социокультурные детерминанты экстремистского поведения // Социодинамика. – 2016. – № 6. – С. 1-12.
13. Падун М.А. Нарушения регуляции эмоций после психической травмы // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. № 4. – С. 74-84.
14. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Когито-Центр. – 2012. – 206 с.
15. Профилактика экстремизма в молодежной среде: учебное пособие для вузов / А.В. Мартыненко [и др.]; под общей редакцией А.В. Мартыненко. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 221 с.
16. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета: учебник // под ред. И.В. Абакумовой, П. Н. Ермакова. – М.: КРЕДО. – 2013. – 352 с.
17. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». – 2001. – 672 с.
18. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хулаев О.Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – анализ бюллетень. – М. – 2002. – № 4. – С. 59-65.
19. Станибула С.А. Копинг-стратегии: функционирование и развитие в онтогенезе // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2017. – № 2 (101). – С. 49-52
20. Сукиасян С.Г., Тадевосян М.Я. Роль личности в развитии боевого посттравматического стрессового расстройства // Психолог. – 2013. – № 2. – С. 258-308.
21. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Психологические последствия переживания интенсивного стресса участниками контртеррористической операции и гражданским населением. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2016. – 496 с.
22. Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н. Н., Быховец Ю.В., Дан М.В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Под общ. ред. Н.Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2017. – 344 с.
23. Хажуев И.С. Акцентуации черт характера в контексте переживания интенсивного стресса. Человеческий капитал. – 2017. – № 9(105). – С. 58-61.

УДК 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат философских наук, доцент Фирер Наталья Демьяновна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Сулова Дарья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ карьерных ориентаций в контексте проблемы профессионального самоопределения. Показано, что представления о карьерных ориентациях личности выступают в качестве важного регулятора ее активности на этапе профессионального становления. Принятие во внимание данных критериев повышает возможность выбрать профессию, предоставляющую основание для максимальной реализации потенциалов и способностей личности и открывающую возможность получить полное моральное удовлетворение от работы.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, профессиональное самоопределение, студенты.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of career orientations in the context of the problem of professional self-determination. It is shown that the idea of a person's career orientations is an important regulator of his activity at the stage of professional development. Taking these criteria into account increases the opportunity to choose a profession that provides a basis for maximum realization of the potentials and abilities of an individual and opens up the opportunity to receive complete moral satisfaction from work.

Keywords: career, career orientations, professional self-determination, students.

Введение. Профессиональная деятельность как один из главных способов самовыражения личности вне зависимости от социальной престижности предоставляет человеку широкие возможности для реализации. Главная задача личности: осознать и реализовать эти возможности. При этом психологической основой самореализации субъекта в профессиональной деятельности выступает сознательное планирование профессиональной карьеры, а возможности профессионального роста и продвижения лежат в основе удовлетворенности трудом и формирования положительной профессиональной мотивации. В связи с названным обстоятельством особую актуальность приобретают исследования содержательной стороны представлений о карьере и карьерных ориентациях у студентов различных профилей обучения в контексте формирования их профессиональной направленности личности, профессиональной компетентности и мастерства, ценностного отношения к профессии и социальной активности.

Изложение основного материала статьи. Современное представление о карьере как явлении общественной жизни разрабатывается и широко представлено в рамках философского, экономического, социологического, педагогического, психологического подходов. Раскрытие содержания данного феномена в психологии предполагает его рассмотрение, с одной стороны, с позиций профессионального пространства развития личности и формы ее самореализации, а с другой – с позиций профессионального жизненного пути, профессиональной самореализации, профессионального самоопределения.

Е.А. Климов применяет понятие «карьера» в контексте профессионального самоопределения личности, а ее успешность соотносится им с успешным профессиональным самоопределением. Таким образом, карьера понимается не как продвижение по должностям, а продвижение по ступеням мастерства и видам деятельности, различаемым не по параметрам «верх» – «вниз», а по предметной области приложения сил и характеру создаваемых результатов [7].

Обобщая различные подходы, С.Т. Джанерьян указывает, что «профессиональная карьера» может рассматриваться как: вид профессиональной деятельности на отдельных этапах трудового пути субъекта (Е.А. Климов); последовательность должностей, профессий, мест и позиций в течение его трудовой жизни (Е.Г. Молл); вид деятельности, слитый с образом жизни и включающий различные сферы жизни (Л.А. Волкова); призвание (А. Маслоу, В. Франкл); профессиональный опыт, несводимый к профессии или профессиональной роли, находящий выражение в общественной активности (Н.С. Пряжников); профессиональный путь, в котором происходит развитие субъекта (К.А. Абульханова-Славская, А.Р. Фонарев, Е.Г. Молл) [9].

При этом, как отмечает Л.А. Иванченко, личность, занимающаяся построением карьеры, рассматривается обществом как ориентированная на реализацию личностного и профессионального потенциала, стремящаяся к профессиональному успеху, определенному статусу за счет собственных усилий, способностей и профессионализма. Карьера определяется как общая последовательность этапов развития человека в основных сферах жизни. Таким образом, с позиций психологического подхода, понимание карьеры связано с изменением личности в профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности во многом определяется степенью осознания ближайших и конечных целей. При этом важным является то, насколько эти ориентиры соотносятся с правовыми и нравственными нормами в обществе. Направленность в будущее, осмысление социальных ценностей,

фиксация своей внутренней позиции по отношению к себе и другим людям актуализируют проблему постановки молодыми людьми жизненных целей, которые в свою очередь выступают отдельными компонентами карьеры [3].

Одним из личностных факторов, оказывающих значимое влияние на развитие карьеры, являются карьерные ориентации, которые отражают ценность карьеры, способы достижения успеха при ее построении, а также регулируют поведение личности в социальных условиях. Карьерные ориентации как продукт социализации личности отражают наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей, являются внутренним источником ее карьерных целей, выражают личностный смысл профессиональной деятельности.

Основоположник системного изучения карьерных ориентаций личности Э. Шейн определил карьерные ориентации как «якоря карьеры», которые включают в себя ряд представлений о себе, ключевые ценности, мотивы, навыки, определяющие выбор карьеры [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Теория «Якорей карьеры», разработанная Э. Шейном, основана на анализе доминирующего набора компетенций, ключевого мотива личности, а также центральной внутренней ценности, которые в совокупности являются векторами профессиональных притязаний и ведут к созданию комплексной модели карьерных ориентаций, сфокусированной вокруг предпочтительного типа работы, вознаграждения, стиля руководства, а также развития в ближайшей перспективе.

При этом именно жизненный опыт, приобретенный в процессе формирования индивида, лежит в основе самооценки личности в части выстраивания карьерных ориентаций. С другой стороны, карьерные ориентации — это не только личностные явления, а объективные (онтологические) жизненные задачи, которые объединяют карьерный потенциал личности и условия активности среды [5]. Соответственно, при практическом применении теории необходимо принимать во внимание различия между внешними и внутренними признаками карьерных ориентаций. Под внешними признаками подразумевается последовательность действий, которые необходимо выполнить для того, чтобы занять определенную профессиональную позицию; к ним можно отнести получение профильного образования, прохождение практики в ходе обучения, курсы повышения квалификации и др. Внутренние карьерные ориентации включают в себя субъективную самооценку личности, раскрытие того, как индивид проходит через действия, обусловленные внешними признаками, выбор мотивов, ценностей и компетенций, движущие им в ходе развития. Именно этот идеализированный образ, сформированный самой личностью, который, с одной стороны, может быть, как полезным проводником, так и, с другой стороны, ограничителем в части решений относительно карьерных треков, и получил название якорей карьеры.

Каждый «якорь карьеры» состоит из трех элементов:

- 1) восприятие собственных способностей и возможностей;
- 2) восприятие личных потребностей и мотивов;
- 3) восприятие своих ценностей и установок.

Два первых направления тесно связаны с жизненным опытом индивида, в то время как третье измерение отражает реакцию человека на нормы и ценности, которые включены в различные социальные и производственные ситуации. Установленные карьерные ориентации функционируют как устойчивая сила, представляющая мотивы и ценности деятельности, от которых индивид не будет отказываться, если ему предстоит сделать выбор [8].

Э. Шейн выделил восемь возможных типов якорей карьеры, определяющих индивидуальные различия в отношении решений в части построения карьеры.

В дальнейших исследованиях карьерная установка Безопасность/Стабильность была разделена на два отдельных измерения: стабильность места работы и стабильность места жительства.

Таким образом, для анализа стали доступны следующие девять «якорей карьеры», которые концентрируются вокруг основных элементов этого феномена: ценностей человека, психологических потребностей, а также способностей и возможностей личности.

1. Карьерные установки, основанные на ценностях личности:

– Автономия – стремление к самостоятельности и независимости в профессиональной деятельности, нежелание подчиняться формальным правилам, законам и ограничениям организации.

– Вызов – профессиональная ориентация на конкуренцию, победу над другими, рассмотрение ситуации с точки зрения «выигрыша-проигрыша».

– Служение – основная ценность такой ориентации – «работа с людьми», «усовершенствование мира», ориентация на моральные ценности в осуществлении профессиональной деятельности.

2. Карьерные установки, базирующиеся на психологических потребностях личности:

– Стабильность места работы – потребность в надежной стабильной организации с хорошей репутацией, обеспечивающей определенный срок службы и устойчивость положения.

– Стабильность места жительства – желание постоянного места жительства, географической и бытовой устойчивости.

– Интеграция стилей жизни – желание баланса во всех сферах жизни – семье, работе, саморазвитии.

3. Карьерные установки, основанные на самооценке личностью своих способностей и возможностей:

– Профессиональная компетентность – направленность на мастерство, профессионализм; основа принятия компетентных решений в организации.

– Менеджмент – стремление к взаимодействию с другими людьми, организационное единство, принятие на себя ответственности за действия других людей.

– Предпринимательство – желание создать собственное дело, «марку», способность рисковать для этого; стремление к личному богатству.

Большинство профессий дают возможность удовлетворять несколько из вышеперечисленных «якорей карьеры» и, соответственно, люди также имеют, как правило, не одну ведущую карьерную ориентацию [2].

Теория «якорей карьеры» основана на идее согласованности между карьерными установками и возможностями организаций для их реализации, что, в свою очередь, ведет к удовлетворенности профессиональной деятельностью. В то же время их несовпадение зачастую становится причиной низкой эффективности работы и неудовлетворенности рабочим местом. Неслучайно, что одним из методов определения удовлетворенности персонала стало сравнение потребностей личности, установленных через «якоря карьеры», и возможности их реализации в рамках определенной должностной позиции.

Следовательно, анализ карьерных установок личности, основанных на теории «якорей карьеры», с определенной долей вероятности может дать информацию об особенностях индивидуальной личностной стратегии поведения человека на предполагаемом рабочем месте. Именно поэтому ранний мониторинг карьерной мотивации становится перспективным направлением профессионального самоопределения, развития и адаптации будущих специалистов.

По мнению Л.Г. Почебут и В.А. Чикер, карьерные ориентации связаны с личностными качествами и личностными диспозициями высшего уровня, отражающими наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности и определяющими ее профессиональный жизненный путь [4].

Как отмечает А.А. Жданович, актуализация карьерных ориентаций происходит в ситуации выбора, оказывая влияние как на выбор профессиональной деятельности, так и на выбор конкретного места работы. При этом карьерные ориентации могут рассматриваться как: элемент представлений о профессиональном будущем; структурный элемент профессиональной карьеры; стремление работника к определенным целям в ходе смены должностей и места работы; индивидуальные сочетания и последовательность аттитюдов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении всей жизни.

Одним из важных периодов развития карьерных ориентаций является период обучения в вузе, когда происходит активный процесс постановки карьерных целей и разработки планов их осуществления. Для юности характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями конкретной профессии.

Вузовский этап направлен на формирование адекватных представлений о профессиональной карьере, в которых особое значение приобретают представления о себе как субъекте профессиональной деятельности и образы собственного профессионального будущего.

И.Г. Прокопенко, изучая психологическую готовность студентов к профессиональной карьере, акцентирует внимание на таких важных направлениях развивающей работы со студентами, как: формирование и поддержание устойчивой профессиональной направленности личности студента на успешную карьеру в выбранной сфере деятельности, развитие ценностного отношения к профессии, интереса к ней, желания проявлять в ней свои способности, развитие потребности в карьерных достижениях; развитие и совершенствование рефлексивных умений, направленных на анализ и оценку собственной деятельности; формирование образа Я как субъекта, ориентированного на профессиональную карьеру, развитие адекватного самовосприятия студента, формирование уверенности в себе, формирование эмоциональной устойчивости, целеустремленности, развитие навыков самоконтроля.

По данным Ж.Р. Дмитриевой, планирование карьеры молодых специалистов включает в себя процесс осознания личностью своих мотивов, целей, реализации представлений о себе (профессиональную Я-концепцию), оценку и развитие знаний, умений и навыков, способствующих осуществлению карьеры в профессиональной среде. Психологическое сопровождение планирования карьеры представляет собой систему методов, направленных на выявление мотивов, целей карьеры, уточнение профессиональной Я-концепции молодых специалистов, формирование знаний и навыков планирования карьеры [6].

Выводы. Таким образом, представления о карьерных ориентациях личности выступают в качестве важного регулятора ее активности на этапе профессионального становления. Являясь одним из внутренних источников жизненных целей человека, карьерные ориентации отражают личностные смыслы профессиональной деятельности субъекта. В нашем исследовании мы отметили девять «якорей карьеры», которые концентрируются вокруг основных элементов этого феномена: ценностей человека, психологических потребностей, а также способностей и возможностей личности. Карьерные ориентации в большей мере зависят от интересов и склонностей личности к конкретному виду профессиональной деятельности. Принятие во внимание данных критериев повышает возможность выбрать профессию, представляющую основание для максимальной реализации потенциалов и способностей личности и открывающую возможность получить полное моральное удовлетворение от работы.

Литература:

1. Беркутова, Д.И. Становление профессиональной идентичности как фактор проектирования карьерной стратегии современного студента вуза / Д.И. Беркутова, Е.М. Громова, Т.А. Горшкова // Самарский научный вестник. – 2018. – № 4. – С. 299-304.
2. Волкова, Н.В. Особенности карьерной мотивации в контексте теории поколений / Н.В. Волкова, В.А. Чикер // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2016. – № 4. – С. 79-105.
3. Гадилия, А.М. Жизненные цели в структуре профессионального становления студентов / А.М. Гадилия, С.А. Месникович // Научные труды Республиканского института высшей школы – Минск: РИВШ, 2016. – № 16. – С. 59-65.
4. Заиченко, Н.А. Академический капитал и карьерные ориентации / Н. А. Заиченко, М.В. Винокуров // Качество образования в Евразии. – 2017. – № 5. – С. 55-68.
5. Лисичкина, А.Г. Проблема профессионального самоопределения как выбор смысла своего существования / А.Г. Лисичкина, И.А. Трушина // Психологические проблемы смысла жизни. – 2020. – № 25. – С. 115-117.
6. Москаленко, О.В. Потенциал некоторых психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе / О.В. Москаленко // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 248-256.
7. Сорокина, А.Н. Взаимосвязь профессионально важных качеств и успешности обучения студентов медицинского образовательного учреждения / А.Н. Сорокина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 2. С. 110-117.
8. Швелёва, А.М. Карьерные ориентации студентов-психологов в сочетании с учебно-трудовыми мотивами / А.М. Швелёва // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – С. 70.
9. Юсупов, П.Р. Психологические характеристики профессиональной идентичности студентов психологов / П.Р. Юсупов, Т.А. Мардасова // Психолог. – 2017. – № 4. – С. 32-44.

УДК 159.923 (045)

кандидат психологических наук, доцент Каргин Михаил Иванович

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ В РАМКАХ СИСТЕМНО-КОНТЕКСТНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы исследования стрессоустойчивости в рамках системно-контекстной психодиагностики. В статье изучена проблема стрессоустойчивости сотрудников МЧС с разным стажем работы. Обсуждаются результаты эксперимента, которые показывают о том, что у сотрудников МЧС с увеличением стажа работы стрессоустойчивость выше по сравнению с сотрудниками, которые только приступили к работе.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, чрезвычайные ситуации, профессиональная деятельность, системно-контекстная психодиагностика.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of stress tolerance research in the framework of system-contextual psychodiagnostics. The article examines the problem of stress tolerance of emergency workers with different work experience. The results of the experiment are discussed, which show that employees of the Ministry of emergency situations with an increase in work experience have a higher stress tolerance compared to employees who have just started working.

Keywords: stress, stress tolerance, emergencies, professional activity, system-contextual psychodiagnostics.

Исследование выполнено в рамках сетевого проекта вузов партнеров (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» - ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет») по теме «Новые тенденции в развитии психодиагностики: системно-контекстная психодиагностика (СКП-диагностика)»

Введение. Изучение особенностей профессиональной деятельности сотрудников МЧС показало, что данная профессия основывается на глубоких эмоциональных переживаниях. Во время выполнения работ по ликвидации последствий ЧС сотрудники сталкиваются с постоянной угрозой жизни и здоровью, непрерывными нервно-психическими напряжениями, эмоциональными и стрессовыми расстройствами.

Поэтому к специалистам экстремального профиля, чья профессиональная деятельность сопровождается воздействием множества стрессогенных факторов, обычно предъявляются повышенные требования при приеме на службу.

Психологи и специалисты других профессий активно изучали проблему стресса и стрессоустойчивости. Согласно В.П. Зинченко, стресс – это состояние психического напряжения, возникающее у человека в сложных условиях или в определенных обстоятельствах [2]. Г. Селье объясняет стресс как природную защитную реакцию [7]. В своих исследованиях Р. Лазарус сделал попытку развести стресс на психологический и физиологический [6]. Основной индивидуальной характеристикой содержания самого стресса является адаптация или же стрессоустойчивость. А.А. Баранов в своем исследовании отмечает, что стрессоустойчивость – это частный случай психической устойчивости, которая проявляется при воздействии различных стрессовых факторов [1]. Ю.В. Щербатых подразумевает под стрессоустойчивостью эмоциональную устойчивость и контролирование эмоций [8]. В.А. Бодров понимает под стрессоустойчивостью способность переносить большие нагрузки и адекватно решать задачи в экстремальных ситуациях [2].

Изложение основного материала статьи. С целью изучения особенностей стрессоустойчивости сотрудников МЧС с разным уровнем стажа работы нами было проведено эмпирическое исследование. Наше исследование есть продолжение другой научно-исследовательской работы по изучению особенностей альтруистического поведения сотрудников МЧС.

Наш диагностический эксперимент проводился в период 2019-2020 годов на базе ГУ МЧС России по Республике Мордовия.

В нашем экспериментальном исследовании приняли участие 20 сотрудников МЧС в возрасте от 20 до 40 лет. В первую группу вошли сотрудники МЧС с низким стажем работы (до 7 лет). Во вторую группу вошли сотрудники с высоким стажем работы (более 7 лет стажа).

На первом этапе эмпирического исследования сотрудникам МЧС предложен тест Холмса и Раге, которой дает представление о степени стрессоустойчивости.

На втором этапе мы выявляли ведущие копинг-стратегии. Для этого мы использовали опросник «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Исследование проводилось на базе ГУ МЧС России по Республике Мордовия. Деление участников эксперимента на две выборки было основано на данных сотрудников о выслуге лет. В исследовании приняли участие 20 сотрудников. В первой группе было 10 сотрудников с низким стажем работы (менее 7 лет), а во второй – 10 сотрудников с высоким стажем работы (более 7 лет).

В нашем исследовании мы опирались на положение системно-контекстной психодиагностики [5]. Теоретико-методологические положения СКП-диагностики позволили нам перейти к изучению особенностей стрессоустойчивости у сотрудников МЧС.

Рассмотрим результаты исследования по методике Холмса и Раге. Опираясь на таблицу 1, мы с Вами можем видеть разные результаты у сотрудников МЧС, которые пришли работать только что и сотрудники МЧС с высоким стажем работы. 40% сотрудников МЧС с низким стажем работы обладают высокой степенью сопротивляемости к стрессу и 40% имеют пороговое значение. Данные показатели являются тревожным фактором. Кроме того, было выявлено, что у 20% сотрудников было выявлено низкая степень сопротивляемости к стрессу, что можно интерпретировать как опасный фактор, указывающий на нервное истощение.

Результаты диагностики уровня стрессоустойчивости (методика Хомса и Раге)

Уровень сопротивляемости	Сотрудники с низким стажем работы	Сотрудники с высоким стажем работы
Большой	0 (0%)	1 (10%)
Высокий	4 (40%)	5 (50%)
Пороговый	4 (40%)	3 (30%)
Низкий	2 (20%)	1 (10%)

Результаты исследования сотрудников МЧС с высоким стажем работы показывают нам, что 60% испытуемых имеют высокий и большой уровень сопротивляемости к стрессу и 40% - пороговый и низкий.

Сравнивая обе группы испытуемых можно отметить, что 60% и 40% имеют низкую и пороговую сопротивляемость. Высокую и большую – 40% и 60% соответственно.

Опираясь на первый этап исследования, мы можем предположить, что сотрудники МЧС с высоким стажем работы имеют высокий уровень сопротивляемости к стрессу, в отличие от сотрудников МЧС с низким стажем работы.

Наглядно результаты по диагностике степени стрессоустойчивости по группам респондентов представлены на рисунке 1.

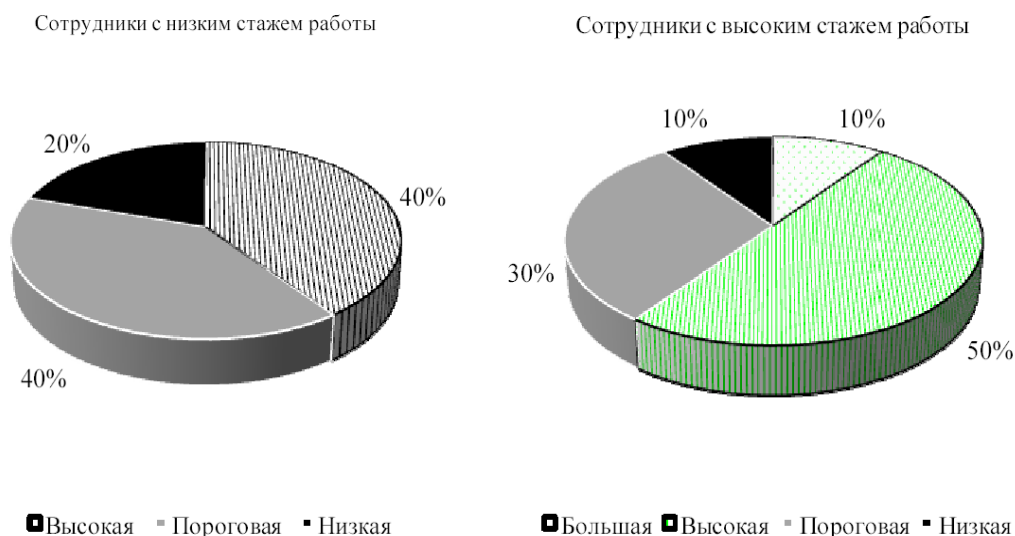


Рисунок 1. Распределение показателей степени сопротивляемости стрессу в группах испытуемых на констатирующем этапе

На втором этапе нашего исследования мы использовали опросник диагностики копинг-поведения в стрессовых ситуациях. Результаты нашего исследования мы занесли в таблицу 2.

На втором этапе нашего исследования мы выявили, что в первой группе испытуемых (сотрудники с низким стажем работы) у 20 % сотрудников было выявлено копинг-стратегия «Решение проблем». Точно такое же количество испытуемых (по 20 %) выбрали такие стратегии как «Избегание» и «Эмоции». И только 40 % сотрудников МЧС с низким стажем работы выбрали стратегию – «Социальная поддержка».

Таблица 2

Результаты теста «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях сотрудников МЧС РФ с разным стажем работы»

Доминирующая копинг-стратегия	Сотрудники с низким стажем работы	Сотрудники с высоким стажем работы
Решение проблем	2 (20%)	9 (90%)
Социальная поддержка	4 (40%)	1 (10%)
Избегание	2 (20%)	0 (0%)
Эмоции	2 (20%)	0 (0%)

Во второй группе испытуемых (сотрудники с высоким стажем работы) были получены другие результаты. 90% испытуемых выбрали стратегию поведения «Решение проблем», 10% – «Социальная поддержка». Никто из испытуемых не выбрал стратегию поведения «Избегание» и «Эмоции».

Наглядно результаты по диагностике копинг-стратегий в стрессовых ситуациях по группам респондентов представлены на рисунке 2.

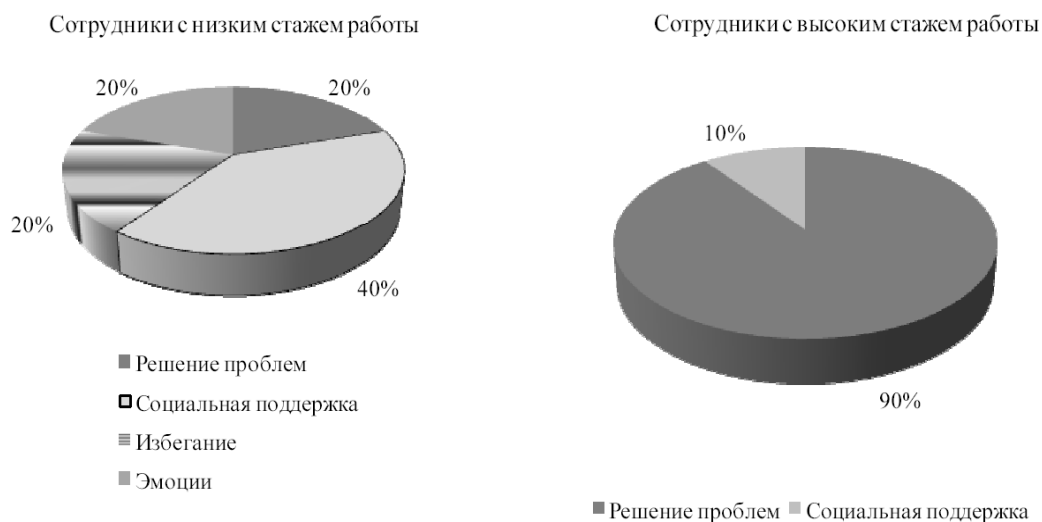


Рисунок 2. Распределение показателей по тесту «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Рассматривая результаты двух групп испытуемых мы можем отметить следующее. С увеличением стажа работы увеличивается такая стратегия поведения в стрессовых ситуаций как «Решение проблем» (с 20% у сотрудников с низким стажем работы до 90% у сотрудников с высоким стажем работы). При этом отмечается, что такие стратегии, как «Избегания» и «Эмоции» - ее нет у сотрудников с высоким стажем работы.

Для определения статистически значимых различий по уровню стрессоустойчивости сотрудников МЧС был применен метод математической обработки данных – Манна-Уитни. Результаты сравнительного исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Значимость различий в уровне стрессоустойчивости сотрудников МЧС с разным стажем работы (U критерий Манна-Уитни)

Методика	Сумма рангов		UЭ МП
	Сотрудники с низким стажем работы	Сотрудники с высоким стажем работы	
Тест на стрессоустойчивость Холмса и Раге	126	84	29
Опросник для диагностики копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Нормана, в адаптации Т.Л. Крюковой:			
Копинг «Решение проблем»	140	70	15**
Копинг «Эмоции»	147	63	8**
Копинг «Избегание»	132	78	23*
Копинг «Социальная поддержка»	110	100	45
Величины критических значений: 27 ($p \leq 0,05$), *19 ($p \leq 0,01$).			

На первом этапе исследования нами были выявлено эмпирические различия, однако статистически значимых различий нами не было выявлено.

На втором этапе исследования статистически значимые различия были выявлены.

На 1% уровне значимости по таким типам поведения копинг-стратегий как «Решение проблем» и «Эмоции». На 5% уровне значимости по копинг-стратегиям «Избегания» и «Социальная поддержка».

Выводы:

1. Анализ психологической литературы по теме исследования позволяет нам говорить о том, что стрессоустойчивость – это наличие у личности таких групп факторов, которые помогают человеку противостоять внешним раздражителям, стрессорам, с наименьшими потерями для организма человека.

2. Стрессоустойчивость личности зависит от разного рода факторов, таких, как уровень образования. Чем он выше, тем выше сопротивляемость к стрессу.

3. С увеличением стажа работы сотрудников МЧС, а соответственно опыта участия в ликвидации чрезвычайных ситуаций отмечается увеличение удельного такого типа поведения, как «Разрешение проблем» при снижении стратегий «Социальная поддержка», «Избегание» и «Эмоции»

Литература:

1. Баранов, А.А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога: теоретические и прикладные аспекты: автореферат диссертации доктора психологических наук / Баранов Александр Аркадьевич. – Санкт-Петербург, 2002. – 41 с.

2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.

3. Зинченко Е.В. Психологические аспекты стресса: учебное пособие; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017. – 91 с.

4. Каргин, М.И. Исследование альтруистического поведения сотрудников МЧС в рамках системно-контекстной психодиагностики / М.И. Каргин // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология [Электронный ресурс]: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 4 декабря 2018 г., г. Саранск (Россия): [материалы] / отв. ред. Д.В. Жуина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018.

5. Каргин, М.И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М.И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. - № 1. – С. 80-87.

6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. – С. 178-208.

7. Селье Г. Стресс без дистресса. – Москва: Прогресс, 2009. – 127 с.

8. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции : учебное пособие / Ю.В. Щербатых. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 256 с.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

магистрант Рожнова Ольга Анатольевна

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

заведующий Шустова Эльвира Львовна

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 49 «Светлячок»» (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье представлен обзор теоретико-методологических основ развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников в области специальной психологии; рассмотрен вопрос об актуальности развития эмоционально-личностной сферы обучающихся с РАС; представлены особенности системы комплексного сопровождения в формировании эмоционального интеллекта у старших дошкольников с РАС.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, расстройство аутистического спектра, эмоции, комплексное сопровождение.

Annotation. The article provides a brief overview of the theoretical and methodological foundations of the formation of emotional intelligence in older preschoolers in the field of special psychology; the question of the relevance of the development of the emotional and personal sphere of students with ASD; the features of the system of complex support in the formation of emotional intelligence in older preschoolers with ASD.

Keywords: emotional intelligence, senior preschool age, autism spectrum disorder, emotions, complex support.

Введение. Область социально – коммуникативное развитие в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) направлена на нормализацию общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Проблема эмоционального интеллекта остается недостаточно изученной в области специальной психологии, и становится все более актуальной в старшем дошкольном возрасте у детей с РАС. Данный вопрос поднят такими отечественными учеными как Л.С. Выготский, Г.Г. Горскова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. На современном этапе становления специальной психологии проблема эмоционального интеллекта изучается И.Н. Андреевой, Д.В. Люсиным, М.А. Нгуен и др. В работах исследователей выделены отдельные компоненты становления эмоционального интеллекта в онто- и дизонтогенезе.

Эмоциональный интеллект является важнейшим условием для подготовки к школе и успешной социализации личности ребенка. Данная способность позволяет точно распознавать собственные и чужие эмоции, управлять ими, использовать эмоции в решении определенных задач. Дети с РАС нуждаются в создании специальных условий для развития эмоционального интеллекта адекватного возрастным и социальным нормам.

В исследованиях по специальной психологии показано, что социальная дезадаптация старших дошкольников с РАС во многом обусловлена их неспособностью воспринимать человека, отсутствием интереса в общении с другими людьми. Реакции дезадаптации старших дошкольников с возрастом усугубляются и нарастают к школьному периоду.

Изложение основного материала статьи. Старший дошкольный возраст характеризуется становлением высших психических функций, личностных особенностей и качественных новообразований в развитии психологических процессов ребенка. Эмоциональное развитие менее всего связано с влиянием генетических факторов, что в большей степени влияет на процесс образования и социализации в данном возрасте. Эмоциональный интеллект у старших дошкольников с РАС имеет значительные отличия от нормально развивающихся сверстников. У детей данной категории наблюдается преимущественное искажение эмоционально-волевой сферы, в основе которого лежит выраженное снижение порогов аффективного дискомфорта, преимущество отрицательных переживаний, общее состояние тревоги, страха перед окружающим (В.В. Лебединский, О.С. Никольская). Многие специалисты чаще применяют к детям с РАС термин «эмоциональная холодность», которая может создавать трудности в установлении коммуникации.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» было предложено Г.Г. Горсковой, российским психологом, которая трактует эмоциональный интеллект как способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Он является врожденным процессом и формируется в течение всей жизни человека.

Согласно результатам эмпирического исследования О.И. Власовой, «эмоционально одаренные» старшие дошкольники легче привыкают к коллективу, достаточно быстро адаптируются к новым условиям, которые способствуют улучшению и оптимизации социально-психологического климата общества.

Опираясь на исследования А. Савафа, Д. Гуулман, Х. Вейзингер, эмоциональный интеллект трактуется как условие успешной жизнедеятельности человека, когда С. Андерсон относит его к предпосылкам развития физического и психологического здоровья.

В психологии выделяют несколько компонентов эмоционального интеллекта. Первый компонент гласит о безошибочном различии собственных эмоций и эмоции других людей. Изначально человек учится распознавать свои эмоции, позднее начинает распознавать, что испытывают другие. Этот компонент связан с эмпатией, сочувствием и сопереживанием. Вторым компонентом выступает использование эмоции для повышения эффективности мыслительной деятельности. Данная способность служит созданию положительного настроения на достижение жизненного успеха. Понимать значение эмоций – третий компонент становления эмоционального интеллекта, согласно которому человек должен осознавать, какие эмоции необходимо испытывать в определенной ситуации. Заключительным четвертым компонентом выступает умение управлять своими эмоциями. Данная способность человека способствует держать эмоции под контролем, помогает находится в спокойном состоянии вовремя эмоционально напряженных ситуаций.

В трудах Л.С. Выготского представлена идея неразрывной связи и динамического единства интеллектуальных и аффективных процессов, где эмоция выступает мощнейшим мотивирующим стимулом и чаще являющийся источником мысли.

Не менее важным являются предпосылки становления эмоционального интеллекта. И.Н. Андреева выделяет биологические и социальные. К биологическим относят эмоциональный интеллект родителей, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации. В социальных предпосылках особое место уделяется степени развития самосознания ребенка, уверенности в своей эмоциональной компетентности, уровню образования родителей и семейный доход. Большое значение в формировании эмоционального интеллекта имеют уровни интеллекта.

В своих трудах И.Н. Андреева выделяет несколько уровней, где высокий характеризуется адекватным восприятием и пониманием эмоциональных состояний, свободным выражением своих эмоций (мимика, пантомимика) и контролем их; при низком уровне дети с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, имеется бедный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, дети с таким уровнем не умеют регулировать свое и чужое эмоциональное состояние [1].

Д.В. Лясин определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими. Понимание эмоций включает в себя умение распознавать эмоцию, определять её наличие, понимать причины возникновения данной эмоции, и последствия после них. Контроль над воспроизведением своих эмоций, понимание их, понимание эмоциональных состояний других людей – все это определяет эмоциональный интеллект.

Эмоциональная сфера ребенка связана с изменением его физиологических процессов, а именно с переходом доминирующих центров из подкорковых структур в кору. Эмоции становятся более осознанными детьми в старшем дошкольном возрасте. У детей развиваются такие высшие чувства как моральные, эстетические, интеллектуальные. У ребенка появляется самоконтроль, благодаря которому он может регулировать свое поведение, соответствовать требованиям взрослого. Также дошкольники способны к самооценке. Самооценка определяет такие чувства как смущение, неловкость, беспокойство. Эмоции в жизни ребенка начинают играть совершенно новые роли. Дети начинают переживать за результаты своей деятельности, стараются предвидеть реакцию другого человека на его действия [3].

Эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста - готовность ребенка ориентироваться на другого человека и учитывать эмоциональное состояние в своей деятельности. Процесс, зарождения эмпатии, сочувствия и содействия людям обусловлено возникновением у детей простейших мотивов поведения. Для совместной деятельности в дошкольном возрасте включены родители, воспитатели и особенно сверстники. Поэтому развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте требует от ребенка понимания эмоциональных состояний других людей и успешного сотрудничества с ними, в большей степени со своими сверстниками. Без взаимодействия с людьми деятельность ребенка не имеет смысла, поскольку, «ребенок научается понимать других, и только потом научается понимать себя» (Л.С. Выготский) [2].

Старшие дошкольники с РАС характеризуются качественным и количественным своеобразием развития эмоционального интеллекта в отличие от сверстников с нормальным психическим развитием. Поэтому у старших дошкольников данной категории необходимо формировать и совершенствовать навык восприятия и распознавания простых, схематичных изображений.

Для детей старшего дошкольного возраста с РАС самостоятельное взаимодействие с другими людьми остается практически невозможным. Они, как правило, неспособны к пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний других людей, затрудняются в регуляции своих переживаний, чаще присущи разнообразным страхам, неадекватность поведения, негативизм, агрессивность, уход от общения даже с близкими людьми, отсутствие интереса и понимания окружающего мира. Следует отметить, что «эмоциональный возраст» ребенка с РАС может значительно отличаться от биологического возраста.

Перечисленные особенности развития эмоционального интеллекта у дошкольников с РАС способствуют возникновению потребности в реализации педагогом-психологом дошкольного учреждения коррекционно-развивающей программы в системе комплексного сопровождения согласно требованиям ФГОС ДО.

В 30-е годы 20 века необходимость совмещения специального и общего образования была представлена Л.С. Выготским, где основной целью выступает создание условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития.

Опираясь на работы Е.А. Александровой, М.Р. Битяновой, Е.А. Козыревой и Н.М. Филипповой под комплексным сопровождением понимают пролонгированное присутствие педагога в жизни дошкольников в затруднительных ситуациях, который является длительным процессом, ориентированным на целостное развитие личности старшего дошкольника.

Программа комплексного сопровождения - часть адаптированной образовательной программы. Согласно модели Д.В. Люсина руководящую роль отводят социальному педагогу или педагогу – психологу. Процесс комплексного сопровождения направлен на решение определенных личностных проблем ребенка, на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития его на каждом возрастном этапе. Успешность и целостность данного сопровождения определяется совместным взаимодействием всех специалистов дошкольного учреждения на любом этапе развития ребенка. Данный процесс включает в себя несколько блоков. Диагностический блок направлен на диагностику эмоционального интеллекта дошкольника, результаты которого служат для построения программы помощи и оценки эффективности вмешательства специалистов. Коррекционно – развивающий блок направлен на расширение представлений детей об эмоциях и чувствах; формирование умений осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания; на развитие способности понимать эмоциональные состояния другого; на обучение детей способам управления собственными эмоциями [7, с. 30].

Дети с РАС, как правило, избегают зрительного контакта с другими людьми, что затрудняет процесс комплексного сопровождения. На данном этапе обучающийся должен знать и распознавать основные эмоции: радость, грусть, удивление, страх, стеснение, тоска, злость, сонливость, тревога. Рекомендуется обучать ребенка эмоциям через рецептивный подход, позднее переходить к этапу экспрессивного выражения эмоций.

Заключительный блок – консультативный. Характеризуется проведением консультаций (групповых и индивидуальных) и тренингов для педагогов и родителей с целью овладения как теоретическими знаниями об эмоциональном интеллекте, так и практическими навыками, необходимыми для развития эмоционального интеллекта у детей и самих себя.

Комплексное сопровождение как процесс формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников с РАС включает в себя определенные методы и приемы работы. Ю.В. Саенко, С.О. Ларионова, С.Н. Сорокоумова отмечают, что в дошкольном возрасте наиболее эффективными методами являются арт-терапевтические занятия, среди которых выделяют музыкотерапию и сказкотерапию. Согласно многим исследованиям, музыка побуждает детей на положительное выражение эмоций, что способствует гармонизации и оптимизации личностного развития ребенка. Сказкотерапия как один из методов комплексного сопровождения позволяет ребенку научиться выделять основную мысль произведения, оценивать поступки и сопереживать главным героям, что также способствует реагированию на эмоциональные состояния близких и окружающих их людей.

Для детей дошкольного возраста в качестве ведущего вида деятельности выступает игровая деятельность. Как отмечают Д.Б. Эльконин, К.Д. Ушинский, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев в игровой деятельности ребенок овладевает первыми нормами и правилами деятельности и взаимодействия с другими.

Ребенку с РАС особенно важно научиться взаимодействовать с другими людьми, в том числе, со своими сверстниками, как правило, через игру. Для комфортного ощущения себя в обществе детям с особенностями развития необходимо научиться распознавать человеческие эмоции, чтобы получать качественное образование и психологическую помощь для адаптации в обществе.

Выводы. Таким образом, проблема развития эмоционального интеллекта старших дошкольников с РАС остается актуальной в области специальной психологии. В ходе теоретического анализа изучаемого вопроса наблюдаются значительные противоречия между теоретическим обоснованием развития эмоционального интеллекта и недостаточной степенью реализации данной проблемы на практике.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Выготский Л.С. Собрание сочинений. - М.: Педагогика, 1984. - С. 90-318.
3. Карпушкина, Н.В, Конева И.А Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №67-3. – С. 265-270.
4. Карпушкина, Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
5. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 40 с.
6. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 29-36.
7. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. - С. 29-35.
8. Люсин, Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. - С. 129-140.
9. Меренков, А.В. Педагогика саморазвития личности / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2001. – 331 с.
10. Приказ № 1155 от 17.10.2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
11. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Изд. Академия, 2007. — 194 с.

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Шашаева Елена Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬ – РЕБЕНОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье отражены результаты теоретического анализа закономерностей формирования межличностного восприятия в системе родитель - ребенок у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: межличностное восприятие, задержка психического развития (ЗПР), младшие школьники.

Annotation. The article reflects the results of a theoretical analysis of the consistent pattern of formation of interpersonal perception in the in the parent – child system by young schoolchildren with mental retardation.

Keywords: interpersonal perception, mental retardation (MR), junior high school students.

Введение. Общение является неотъемлемой частью человеческой жизнедеятельности. В развитии человеческой психики и в формировании сознательного и культурного поведения - общение имеет важную роль. Обязательной составляющей общения является межличностное восприятие. От восприятия, понимания, и оценивания людей друг друга зависит степень готовности характера и результатов взаимодействия.

Известные исследователи Г.М. Андреева и А.Н. Леонтьев [1] описывают восприятие «как процесс принятия решений по отбору, организации и интерпретации чувственных данных». В научной литературе термин «межличностное восприятие» рассматривается как «межличностное познание», «восприятие другого человека» или же «межличностная перцепция».

В своих исследованиях А.А. Бодалев объясняет процесс межличностного восприятия как «познание и понимание другого человека». Не менее двух человек должны быть включены в процесс межличностного восприятия, поэтому в данной работе мы выявим особенности восприятия в системе родитель – ребенок у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) [3].

Именно поэтому, следует рассмотреть отличия в воспитании образов матери и отца, и наряду с этим провести исследование межличностного восприятия во всевозможных категориях семей.

Изложение основного материала статьи. Формирование межличностного восприятия младшими школьниками родителей осложняется наличием ЗПР. Процесс изучения межличностного восприятия в системе «родитель-ребенок» представляет собой важный компонент для понимания обстоятельств, воздействующих на становление личности ребенка. Благополучие ребенка в семье рассматривается как одна из важнейших функций – сознание условий для воспитания здоровой личности.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка образа жизни ребенка: игровая деятельность сменяется учебной, усиливается коммуникация в системе родитель - ребенок.

Восприятие возникает как активный процесс, при котором чувства, которые вызывают в нас люди или ситуации зависят от внешней среды, но в действительности имеет значение то, как мы принимаем данный мир.

Термин «межличностное восприятие» считается изолированным случаем понятия «социальная перцепция» и наблюдается в тех условиях, когда субъектом восприятия выступает индивид, а объектом другой индивид, относящийся себя к «своей» или «чужой» группе по отношению к воспринимаемому [3].

Словосочетание «межличностное восприятие» рассматривается как метод восприятия, интерпретации и оценки между людьми. Под особенностью данного восприятия считают достаточную склонность, проявляющуюся в совокупности эмоциональных и познавательных компонентов, а также в особо ярко демонстрирующих оценочных свойств, в непосредственной зависимости представлений о другом человеке, от мотивационно – смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта.

Самая важная особенность межличностного восприятия заключается в меньшей степени восприятия качеств человека, сколько во взаимодействии его во взаимоотношениях с обществом.

Выделяются социально – перцептивные механизмы, с их помощью люди интерпретируют, чувствуют и дают оценку другим людям:

- Сенсорное восприятие поведенческих эффектов объекта и его внешнего образа.
- Внутреннее восприятие образа объекта, а именно его совокупность социально-психологических компонентов [3].

От качеств субъекта и объекта восприятия, которые имеют единую взаимосвязь, заключенную в определенное взаимодействие, обладающее двумя сторонами: оценивание один другого и преобразование каких - то характеристик друг друга при помощи результата личного присутствия.

Определяются следующие системы, без которых межличностное восприятие невозможно представить:

- идентификация – отождествление себя с другим индивидуумом путем сравнения себя с ним;
- социально-психологическая рефлексия – понимание и оценка другого посредством мышления вместо него;

- эмпатия – сопереживание данному эмоциональному состоянию другого человека;
- стереотипизация – восприятие другого человека с учетом выработанной группы стереотипов.

Восприятие детей отличается неполнотой, недостаточной разделенностью, а также связью невербального общения другого человека. Детям свойственно выборочное восприятие в отношении невербальных поведенческих реакций, которые устойчиво присутствуют в их субъективном переживании.

У большинства детей с ЗПР несформированы перцептивные действия, что связано в большинстве случаев с истощаемостью психических функций.

Такие дети успешно чувствуют и опознают только конкретные эмоции. Эмоции, изображенные на картинках, опознаются детьми лучше, чем простые собственные эмоциональные состояния.

Обнаруживаются сложности в понимании эмоций вследствие несформированности соответствующих образов – представлений и проявления незрелости личности, нарушения критического отношения к собственному поведению, а также явления эгоцентрических позиций на оценочные суждения.

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития прежде всего воспринимают тех, кто ближе и приятен ребенку. Эгоцентрический взгляд присутствует по отношению ко всему происходящему, то есть ребенок смотрит на окружающий мир лишь только со своей «единственной правильной» позиции, сообщает то, о чем думает в данный период времени, не интересуясь слушают ли его и какая точка зрения у собеседника.

Как показывают научные работы Л.М. Беткер [2] «исследования психологических особенностей восприятия эмоций другого человека по паралингвистическим характеристикам речи младших школьников с ЗПР», можно сделать вывод: нормальное и отклоняющееся развитие происходит на основе общих закономерностей. Развития способностей верно идентифицировать эмоции другого индивидуума по паралингвистическим характеристикам речи у младших школьников с задержкой психического развития осуществляется по аналогичным принципам, что и у сверстников с нормальным уровнем развития.

Правильно определили эмоциональный настрой радости, печали, страха по паралингвистическим характеристикам речи - девочки. А правильность опознания эмоций гнева определили преимущественно мальчикам.

Обратимся к характеристикам обобщенности эмоциональных процессов младших школьников с ЗПР:

- предопределенность содержания мировоззренческой установки индивидуальным эмоциональным переживанием, взаимоотношениям и ситуациями их межличностного воздействия;
- спад динамичного словесного описания эмоций у младших школьников с ЗПР в отличие от их сверстников с нормальным уровнем развития;
- бедность эмоционального запаса слов, который служит способом изложения и оценивания эмоциональных состояний;
- повышенная агрессия.

Как показывают исследования Н.В. Карпушкиной, И.А. Коневой, при обследовании эмоционального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития [5], у детей наблюдается концентрированная оценка сверстников, уровень эмоционального интеллекта находится всего лишь на раннем возрастном этапе. Так же исследователи указывают на надобность проведения коррекционной работы, направленную на повышение эффективности процессов развития способностей распознавать эмоции и межличностного восприятия [5].

Н.В. Карпушкина, И.А. Конева [6] в своей работе по определению особенностей восприятия родителей подростками с задержкой психического развития, обращают внимание на то, что специфичность представления родителей у подростков с ЗПР проявляется в низких коммуникативных, интеллектуальных и нравственных качественных характеристик отца, которые могут привести к его непризнанию, а также к высокой эмоциональной зависимости ребенка от матери. Важно отметить, что подростки с ЗПР испытывают сильную привязанность к матери, нежели к отцу.

Исследуя межличностное восприятие младших подростков в детско – родительских отношениях Л.В. Оконечникова [7] диагностировала особые черты межличностного понимания во взаимоотношениях подростков с родителями.

Личностные качества, такие как взрослость и самостоятельность наблюдаются в представлении подростков о самом себе. Большое количество младших подростков не желают быть подобными отцу и матери, в большинстве случаев они не ориентированы на нормативные ожидания родителей.

Как указывает Л.В. Оконечникова, «подростки склонны оценивать своих родителей более принимающими его, чем те воспринимают себя таковыми» [7]. Различия образов восприятия матери и отца существенны. Сходство с отцом встречается реже, чем сходство с матерью.

По мнению подростков, матери безошибочно воспринимают их личностные черты, в отличие от отцов. При описании образа отца младшие подростки применяют негативные прилагательные: необщительный, высокомерный, суровый. В представлении матери подростки оценивают в первую очередь творческую личность. Полученные результаты демонстрируют большую эмоциональную близость подростков с матерями, что объясняется большим участием матери в воспитании ребенка.

Н.В. Карпушкина, А.Б. Агафонова в своем исследовании «Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития» [4], писали, что дети определяют отца как агрессивного, конфликтного, презирающего, не адекватно их воспринимающего, не проявляющего заинтересованности к ребенку, поощряющим и более наказывающим. Подростки испытывают необходимость в поддержке и помощи матери [4].

Выводы. В результате проведенного теоретического анализа закономерностей межличностного восприятия в системе родитель – ребенок младших школьников с задержкой психического развития мы обращаем внимание на то, что младшие школьники с ЗПР и их сверстники с нормальным развитием проходят схожие возрастные периоды развития межличностного восприятия. Но в тоже время, в силу своего дефекта восприятие детей с задержкой психического развития выборочно, недостаточно разделено, включая и отношение невербальных характеристик другого человека.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
2. Беткер Л.М. Психологические особенности восприятия эмоционального состояния другого человека по паралингвистическим характеристикам речи младшими школьниками с задержкой психического развития [Текст]: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.10: защищена 09.04.2009; / Беткер Людмила Михайловна.- Нижний Новгород., 2009.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком // Издательство Московского университета: М. - 1982. – 200 с.

4. Карпушкина Н.В, Агафонова А.Б Особенности межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития в системе «ребенок-родитель» // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №55-9. – С. 266-274.
5. Карпушкина Н.В, Конева И.А Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №67-3. – С. 265-258.
6. Карпушкина Н.В, Конева И.А Особенности восприятия родителей подростками с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2017. - №2. – С. 1-14.
7. Оконечникова Л.В Исследование межличностного восприятия в детско-родительских отношениях // Демографические процессы на постсоветском пространстве. – 2015. – С. 189-194.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и практической психологии и социальной работы Корлякова Светлана Георгиевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирант кафедры общей и практической психологии и социальной работы Проскурин Николай Николаевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОЖАТЫХ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. Содержание статьи посвящено теоретико-эмпирическому исследованию конфликтологической компетентности вожатых. Помимо краткого анализа специфики конфликтологической компетентности вожатых в русле их работы в детских оздоровительных лагерях, в статье представлены результаты экспериментального исследования развития конфликтологической компетентности вожатых в условиях психологического тренинга, который основан, с одной стороны, на развитии значимых для коммуникативной компетентности параметров и, с другой стороны, обучению медиативным технологиям.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, вожатые, психолого-педагогическая подготовка, конфликтологическая компетентность, медиация, медиативные технологии.

Annotation. The content of the article is devoted to theoretical and empirical research of conflict competence of counselors. In addition to a brief analysis of the specifics of conflictological competence of counselors in line with their work in children's recreation camps, the article presents the results of an experimental study of the development of conflictological competence of counselors in terms of psychological training, which is based from one side on the development of important for communicative competence parameters and the other learning mediation techniques.

Keywords: children's health camps, counselors, psychological and pedagogical training, conflict-management competence, mediation, mediation technologies.

Введение. В рамках современной системы образования возрастает потребность в медиации как процессе урегулирования конфликтных ситуаций путём переговорного процесса. Это связано с увеличением количества межличностных конфликтов в образовательных учреждениях [4]. Анализ данных показателей указывает на то, что школьники находятся в постоянном состоянии стресса, не имея возможности снятия внутреннего напряжения через активную деятельность. В связи с этим возрастает роль летних каникул как длительного промежутка времени, направленного на восстановление сил перед новым учебным годом. Попадая во временный детский коллектив (ВДК), ребёнок проходит этап адаптации, легкость протекания которой зависит от личностных особенностей детей [4]. По мнению психолога Е.Н. Сепиашвили, одним детям потребуется пара дней, чтобы привыкнуть, другим – неделя, а есть дети, которые категорически не могут жить вне дома, но в силу некоторых обстоятельств вынуждены оставаться в лагере [9].

В тоже время детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) обладает специфическими особенностями, такими, как отдалённость от дома и семьи, режимность, ограниченность передвижений (вакуум) и необходимость вступления в различные отношения с большим количеством новых людей. Набор данных характеристик делает среду ДОЛ очень стрессовой и конфликтной [11]. Тем самым можно обозначить проблему нашего исследования: является ли психологический тренинг эффективным условием развития конфликтологической компетентности будущих вожатых? Данная проблема определяет необходимость в разработке научно обоснованной программы повышения конфликтологической компетентности педагогов ДОЛ посредством обучения их медиативным технологиям в условиях психологического тренинга.

Изложение основного материала статьи. Анализ любого конфликта начинается с выявления его структурных элементов. Согласно схематическому представлению конфликтной ситуации А.Я. Анцупова мы можем выделить конфликтующие стороны и их группы поддержки, интересы каждого из его участников, объект и предмет конфликта [1]. Однако даже внутри одной ситуации в процессе динамики конфликта все структурные элементы могут подлежать изменению. Наиболее устойчивым компонентом структуры конфликта, который мы можем зафиксировать и изучить, является его среда. По мнению Н.П. Царева, среда конфликта оказывает существенное влияние на причины его возникновения и всю динамику [11]. В рамках нашего исследования средой выступает детский оздоровительный лагерь как совокупность общественно-психологических условий межличностного и межгруппового взаимодействия на микроуровне [11]. При ответственном и компетентном отношении к конфликтной ситуации, согласно концепции позитивно-функционального конфликта Л.А. Козера, конфликт может выполнять не только разрушительные, но и созидательные функции для каждого из участников конфликтного взаимодействия [6]. В детских оздоровительных лагерях участниками конфликтов могут выступать дети, родители, вожатые, администрация и обслуживающий персонал. Н.И. Козлов предлагает разбить их на три системы взаимоотношений, внутри каждой из которых могут возникать различные группы причин возникновения конфликтов [19].

Анализ конфликта как феномена позволяет сделать вывод о том, что конфликт является неотъемлемой

частью образовательной системы, и все её субъекты могут стать участниками конфликта. Уровень деструктивного влияния конфликта на его участников зависит от такой черты характера личности, как конфликтность, которая есть в одних детях, но нет в других, а также готовности или неготовности ребенка и взрослого к урегулированию возникающих противоречий каждого из участников конфликта. Это наблюдение является очень важной деталью для нашего исследования.

Необходимо изучить такой элемент ДОЛ, как временный детский коллектив, который может выступать и как отдельная микросреда конфликта, и как его участник.

Специфика детского коллектива состоит в том, что коллективные взаимоотношения между детьми носят неустойчивый характер. Детский коллектив отличается от других видов коллектива тем, что для детей всё происходящее вокруг является значимым, это их первый опыт работы в команде, который скажется на их поведении и отношении к другим людям в их дальнейшей жизни [5].

Любой коллектив, в том числе детский, имеет свой жизненный цикл от зарождения (создания) до распада. Наибольший интерес представляет для нас временный детский коллектив, жизненный цикл которого равен одной лагерной смене. Временный детский коллектив (ВДК) – малая группа детей, объединенных в целях организации их жизнедеятельности в условиях детского лагеря [3]. За короткий промежуток времени ВДК должен успеть пройти все стадии развития, которые обычный коллектив может проходить в течение нескольких месяцев и даже нескольких лет. Поэтому все процессы во ВДК протекают в несколько раз быстрее, что делает его более конфликтным [2]. Для того, чтобы вовремя предотвратить конфликтную ситуацию или простимулировать коллектив для более качественного совместного результата, нужно знать стадии развития ВДК и свойственные для каждой стадии характеристики процессов, происходящих во временном детском коллективе.

Таблица 1

Стадии развития временного детского коллектива [7]

Название стадии ВДК	Характеристика стадии ВДК
«Песчаная россыпь»	Каждый сам по себе. На этом этапе почти невозможно понять, что представляет из себя каждый из детей, но в любом детском коллективе найдётся 2-3 ребёнка, которые быстрее всех остальных преодолеют смущение и начнут вступать в контакт с другими детьми.
«Мягкая глина»	Каждый выдвигает свои интересы и цели и прислушивается к целям и интересам других детей. На этом этапе проходит первая «свечка», где дети знакомятся друг с другом и озвучивают свои мечты и планы на эту смену.
«Мерцающий маяк»	Каждый пытается найти своё место в группе: начинают выделяться лидеры и тихони, хулиганы и жертвы, творческие личности и люмпены (дети, которых практически невозможно чем-то завлечь).
«Алый парус»	Происходит укрепление коллектива, «я» превращается в «мы»: «мой отряд» становится «нашим отрядом». Участвуя в мероприятиях, дети стараются быть одним целым. Если кто-то выбивается из коллектива, то велика вероятность возникновения личностно-группового конфликта.
«Горящий факел»	Наивысшая степень активности. Открытость друг другу и вожатым. Дети разбиваются на группы по интересам, выбирают свой круг общения. На этом этапе начинают происходить конфликты как внутригрупповые, так и межгрупповые.

Каждый этап формирования временного детского коллектива задаёт определённые характеристики поведения детей, которые помогают нам отслеживать процесс адаптации и социализации ребёнка в группе и позволяют объективно оценивать его эмоциональное состояние.

Как и жизненный цикл временного детского коллектива, вся смена в детском лагере делится на три периода, на каждом из которых возникают определённые эмоциональные кризисы у детей [6].

Таблица 2

Периодизация смены и межпериодные кризисы в детском оздоровительном лагере

Период	Кризис
Организационный период (1-3 день) — это адаптация ребёнка к новым условиям, становление коллектива	Кризис неоправданных ожиданий (3-4 день) - чувство новизны проходит, наступает неудовлетворённость и агрессивность, появляется желание уехать домой.
Основной период (4-18 день) – формирование и развитие детского коллектива, самореализация его участников	Кризис привыкания (10-11 день) - дети привыкают к режиму и к правилам лагеря, друг к другу и к своим вожатым, поэтому возникает чувство однообразия, апатия по отношению к мероприятиям. Начинается выяснение отношений друг с другом и прояснение позиции каждого члена коллектива, его места и роли в нём.
Заключительный период (19-21 день) – подведение итогов	Кризис «старичка» (19-21 день) - нежелание уезжать домой и прощаться с друзьями, вожатыми и лагерем. Особенно сильно он ощущается в день перед отъездом, когда дети собирают вещи, на последней линейке опускается флаг, загорается прощальный костёр.

Как и во взрослом коллективе, в ВДК могут встречаться конфликтные личности, вносящие атмосферу напряженности в отряд особенностями своего поведения. Важной задачей вожатых на этапе формирования ВДК является вычленение конфликтных личностей с целью дальнейшего осуществления контроля над их

стилем общения с другими детьми.

Для поддержания благоприятного климата в отряде вожатому необходимы следующие навыки:

- владение механизмами профилактики, прогнозирования, анализа, урегулирования и решения различных конфликтов в ДОЛ;
- умение выявлять детей с предрасположенностью к конфликтному поведению и подбор стратегий и технологий для работы с ними;
- умение проводить упражнения для снятия общего напряжения и усталости у детей в ВДК;
- умение применять на практике технику проектирования, искусственного создания одной конфликтной ситуации для решения другой, оценивать возможность применения данного метода в конкретном случае и осуществлять непрерывный контроль для достижения необходимого эффекта. Для достижения вышеописанного необходима развитая конфликтологическая компетентность. Далее представлены компоненты конфликтологической компетентности, которые явились основой нашего исследования [8].

Таблица 3

Компоненты конфликтологической компетентности вожатого

Компонент	Компетенция
Операционный	Нормативно-правовая; когнитивная
Эмоционально-волевой	Психолого-педагогическая; коммуникативная
Мотивационно-ценностный	Диагностико-прогностическая; просветительская
Поведенческий	Организаторская; миротворческая
Регулятивный	Проективно-аналитическая; регулятивная

В исследовании, проведенном в Ставропольском государственном педагогическом институте, мы ориентировались на пять предложенных компонентов. Диагностика каждого из них позволяет сформировать общее представление о конфликтологической компетентности вожатого. Следующая задача исследования – подобрать упражнения, способствующие развитию каждого из компонентов по отдельности, что, согласно нашей гипотезе, повлечет за собой повышение конфликтологической компетентности будущих вожатых ДОЛ в целом. В качестве инструмента, способствующего повышению конфликтологической компетентности вожатого, были реализованы медиативные технологии в формате психологического тренинга. Медиативные технологии представляют собой технологии разрешения конфликтных ситуаций различного типа в различных, в том числе стрессогенных, условиях. Тренинг имел стандартную структуру, вводную, основную и заключительную части, однако помимо упражнений на развитие параметров, связанных с указанными компонентами конфликтологической компетентности, в него были включены сюжетно-ролевые игры для освоения медиативных технологий.

В исследовании приняло участие 10 студентов – будущих вожатых, имеющих опыт работы в ДОЛ. Программа повышения уровня конфликтологической компетентности вожатых апробировалась на протяжении пяти месяцев. Участники программы прошли отбор, построенный на многомерном личностном опроснике «Адаптивность», позволившем отсеять часть претендентов с низкой адаптивностью и отсутствием мотивации к участию в программе.

Конфликтологическая компетентность вожатого замерялась психодиагностическими методиками, подобранными для пяти компонентов её структуры: операционный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный. Комплексная диагностика позволила изучить каждый компонент в индивидуальном порядке и выявить уязвимые места в конфликтологической компетентности вожатых, что дало общее представление о ней как о недостаточно высокой (в диапазоне значений «средний»). С учётом полученных данных были внесены корректировки в обучающую программу с целью повышения эффективности каждого компонента.

Рассмотрим более детально результаты контрольного этапа проведенного исследования.

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования

Компоненты конфликтологической компетентности	Констатирующий этап, среднее значение	Контрольный этап, среднее значение
Операционный	42,6	61,8
Эмоционально-волевой	27,6	64,2
Мотивационно-ценностный	51,7	78,6
Поведенческий	46,4	68,3
Рефлексивный	32,1	63,2

Результаты по каждой из методик показали:

1) Опросник «Конфликтологическая компетентность вожатого» – диагностика операционного компонента конфликтологической компетентности.

Полученные данные зафиксировали рост всех показателей в положительном значении за исключением шкалы «решение конфликтов». Данная шкала, по сравнению с начальными замерами, претерпела скачок в пользу выгорания вожатых в процессе конфликто разрешения. Отмеченное явление мы связываем с тем, что вожатые находились в условиях эксперимента и неудачно использовали новые для себя медиативные методики, что приводило к излишним энергетическим затратам без положительного результата.

По шкале «техники конфликто разрешения» количество респондентов, выбравших ответ с положительным значением, возросло. Однако большинство вожатых по-прежнему придерживается использования коммуникативных техник в урегулировании конфликтов, несмотря на высокую популярность творческих технологий. Анализ дневников вожатых объясняет данный феномен с точки зрения динамики

конфликта: если конфликт ситуативный, для его разрешения достаточно правильно выстроенной коммуникации, если конфликт затяжной – к его решению подключаются творческие технологии.

В целом рост показателей по данному опроснику свидетельствует об эффективности теоретического аспекта нашей программы.

2) Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности И.А. Усатова – диагностика эмоционально-волевого компонента конфликтологической компетентности.

Анализ результатов диагностики стрессоустойчивости вожатых показал повышение уровня по данному компоненту благодаря комплексу проведенных тренинговых занятий в сочетании с практической деятельностью в ДОЛ. Отсутствуют показатели с отрицательным значением и сократились показатели со средним значением.

3) Измерение мотивации достижения М.Ш. Магомед-Эминова (модификация А. Мехрабиана) – диагностика мотивационно-ценностного компонента конфликтологической компетентности.

Согласно результатам контрольной диагностики мотивации достижения в ходе реализации программы вожатые стали более целеустремленными и ориентированными на успех, хотя по-прежнему остаются вожатые, мотивированные на избегание неудач. Несмотря на то, что в рамках исследования мы относим мотивацию на избегание неудач к отрицательному значению, практически доказано, что в некоторых ситуациях мотиватором достижения цели выступает страх совершить ошибку. Возникновение препятствий может способствовать разочарованию в собственных силах и, как следствие, выгоранию вожатого, в то время как страх выступает дополнительным ресурсом к преодолению препятствий и достижению цели.

4) Опросник Томаса-Килмана «Стиль поведения в конфликте» – диагностика поведенческого компонента конфликтологической компетентности.

Контрольная диагностика стилей поведения в конфликте выявила тенденцию к изменению доминирующей стратегии от избегания к компромиссу и сотрудничеству. Данные показатели указывают на уменьшение у вожатых страха перед конфликтными ситуациями, который был выявлен на начальном этапе психологического тренинга, и усиление миротворческой компетентности вожатого. Наблюдается повышение предрасположенности к приспособлению в конфликте, зафиксированное у вожатого, ранее выбиравшего избегание. Несмотря на то, что приспособление мы относим к отрицательному значению, усиление тенденции к урегулированию конфликта, а не к уходу от него, увеличивает шансы на разрешение конфликтной ситуации мирным путём, в то время как избегание переводит активный конфликт в латентную стадию.

5) Тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера – диагностика рефлексивного компонента конфликтологической компетентности.

По результатам контрольной диагностики субъективного контроля у вожатых повысилась общая интернальность и интернальность в области достижений. В области неудач показатели сдвинулись в сторону экстернальности, что является положительным показателем, поскольку высокий уровень интернальности по данной шкале свидетельствует о повышенной тревожности личности перед возникновением трудностей. В области межличностных отношений результаты не зафиксировали значительных изменений, благодаря чему зафиксирована устойчивая система межличностного взаимодействия вожатых с окружающими людьми, сформировавшаяся до апробации программы и сохранившая свою целостность в ходе её реализации.

На основании полученных данных мы можем судить об адекватной самооценке вожатых в процессе саморефлексии при заполнении дневника у восьми из десяти вожатых. При анализе записей двух вожатых экстернального типа следует учитывать их предвзятость к оценке собственной деятельности и опору на внешние факторы и обстоятельства.

В целом рефлексивный компонент конфликтологической компетентности вожатых имеет положительную динамику.

Сгруппировав данные по пяти психодиагностическим методикам, мы можем зафиксировать улучшение показателей по всем шкалам. Отрицательное значение полностью отсутствует в операционном и эмоционально-волевом критерии конфликтологической компетентности студентов-вожатых, а также сократился процент ответов, носящих нейтральный характер. Возвращаясь к начальным условиям фиксации уровня конфликтологической компетентности вожатых, можно отметить, что положительное значение увеличилось более чем на 40% по каждому из компонентов, в основной массе достигнув диапазона значений «высокий». Таким образом, мы достигли значительного повышения уровня конфликтологической компетентности вожатых.

Выводы. Изучение особенностей временного детского коллектива является одним из ключевых направлений современной образовательной системы, поскольку от качества организации летнего отдыха детей зависит их дальнейшая социализация в школьном социуме и обществе в целом. Конфликт является неотъемлемой частью ДОЛ, поскольку обладает специфическими особенностями, требующими высокой стрессоустойчивости и адаптивности как у детей временного детского коллектива (ВДК), так и вожатых детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) – студентов педагогического вуза. В первую очередь, вожатый наиболее открыт и близок детям. Он наблюдает, как в ВДК выстраиваются отношения между участниками, как протекают процессы адаптации и социализации детей, есть ли внутри отряда конфликты. Вожатый должен уметь управлять этим процессом, следовательно, он должен быть готов первым оказать конфликтологическую помощь детям, что требует от него высокого уровня конфликтологической компетентности.

Повышение конфликтологической компетентности вожатого являлось главной целью нашего исследования, поскольку в современной системе образования существует противоречие между востребованностью ДОЛ в вожатых, обладающих высокой конфликтологической компетентностью, и недостаточной разработанностью практических рекомендаций по ее формированию и развитию. Из процедуры психологического тренинга мы вычленили ряд медиативных методик, позволяющих предупреждать, регулировать и решать конфликты в ВДК. Данные медиативные технологии легли в основу разработанной нами формирующей программы.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что разработанная программа может применяться при обучении медиативным технологиям вожатых, имеющих опыт работы в ДОЛ. К перспективным разработкам можно отнести модернизацию программы для вожатых без опыта работы, а также для воспитателей с учетом их опыта и стажа работы.

Литература:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2011. – 512 с.
2. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО "Рос. гос. проф.-пед. ун-т", 2009. – 271 с.
3. Дорошина И.Г. Детский коллектив, его специфика, этапы становления и развития. Социальная сеть работников образования, 2014. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/01/18/detskiy-kollektiv-ego-spetsifiki-etapov- stanovleniya>
4. Иванченко И.В. Как рождается микрогруппа? Методическое пособие. – ВДЦ «Орлёнок». – 2010. – 84 с.
5. Ковалев В.П., Леснов А.А. Методическая работа как педагогическое условие обеспечения эффективности воспитательной работы в условиях детского оздоровительного лагеря // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2014 – С. 67-76.
6. Козер Л.А. Функции социального конфликта // М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. – 205 с.
7. Козлов Н.И. Активное слушание. ПСИХОЛОГОС, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/aktivnoe>.
8. Романов Д.А., Романова М.Л., Яковлева И.П. Диагностика конфликтологической компетентности студентов в структуре психолого- педагогического мониторинга // Научный журнал КубГАУ. – 108 (04). – 2015.
9. Сепиашвили Е.Н. Подготовка студентов для работы вожатыми в детском оздоровительном лагере // Модернизация организации и содержания профессионального образования: теория, методология, методика. – СПб., 2010.
10. Харитоновна Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67
11. Царёва Н.П. Организация жизнедеятельности временного детского коллектива в детском оздоровительном лагере. – СПб, 2013. – 120 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Кузнецова Елена Николаевна
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)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ, СОЦИОФОБИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КРИТЕРИЙ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения психологических особенностей проявления социальной тревожности, социофобии у студентов Ставропольского государственного педагогического института как одного из критериев безопасности образовательном пространстве. Проанализированы представления учащихся о безопасном образовательном пространстве. Представлены результаты исследования ситуационной и личностной тревожности (по Ч.Д. Спилбергера). Даны оценки уровня социофобии учащихся по шкалам Лейбовича. Намечены основные мероприятия по оптимизации эмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Ключевые слова: безопасность образовательной среды, социальная тревожность, личностная тревожность, реактивная (ситуационная) тревожность, социофобия, страх, агенты страха, техники саморегуляции.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying the psychological features of social anxiety, social phobia in students of the Stavropol pedagogical Institute as one of the criteria of the safety of the educational environment. Students' perceptions of a safe educational institution are analyzed. The results of situational and personal anxiety study (C.H. Spielberger) are presented. The level of social phobia of students on the Leibovich scale are given. The main measures to optimize the emotional stability of future teachers are outlined.

Keywords: safety of the educational environment, social anxiety, personal anxiety, reactive (situational) anxiety, social phobia, fear, fear agents, self-regulation techniques.

Введение. По определению федерального государственного образовательного стандарта, образовательная среда — это сложное многоуровневое понятие, которое включает в себя сам образовательный процесс, особенности его организации, а также его программно-методическое, учебно-материальное, материально-техническое, психолого-педагогическое, медико-социальное обеспечение [7].

Образовательную среду часто называют образовательным пространством, и определенный акцент ставится в понятии образовательной среды на понимании ее как сферы общественной деятельности, где осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие личности, индивидуальности. И именно в рамках образовательного пространства происходит формирование социально-духовного, интеллектуального и экономического потенциала общества и страны в целом [2]. И, следовательно, если возникает угроза образовательному пространству и его участникам, возникает угроза целостности самого государства, которое несет ответственность за качество образования.

Под образовательным процессом, как основным компонентом образовательной среды, мы понимаем целенаправленное и последовательное взаимодействие педагога и обучающегося направленное на решение определенных образовательных задач. И здесь необходимо отметить значение оптимальных психолого-педагогических условий проведения учебных и воспитательных занятий, так как от особенностей

межличностных отношений, которые складываются между всеми участниками образовательного процесса (учителями, учащимися, родителями, администрацией школы), от которых будет зависеть психологический комфорт в школе и в классах, толерантное отношение к детям разных культур и детям с особенностями психического и физического здоровья.

Изложение основного материала статьи. В 2019-2020 учебном году на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» был проведен психодиагностический опрос студентов 1-5 курсов на тему:

- Что такое хороший институт?
- Что такое хороший преподаватель?
- Что такое хорошее образование?
- Что такое хорошая работа?

Данный опросник был разработан Волковой Е.Н., и апробирован на студентах Нижегородского педагогического института. Результаты исследования были представлены на заседании Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по теме «Безопасность образовательных учреждений» доктором психологических наук Волковой Е.Н. [3]. Кузнецова Е.Н. и Хилько О.В. применили данный опросник в 2019-2020 учебном году для изучения мнения студентов ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». В нашем исследовании участвовало 123 человека с первых по пятые курсы, обучающихся на уровне бакалавриата. В процессе исследований было проведено 317 человекоизмерений.

Цель опроса – выявить основное содержание, которое учащиеся педагогического института вкладывают в безопасность образовательной среды.

В опроснике были затронуты все три составляющие, компоненты образовательной среды: *пространственно- предметный* – Что такое хороший институт?; *информационно-образовательный* - Что такое хорошее образование? Что такое хорошая работа?; *социально-психологический* - Что такое хороший преподаватель?

По первому вопросу 70% студентов-первокурсников ответили, что хороший институт - это прежде всего: красивое здание, приятное местоположение, это чистота, дисциплина, хорошая столовая и библиотека. Наряду с желанием находиться в комфортном и безопасном здании, отмечается и желание заниматься под руководством преподавателей, которые дают качественные знания.

У 20% опрошенных были выявлены среди основных представлений о безопасности – надежная охрана (вежливые и профессиональные охранники), отсутствие коррупции.

У 10% опрошенных с хорошим институтом ассоциируются интересные мероприятия, сплоченный коллектив преподавателей.

Хотелось бы отметить, что студенты 5 курса отвечая на вопрос о том, что такое хороший институт, на первый план выдвигают: выпускает специалистов высокого класса, четкая организация учебного процесса, хорошие знания, востребованные выпускники, отношение к студенту как к взрослому, хорошая стипендия. А внешний вид здания и чистота отмечены как основные показатели у меньшинства студентов выпускного курса.

На вопрос «что такое хороший преподаватель?», 90% студентов 1 курса назвали такие качества как: улыбчивый, добрый, умеет найти общий язык со студентами, учитель-помощник, наставник, умеющий выслушать и поддержать, преподаватель веселый, с чувством юмора, улыбчивый. Далее учащиеся отметили (около 50%), хорошие знания у идеального преподавателя и способность мотивировать к изучению своего предмета. Менее половины студентов обратили внимание на внешний вид педагога, ухоженный, опрятный, как основные качества хорошего педагога. Около 20% студентов выделили адекватность педагога: «тот, кого я не боюсь».

Студенты 5 курса на первый план ставят такие качества хорошего преподавателя, как: пунктуальный, ответственный, высокий уровень знаний, разносторонний, трудолюбивый; далее выделяются качества: коммуникативный, умеет установить контакт со студентами, психологический климат и менее всех отметили внешний вид преподавателя.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что для первокурсников важно иметь преподавателя – друга, помощника, наставника. На первый план выступают личностные качества преподавателя. Первокурсникам, еще не привыкшим к новым условиям жизни и учебы, очень нужна от преподавателя психологическая поддержка. Тогда как студенты выпускного курса отмечают профессиональные качества преподавателя, его компетентность и коммуникабельность, как основные.

Рассматривая вопрос «Что такое хорошая работа?», можно отметить, что как студенты 1 курса, так и студенты выпускного курса основным условием хорошей работы назвали деятельность, которая приносит удовольствие, работа, где тебя ценят и уважают, не унижают, работа - это место, куда хочется идти, комфортно находиться. Заработок для большей части учащихся педагогического вуза выступает вторым условием успешной работы. Психологическая составляющая является приоритетной.

На вопрос «Что такое хорошее образование?» 90% опрошенных студентов 1 курса отметили, что это хорошая работа, знания, хорошая специальность, уверенность в себе и только потом - хорошая зарплата.

Учащиеся 5 курса отметили, что хорошее образование – это образование без коррупции, справедливые оценки, то, что пригодится в будущей жизни и поможет приспособиться к новым условиям жизни.

Материальная заинтересованность не выходит на первый план для большинства студентов. Важным условием остается психологический комфорт, самореализация, успешное взаимодействие в коллективе.

Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации требует особого внимания и анализа. Среди основных угроз психологической безопасности в образовательной организации выступают внутренние угрозы, а именно: насилие в межличностном взаимодействии, проявление страха и агрессии одного человека по отношению к другому, ксенофобия и экстремизм, различные формы саморазрушающего поведения. И, как следствие, эмоциональный дискомфорт как учащихся, так и преподавателей, утрата доверия к окружающим, тревожность, беспокойство, нежелание общаться, игнорирование личных проблем, отказ от помощи специалистов. А в более масштабном смысле – нестабильность образовательной среды, напряженность в отношениях всех участников образовательного процесса.

Хотелось бы отметить, что деструктивные страхи и тревожность в современном обществе стали всепроникающим и глубинным явлением [5; 6]. Это связано со многими социальными, экономическими и экологическими проблемами современного мира. При этом, каждый человек отмечает не только явные причины, вызывающие страх и тревогу в наши дни, такие, как угроза войны, природные катаклизмы, политические и экономические перемены, эпидемии, радикальные изменения в геополитической политике государств, человек видит и менее очевидные, однако более глубокие и в большей степени, касающиеся каждого индивида источники тревоги, находящиеся в нем самом и свойственные людям, с которыми он общается. Среди них: отсутствие согласия человека с самими собой, отсутствие психологических ориентиров и общепринятых ценностей и правил выхода из конфликтных ситуаций.

С учетом современных угроз здоровью и жизни людей, (распространение COVID-19) появились новые тревоги и страхи и, как следствие, новые случаи психических расстройств, которые происходят с тревожными людьми. По данным СМИ появился термин «коронафобия», а рост числа людей с невротическими расстройствами отмечают по всему миру. Условия карантина, дистанционный режим работы и учебы, неутешительные прогнозы распространения инфекции и статистика летальных исходов вызывает у людей панику, дистресс, тревожность, паранойю и депрессивное состояние [9].

Согласно общепринятому определению, страх – это эмоция, возникающая в ситуации реальной угрозы биологическому или социальному существованию индивида. Тревога – это неопределенное мрачное предчувствие, вызванное угрозой какой-либо ценности, которую индивид считает необходимой для своего существования как личности. При этом, развитие страха и тревоги определяется биологическими, психологическими и социальными факторами.

Во всех современных обществах интеллигенция, к которой относятся педагоги высшего профессионального образования и педагоги основного общего образования, принадлежат к группе активных агентов страха и личностной тревожности. Они создают общественное мнение и влияют на оценку действительности, и, имея непосредственный доступ к учащейся молодежи, которая итак по субъективным причинам способна преувеличивать грозящую человеку опасность, в результате (тревожные педагоги) создают угрозу безопасности образовательного процесса в целом. Это становится особенно важным, так как переживание страха как базовой эмоции является главным организующим фактором самосознания и основой избирательности и целенаправленности поведения человека.

По мнению Басовой И.А., психологическая безопасность образовательной среды обеспечивается именно педагогическим коллективом, и создание и поддержание благоприятного психологического климата в учебном коллективе должно стать приоритетным направлением [1].

Таким образом, задача исследования психологических особенностей проявления страха и тревожности у представителей педагогической профессии является актуальным, поскольку даст возможность поиска более эффективных путей преодоления иррациональных, деструктивных страхов – с одной стороны и с другой, оптимизации адаптивных страхов у конкретных людей, обладающих индивидуальным опытом профессиональной деятельности, своим видением мира и людей.

Для решения поставленной задачи нами применялся метод Ч.Д. Спилбергера [10] по исследованию ситуационной и личностной тревожности, математические методы количественной и качественной обработки эмпирических данных, шкалы Лейбовича [11] для оценки реакции человека в различных социальных ситуациях и в ситуациях выступления, а также для выявления социофобии.

Базой исследования послужил Ставропольский государственный педагогический институт. Возраст испытуемых студентов 17-20 лет. В тестировании принимали участие студенты факультета психологии и дефектологии и факультета педагогики.

Результаты применения Шкалы Лейбовича показали у 79% испытуемых слабовыраженную или отсутствующую социофобию, у 12% испытуемых достаточно выраженную социофобию, у 0,4% испытуемых – сильную социофобию, у 0,2% испытуемых – очень сильную социофобию.

Таким образом, большая часть студентов не имеет существенных проблем в общении и сказывающегося на процессе общения выраженного психотравмирующего опыта. Им не свойственно бояться выступления перед аудиторией и испытывать серьезные вегетативные нарушения. Таким образом, можно говорить о сформировавшихся коммуникативных качествах и навыках, связанных с эмоциональной саморегуляцией будущего педагога. Студенты педагогического института легко идут на контакт, способны выступать перед аудиторией, не испытывают деструктивного стресса (дистресса).

Только у 0,6% студентов отмечена сильная и очень сильная социофобия, и они нуждаются в психологическом сопровождении для решения эмоциональных проблем и для адаптации в профессии. Эти 0,6% студентов имеют наибольшие риски не адаптироваться в роли педагога.

В результате психодиагностики с использованием шкалы тревоги и тревожности по Ч.Д. Спилбергеру, мы получили данные по ситуационной и личностной тревожности.

По показателям личностной тревожности, которая используется для обозначения относительно устойчивых личностных свойств испытуемых, мы получили следующие результаты. Личностная тревожность как качество находится на высоком уровне у 60% испытуемых, у 39% она умеренная, у 4% низкая. Таким образом, большая часть реципиентов обладает выраженной тревожностью как чертой характера, как способом взаимодействия с миром и отклика на его воздействия. Эти студенты во многих ситуациях склонны видеть угрозу своей жизни, здоровью, благополучию и самооценке. Они чаще других испытывают неуверенность в своих профессиональных и личностных качествах, компетенциях и особенно переживают по поводу оценки своих достижений со стороны авторитетных людей.

В результате изучения реактивной (ситуационной) тревожности мы отметили, что у 30% испытуемых она высокая, у 65% она умеренно выражена, у 10% на низком уровне. Данные позволяют нам сделать вывод, что большая часть изученных студентов педагогического вуза склонна испытывать излишнее напряжение, дискомфорт и беспокойство при попадании в стрессовую ситуацию. В результате, студенты педагогического вуза предрасположены к эмоциональному выгоранию и имеют острую потребность в обучении техникам эмоциональной саморегуляции [4; 8].

Выводы. Для студентов с высоким уровнем личностной тревожности необходимо организовать тренинги, направленные на повышение уровня самоконтроля и уверенности в различных сферах жизнедеятельности. Данные виды деятельности позволят обеспечить основной критерий психологической

безопасности образовательной среды, а именно – ее референтную значимость – эмоциональный комфорт, умение реализовать собственную точку зрения, внимательное отношение к ученикам и коллегам.

Для студентов с низким уровнем тревожности необходимо организовать занятия, направленные на повышение активности, мотивации, заинтересованности и ответственности в реализации профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований в области проявления деструктивных страхов и тревожности у студентов педагогического вуза, кроме вклада в психологию эмоций, позволит подобрать, разработать и использовать техники по повышению уровня самоконтроля, оптимизации навыков достижения эмоциональной устойчивости, по самосовершенствованию и профессиональному развитию.

Результаты исследования послужат разработке критериев комплексной безопасности образовательного пространства.

Литература:

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б., Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А. Баевой. – М.: ЭконИнформ, 2009 – 247 с.
2. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: Автореф... дис. кан. наук. – М., 2006 – 24 с.
3. Волкова Е.Н. Проблемы насилия в образовательном учреждении // Телевизионная версия Всероссийской научно-практической конференции по теме «Психологические проблемы безопасности в образовании» 2012 г. <https://www.youtube.com/watch?v=70fY2576170> (дата обращения: 18.10.2020).
4. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Применение йоги айенгара как средства сохранения психического здоровья студентов педагогического вуза. - Мир науки, культуры, образования – 2018. №4 (71) – С. 338-340.
5. Изард Кэрл Э. Психология эмоций. – СПб., 2006. – 460 с.
6. Мэй Р. Проблема тревоги / Пер. с англ. А.Г. Гладкова. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты. <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.10.2020).
8. Хилько О.В., Долганина В.В. Профилактика нарушения психологического здоровья обучающихся и педагогов. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 291 с.
9. <https://www.pravmir.ru/https://www.pravmir.ru/>(дата обращения: 18.10.2020).
10. <https://psycabi.net/testy/179-test-na-trevozhnost-spilbergera-khanina-metodika-otsenki-trevozhnosti-ch-d-spilbergera-i-yu-l-khanina> (дата обращения: 18.10.2020).
11. <https://psycabi.net/testy/34654-test-na-sotsiofobiyu-shkala-lejbovicha-dlya-diaagnostiki-priznakov-sotsialnoj-fobi>(дата обращения: 18.10.2020).

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Курунов Виктор Валерьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

старший преподаватель Самигуллин Ринат Рафилевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

ассистент Айнулина Нина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ И ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ РЕАЛИЙ

Аннотация. В статье представлены результаты разработки и апробации методики, позволяющей диагностировать профессиональные интересы абитуриентов. Авторы описывают процедуру стандартизации методики, а также проверки ее психометрических данных.

Ключевые слова: психодиагностическая методика, профессиональные интересы, профотбор, надежность, валидность.

Annotation. The article presents the results of the development and testing of a methodology that allows diagnosing the professional interests of applicants. The authors describe the procedure for standardizing the technique, as well as checking its psychometric data.

Keywords: psychodiagnostic technique, professional interests, professional selection, reliability, validity.

Работа выполнена при поддержке гранта Министерства образования Республики Башкортостан «Разработка и реализация модели отбора одаренных детей и последующей работы с ними, в том числе для подготовки к различным олимпиадам» (Договор № 06-15 от 20 декабря 2017 г.)

Введение. Сегодня учебным учреждениям высшего профессионального образования важен не просто абитуриент, важен «качественный» абитуриент. Абитуриент, который знает, чего хочет, знает, для чего он получает образование именно по выбранной специальности, каковы его карьерные ориентации, какие у него слабые и сильные стороны. Особую актуальность проблема «качественного» абитуриента приобретает для педагогических вузов. Обусловлено это падением престижа профессии учителя, большим количеством требований к личностным и профессиональным компетенциям учителя на фоне низкой оплаты труда, большого количества отчетно-учетной документации и т.п. Все это привело к тому, что в последние годы в педагогический университет приходит «случайный» абитуриент, для которого основная цель – это иметь документ о высшем образовании, а не получить профессию учителя и работать по ней. Немаловажную роль в выборе профессии в России по традиции играют родители абитуриента (Е.А. Кострюкова [6], Т.П. Маслевич, Н.Б. Сафронова, Н.Л. Минаева [9] и др.). Зарубежные исследователи учитывали несколько другой аспект

таких отношений. В частности, S. Shadach и O. Ganor-Miller исследовали, как включенность родителей в процесс обучения студентов влияет на степень тревожности последних. Согласно результатам, участие родителей коррелировало с общим баллом тревожности во время теста (ТА) и с беспокойством, но не с эмоциональностью [18].

С учётом сложившейся ситуации возникла необходимость иметь профессиональный диагностический инструментарий, способный выявить у абитуриентов не только склонности к преподавательской деятельности, но и в целом определить профессиональные качества абитуриента. Возникла идея комплексной работы по привлечению абитуриентов на педагогические специальности вуза. Поскольку другие этапы профориентационной работы в вузе развиты на достаточно высоком уровне – регулярно проводятся дни открытых дверей, многочисленные совместные мероприятия вуза и общеобразовательных школ, реализован проект «Побудь студентом» и т.п. Поэтому необходимо было решить важнейшую задачу – разработать мощный современный инструмент, позволяющий оценивать способности и мотивацию потенциальных абитуриентов.

Актуальность и продуктивность данной позиции нашла своё подтверждение в целом ряде работ отечественных и зарубежных исследователей. Так В.В. Куцаев подчеркивает значимость совершенствования системы отбора при поступлении в педагогический вуз [7]. R.T. Lapan, S.A. Whitcomb и N.M. Aleman указывают на важность услуг по консультированию в колледже относительно возможного построения карьеры [16]. L. Fonteune с коллегами доказали, что базовый тест по математике, предъявляемый абитуриентам перед поступлением в колледж, предсказывает степень их успеваемости по статистике и общую успеваемость за первый год обучения [14]. C.G. Mokher с коллегами привели данные убедительно доказывающие, что использование специального профориентационного теста при поступлении в колледж эффективно оценивает готовность к поступлению и готовность к построению карьеры, исключая тех абитуриентов, которые не мотивированы и не нацелены на построение карьеры в той или иной сфере [17]. Обсуждая базовые условия эффективной подготовки профессиональных практических психологов, Ю.М. Забродин, Р.М. Фатыхова и В.В. Курунов пишут о важности качественного отбора абитуриентов, поскольку современный психолог должен быть ориентирован на построение многогранной психологической модели человека [4].

Безусловно, в настоящее время и в зарубежной, и в отечественной психологии разработаны и активно применяются достаточно качественные профориентационные методики. Среди наиболее известных и часто применяемых в англоязычных странах можно отметить Myers-Briggs Type Indicator, Self-Directed Search, My Next Move O*NET Interests Profiler, The MAPPTM Career Assessment Test, Riso-Hudson Enneagram Type Indicator и др. В отечественной психологии наиболее распространенными являются Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова, «Матрица выбора профессии» Г.В. Резапкиной и др.

Однако основная проблема отечественных тестов и методик по профориентации кроется в самом стимульном материале, поскольку он достаточно сильно устарел. К примеру, дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова включает профессии, которые потеряли актуальность, вследствие исчезновения рабочих мест (например, телеграфист). Англоязычные тесты либо не имеют адаптации в России (My Next Move O*NET Interests Profiler, The MAPPTM Career Assessment Test, Riso-Hudson Enneagram Type Indicator и др.), либо переведены и адаптированы, но не получили широкого распространения для целей профориентации (Myers-Briggs Type Indicator).

Имеющееся противоречие между важностью качественного проведения психологического отбора абитуриентов при поступлении в педагогический университет и отсутствием профессионального современного инструментария для решения данной задачи и обусловило актуальность разработки опросника профессиональных интересов.

Изложение основного материала. Проведены многочисленные исследования относительно важности учета различных личностных и поведенческих особенностей абитуриентов при поступлении в колледжи и университеты. S. De Nauw и A. De Vos по результатам эмпирического исследования пришли к выводу, что представители поколения миллениалов имеют высокие ожидания относительно содержания работы, обучения, развития карьеры и финансового вознаграждения [12]. D. Dias обнаружила тесную связь между самооценкой обучающихся и социальной ценностью путей построения карьеры. В свою очередь, самооценка обучающихся зависит во многом от социального статуса, интеллекта, пола, компетенций, ценностей и интересов [13]. T. Buser с коллегами показали, что в целом выпускники общеобразовательных школ обоих полов демонстрируют одинаковый уровень академических способностей, однако мальчики выбирают значительно более престижные академические направления. Также авторами было установлено, что мальчики значительно более конкурентоспособны, чем девочки. Другими словами, при равных академических успехах девочки и мальчик имеют разный уровень конкурентоспособности, что обуславливает их выбор направлений подготовки [11]. S.L. Turner и J.L. Conkel Ziebell выявили закономерность, согласно которой большинство молодых людей считают, что их успех не связан с их усилиями, и придерживаются убеждений, несовместимых с гибкостью / приспособляемостью [19].

Представленные результаты проведённых исследований разными авторами однозначно подтверждают идею о том, что на процесс выбора профессии оказывают влияние самые разнообразные факторы, начиная от пола абитуриента и заканчивая его социальным статусом, степенью участия родителей в этом выборе и т.д.

В связи с вышеперечисленным целью нашей работы стало создание современного опросника, позволяющего оценивать профессиональные интересы потенциальных абитуриентов по ряду направлений подготовки, определяющих базисную структуру современных социально-экономических отношений.

В основу разработки опросника была положена гуманистическая парадигма. Разработанный диагностический инструмент, с одной стороны, должен показать степень мотивации и наличие способностей к освоению педагогической профессии а, с другой стороны, дать самим абитуриентам возможность осознать себя в роли учителя, понять, насколько этот выбор соответствует уровню их притязаний и наличным возможностям.

При разработке опросника парадигмальным основанием, в отличие от других диагностических методик профориентационной направленности, стала компетентностная модель специалиста, проявляющая себя в системном единстве трудовых действий и трудовых функций, а не профессиональная, базирующаяся на должностных инструкциях с перечнем прав и обязанностей работника при решении профессиональных задач в той или иной области.

Шкалы разработанного опросника являются синтезом двух теорий – отечественного исследователя в области профориентации учащихся Е.А. Климова и зарубежного родоначальника изучения соответствия психологических типов и типов профессиональной среды Дж. Холланда.

Содержание данной статьи не предполагает полного предъявления разрабатываемой экспериментальной психодиагностической методики оценки профессиональных интересов и профессиональной направленности личности потенциальных абитуриентов с позиций компетентностного подхода к подготовке специалистов. Именно поэтому в нашей статье мы приводим для примера несколько заданий из разных шкал, сформулированных в категориях трудовых действий и трудовых функций, которые потенциально будут реализовываться в самостоятельной профессиональной деятельности выпускниками по завершении обучения на вузовском этапе профессионализации.

Так, для выявления профессиональных интересов в сфере «Человек в мире науки» нами были предложены задания, отражающие следующие трудовые действия и трудовые функции: «Участвовать в обсуждении научных теорий», «Работать в научно-исследовательской лаборатории».

Для выявления профессиональных интересов «Человек в мире бизнеса»: «Влиять на других людей для достижения собственных целей», «Организовать и руководить своим делом».

В сфере «Человек в мире знаков» были использованы утверждения «Выполнять вычисления, расчеты», «Писать программы для компьютера или телефона».

Для выделения интересов в сфере «Человек в мире природы» предлагались выражения «Лечить ранения, ушибы, ожоги и т.п.», «Изучать простейших и микробы».

Интересы в сфере «Человек в мире техники» определялись на основе высказываний «Правильно рассчитать всё необходимое для ремонта здания», «Паять электрические схемы, электроприборы».

Для выявления интересов в сфере «Человек в мире творчества» предлагались высказывания «Придумывать дизайн или оформление выставки, витрины», «Сочинять стихи или рассказы».

Для диагностики интересов в сфере «Человек в мире людей» использовались вопросы «Заниматься подбором персонала для фирмы», «Организовать культпоходы в театр для детей или сверстников».

На момент проведения верификации методики ее прошли более 1000 (всего бланков 1240) испытуемых, контрольный тест прошло более 700 испытуемых (всего получено бланков 752). Одновременно тестирование по обоим методикам прошло 217 испытуемых.

На основе собранных данных были выполнены расчеты: эффективности, дискриминативности заданий, была определена надежность по внутренней согласованности на основе коэффициента Кронбаха, определен показатель конкурентной валидности на основе вычисления коэффициента корреляции между результатами экспериментальной методики и Опросником профессиональных предпочтений Дж. Холланда. По техническим причинам вопрос № 84 из экспериментальной методики не вошел в обработку, но так как дальнейшая работа с методикой предполагает сокращение числа вопросов, то мы считаем это возможным и незначительным допущением. Сокращение числа вопросов обусловлено необходимостью включения данной методики в тестовые батареи по профориентации или диагностики способностей. Что, в свою очередь, позволит сократить время на прохождение всей батареи.

Эффективность заданий рассчитывалась из определения отношения числа ответов «Да» к общему числу вопросов. Эффективными заданиями считаются те, чей коэффициент находится в промежутке от 0,25 до 0,75. По итогам подсчетов 17 вопросов имеют низкую эффективность, это 20 % из всех вопросов. Как было указано, часть из этих вопросов может быть исключена из первоначального списка в рамках дальнейшей работы по сокращению числа вопросов.

Показатель дискриминативности указывает, насколько каждое задание влияет на общий результат. Определяется он с помощью подсчета коэффициента корреляции между ответами испытуемых по данному вопросу и общим результатом. Ответы испытуемых были закодированы бинарным кодом: ответ «Да» – «1», ответ «Нет» – 0. В этой связи было бы логично применить бисериальный коэффициент корреляции, но данный критерий не включен в пакет функций MS Excel. Поэтому нами был применен коэффициент корреляции Пирсона, а для определения верности данного решения были проведены ручные вычисления бисериального коэффициента корреляции в первой шкале «Человек в мире знаков». Расчеты показали, что оба критерия дают одинаковые значения коэффициентов. Полученные значения варьируются от 0,334 до 0,739. Критические значения для критерия Пирсона при $N \geq 1000$:

$$r_{кр} = \begin{cases} 0,06 & \text{для } p \leq 0,01 \\ 0,09 & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Проведенные расчеты однозначно указывают на то, что все задания теста имеют значимые показатели и влияют на получаемый результат.

Определение надежности по внутренней согласованности осуществлялось на основе коэффициента Кронбаха. Коэффициент α (альфа) является мерой внутренней согласованности теста и предполагает измерение как всей внутренней согласованности теста, так и внутренней согласованности каждой конкретной шкалы. Коэффициент α при определении надежности рассчитывается на основе дисперсий заданий и общей дисперсии по всем заданиям. В нашем случае дисперсия рассчитывалась по 83 заданиям теста и получила следующий вид: $\sum \sigma_i^2 = 3,982693$, дисперсия суммарных баллов по всему тесту составила следующее выражение: $\sigma_x^2 = 213,1042$. Коэффициент $\alpha = 0,993278$ относится к числу «отличных» показателей надёжности. При подсчете коэффициента Кронбаха по каждой шкале было сокращено количество переменных до 12. Это обусловлено тем, что в каждую шкалу опросника входит по 12 вопросов. Полученные данные также говорят о хорошей надежности по исследуемым шкалам, которые представлены в таблице 1.

Определение коэффициента Кронбаха для каждой шкалы в отдельности

	Человек в мире знаков (ЧЗ)	Человек в мире природы (ЧП)	Человек в мире техники (ЧТ)	Человек в мире науки (ЧН)	Человек в мире творчества (ЧТв)	Человек в мире людей (ЧЧ)	Человек в мире бизнеса (ЧБ)
n	12	12	12	12	12	12	11
σ_i^2	2,602791	2,36892	1,941159	2,693762	2,833675	2,902415	2,593019
σ_x^2	9,182198	10,78358	8,843105	9,104497	10,75623	12,39661	9,477215
$\alpha =$	0,781679	0,85126	0,851443	0,76814	0,803515	0,835495	0,799034
Критерии оценки	приемлемая	хорошая	хорошая	приемлемая	хорошая	хорошая	приемлемая

Конкурентная валидность была установлена на основе определения меры связи между результатами экспериментальной методики и методики «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда. Психометрическая проверка методики Дж. Холланда проведена А.И. Воробьевым, И.Г. Сениным, В.И. Чирковым [10]. Нами были посчитаны коэффициенты корреляции между шкалами методик на основе результатов 217 испытуемых, прошедших оба теста в электронном варианте. Результаты представлены в таблице 2, они отражают коэффициент корреляции по шкале линейной корреляции Пирсона. Критические значения для критерия при $N \geq 217$:

$$r_{кр} = \begin{cases} 0,14 \text{ для } p \leq 0,01 \\ 0,18 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Таблица 2

Корреляционная матрица шкал методики «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда и экспериментальной методики

	ЧЗ	ЧП	ЧТ	ЧН	ЧТв	ЧЧ	ЧБ
Р-тип	0,37	0,26	0,61*	0,49	0,06	-0,05	0,09
И-тип	0,31	0,54*	0,21	0,40*	0,21	0,08	0,08
А-тип	0,04	0,33	0,03	0,08	0,69*	0,36	0,31
С-тип	0,12	0,26	0,00	0,03	0,48	0,52*	0,40
П-тип	0,30	0,19	0,20	0,27	0,33	0,46	0,63*
К-тип	0,40*	0,24	0,25	0,30	0,18	0,30	0,39

Примечание: знаком «*» обозначены значимые корреляционные связи.

Как видно из таблицы соответствующие шкалы экспериментальной методики имеют сильные значимые показатели с близкими им по смыслу шкалами методики «Опросник профессиональных предпочтений». Так, например «Р-тип» и шкала «ЧП» имеют коэффициент равный 0,61. «И-тип» коррелирует со шкалой «ЧН», их коэффициент корреляции равен 0,4. Таким образом, мы можем утверждать, что экспериментальная методика валидна и надёжна для выявления профессиональных интересов и профессиональной направленности потенциальных абитуриентов.

Выводы. Проведённые нами вычисления по базовым психометрическим показателям доказывают, что разработанный нами тест является надёжным и валидным. Обуславливается это не в последнюю очередь выбором исходного тестового материала и надёжного теоретического базиса представленного в работах Е.А. Климова и Дж. Холланда.

Вычисленные коэффициенты эффективности и дискриминативности заданий помогут сократить число вопросов из общего списка заданий, оказывающих наименьшее влияние на результат или хуже дифференцирующих выборку.

Интересными являются показатели корреляционных связей между шкалой «Человек в мире науки» и шкалами методики «Опросник профессиональных предпочтений» «Р-тип» и «И-тип», когда «Р-тип» имеет более сильную корреляционную связь со шкалой «Человек в мире науки». Похожую картину можно наблюдать в полученных значениях шкалы «Человек в мире знаков» и шкалами «И-тип», «Р-тип».

Мы считаем, что полученные нами результаты в ходе экспериментальной проверки разработанного психодиагностического инструмента, станут основанием для последующего более детального пересмотра исходных теоретических положений и уточнения формулировок шкал, повышая дифференцирующую составляющую опросника при смежности трудовых действий и трудовых функций в различающихся видах профессиональной деятельности. Проблема «близости» разных типов профессий так же отмечалась и Дж. Холландом, например, по его теории «Р-тип» схож с «И-типом» и «К-типом». Таким образом, полученные нами данные показывают перспективность и необходимость последующей работы по созданию и

совершенствованию профорientационных психодиагностических методик в русле компетентностной модели подготовки специалистов.

Литература:

1. Безрученко И.Е. К вопросу о реализации новой парадигмы профессиональной ориентации на основе учета профессионально-психологической предрасположенности школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2004. Т. 9. № 3. С. 395-396.
2. Бондаренко Е.Н. Принципы профессионального отбора научно-педагогических кадров в вузах мира на современном этапе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. 2008. № 11. С. 54-57.
3. Горбач Н.А., Вершинская Н.И., Кузьмина О.А. Проблемы профессиональной ориентации и профессионально-психологического отбора молодежи // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 4 (35). С. 29-33.
4. Забродин Ю.М., Фатыхова Р.М., Курунов В.В. Психология образования в контексте взаимодействия психологической науки и практики // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5 (36). С. 150-155.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 156 с.
6. Кострюкова Е.А. Влияние родителей как фактор, определяющий выбор профессии индивида // В сборнике: Наука и инновации в современных условиях. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 53-56.
7. Куцаев В.В. Совершенствование системы отбора при поступлении в педагогический вуз // В сборнике: Физическая культура: проблемы обучения и воспитания. Сборник статей. – Екатеринбург, 2019. С. 37-46.
8. Левенец С.С., Порунова А.С. Пути устранения профессиональных противоречий в области профессиональной ориентации // Высшее образование сегодня. 2013. № 7. С. 62-63.
9. Маслевич Т.П., Сафронова Н.Б., Минаева Н.Л. Инновационные методы привлечения абитуриентов (на примере исследования факторов мотивации) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 6 (218). С. 52-60.
10. Опросник профессиональных предпочтений. Изд. 2. / Авторы адаптации А.Н. Воробьев, И.Г. Сенин, В.Е. Чирков. – Ярославль: НПП «Психодиагностика», 1997. – 22 с.
11. Buser T. et al. Gender, competitiveness, and career choices // The Quarterly Journal of Economics, vol. 129, no. 3, 2014, pp. 1409-1448.
12. De Hauw S., De Vos A. Millennial Career Perspective and Psychological Contract Expectations: Does the Recession Lead to Lowered Expectations? // Journal of Business and Psychology, vol. 25, no. 2, 2010, pp. 293-302.
13. Dias D. Students' Choices in Portuguese Higher Education: Influences and Motivations // European Journal of Psychology of Education, vol. 28, no. 2, 2013, pp. 437-451.
14. Fonteyne L., et al. Basic Mathematics Test Predicts Statistics Achievement and Overall First Year Academic Success // European Journal of Psychology of Education, vol. 30, no. 1, 2015, pp. 95-118.
15. Gubler M. et al. Reassessing the Protean Career Concept: Empirical Findings, Conceptual Components, and Measurement // Journal of Organizational Behavior, vol. 35, no. S1, 2014, pp. 23-40.
16. Lapan R.T. et al. Connecticut Professional School Counselors: College and Career Counseling Services and Smaller Ratios Benefit Students // Professional School Counseling, vol. 16, no. 2, 2012, pp. 117-124.
17. Mokher C.G. et al. Ready for What? Confusion around College and Career Readiness // The Phi Delta Kappan, vol. 100, no. 4, 2018, pp. 40-43.
18. Shadach E., Ganor-Miller O. The Role of Perceived Parental over-Involvement in Student Test Anxiety // European Journal of Psychology of Education, vol. 28, no. 2, 2013, pp. 585-596.
19. Turner S.L., Conkel Ziebell J.L. The Career Beliefs of Inner-City Adolescents // Professional School Counseling, vol. 15, no. 1, 2011, pp. 1-14.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Маркелова Татьяна Владимировна

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

кандидат психологических наук, доцент Барсуков Александр Валерьевич

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

кандидат психологических наук, доцент Давыдов Сергей Владимирович

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ И РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье представлены данные экспериментального исследования семей асоциальных подростков в рамках изучения влияния семейного воспитания на формирование самооотношения у подростков с асоциальным поведением. В статье обобщены экспериментальные данные исследования нарушений воспитания и родительского отношения, как условий, предопределяющих развитие асоциального поведения у подростка. Экспериментальные данные, описанные в статье могут, быть полезными, для понимания механизмов нарушения семенного функционирования, и его влияния на формирование девинтных форм поведения у подростков.

Ключевые слова: асоциальное поведение; гиперпротекция; эмоциональное отвержение; типы воспитания; родительское отношение.

Annotation. The article presents the data from an experimental study of the antisocial adolescents' families as part of a study of the family education impact on formation of self-reliance in adolescents with asocial behavior. The article summarizes the experimental data of the study of violations of upbringing and parental attitudes towards a child, as conditions that predetermine the development of antisocial behavior in a teenager. The experimental data described in the article may be useful to understand the family functioning disturbance mechanisms and its influence on formation of the behavior deviant forms in adolescents.

Keywords: antisocial behavior; the hyperpatronage; emotional rejection; education types; the parental attitude.

Введение. Под асоциальным поведением у подростков подразумевается поведение, не носящее характер криминального (делинквентного), но уклоняющееся от выполнения морально-нравственных и социальных норм. В экспериментальную группу приглашались родители подростков с асоциальным поведением, обучающихся в специальной школе для детей с девиантными формами поведения №27 г. Нижнего Новгорода в количестве 50 человек. Контрольную группу составили родители просоциальных подростков в количестве 40 человек.

Роль семейного воспитания в генезисе асоциального поведения подчеркивают многие отечественные и зарубежные исследователи [4, 12, 19]. По мнению ряда авторов, семейное воспитание оказывает существенное влияние на формирование характера ребенка и на развитие его самосознания [7, 8, 15].

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис [19] отводят значительную роль в формировании состояний дезадаптации, чрезмерному нервно-психическому напряжению.

И. Ленгмейер, З. Матейчек в качестве значимой характеристики семей, воспитывающих лиц с нарушениями поведения, рассматривали родительскую депривацию, эмоциональное отвержение ребенка [2, 18].

Птичкина Е.Л., основываясь на системных представлениях о семье, в качестве одной из детерминант девиантного поведения рассматривает противоречивые, конфликтные отношения между родителями в данных семьях. Семейные конфликты, взаимное неприятие проецируются на воспитание ребенка, создавая фрустрирующий фон родительского отношения к ребенку [11].

Обобщая литературные данные, мы пришли к выводу, что наиболее деструктивные последствия на развитие личности подростка оказывает эмоциональное отвержение ребенка и родительская депривация [9, 10, 15]. Немаловажную роль в генезе девиантных форм поведения играют альтернирующие стили воспитания в семье, внутренняя конфликтность данных семей [1, 11, 12]. В рамках данного исследования описаны типы воспитания способствующие формированию аномалийных черт личности у подростков. Получили экспериментальное подтверждение данные о специфических особенностях родительского отношения основанного на механизмах проекции в семьях экспериментальной группы.

Целью данного исследования является анализ стилей воспитания, особенностей родительского отношений в семьях подростков с асоциальным поведением.

Изложение основного материала статьи. Далее представлены результаты исследования психологических особенностей воспитательного процесса в семьях экспериментальной и контрольной групп.

Результаты, по методике АСВ, представлены в таблице 1, для оценки статистической значимости различий применялся критерий Манна-Уитни.

Таблица 1

Значимые отличия типов воспитания в экспериментальной и контрольной группе

Шкалы АСВ	Значимые отличия
Гиперпротекция	U=398; p> 0,01
Гипопротекция	U=460; p> 0,01
Потворствование	U=421; p> 0,01
игнорирование потребностей	U=395; p> 0,01
слабость требований-обязанностей	U=404; p> 0,01
требования-запреты	U=482; p> 0,01
отсутствие запретов	U=389; p> 0,01
выраженность санкций	U=269; p> 0,01
Неустойчивость	U=501; p> 0,05
расширение родительских чувств	U=321; p> 0,01
предпочтение детских качеств	U=427; p> 0,01
воспитательная неуверенность	U=538; p> 0,05
фобия утраты	U=450; p> 0,01
неразвитость родительских чувств	U=273; p> 0,01
проекция негативных качеств на ребенка	U=294; p> 0,01
воспитательная конфронтация	U=545; p> 0,05
предпочтение женских качеств	U=300; p> 0,01

Для данной выборки справедливы следующие критические значения: $P_{0,05} = 620$, $P_{0,01} = 549$. Значимые различия выражены по следующим шкалам: гиперпротекция $398 > 0,01$, гипопротекция $460 > 0,01$, потворствование $421 > 0,01$, игнорирование потребностей $395 > 0,01$, слабость требований обязанностей $404 > 0,01$, требования запреты $482 > 0,01$, отсутствие запретов $389 > 0,01$, выраженность санкций $269 > 0,01$, неустойчивость $501 > 0,05$, расширение родительских чувств $321 > 0,01$, предпочтение детских качеств $427 > 0,01$, фобия утраты $450 > 0,01$, неразвитость родительских чувств $273 > 0,01$, проекция $294 > 0,01$, воспитательная конфронтация $545 > 0,05$, предпочтение женских качеств $300 > 0,01$. Большинство

показателей методики АСВ отличается в экспериментальной группе от контрольной на высоком уровне статистической значимости. Гиперпротекция преобладает в результатах экспериментальной группы, 56% испытуемых демонстрируют результаты выше нормативных. В контрольной группе по шкале гиперпротекция высокие результаты у 12% испытуемых. Более характерна для экспериментальной группы потворствующая гиперпротекция. При гипопротекции фрустрируются все основные потребности подростка, нарушается функция контроля родителя [16].

Статистически значимые отличия получены так же по шкале отсутствия требований к ребенку. Следовательно, в семьях асоциальных подростков родители не предъявляют адекватных требований по отношению к ребенку. Это возможно при условии недоверия к ребенку, либо при недостатке воспитательной компетенции родителей.

В экспериментальной группе уровень запретов по отношению к ребенку снижен, при преобладании санкций. Это можно объяснить непоследовательностью родителей экспериментальной группы и отсутствием осознанного отношения к процессу воспитания. Группу родителей девиантных подростков условно можно разделить на группу со слабой системой запретов (попустительскую) и с сильной системой запретов (авторитарную). Преобладание санкций демонстрирует 34,80% выборки семей асоциальных подростков и 6% семей группы нормы.

По шкале отсутствия санкций мы видим результат в 51% у группы родителей асоциальных подростков, но такой же результат мы видим и в группе нормы. В семьях контрольной группы низкий уровень санкций можно объяснить отсутствием необходимости наказаний. В семьях экспериментальной группы отсутствие санкций свидетельствует о дефицитности социального контроля со стороны семьи, воспитательной неуверенности либо некомпетентности родителей. Показатели воспитательной неустойчивости выше в экспериментальной группе (30%; 15% соответственно), различия статистически достоверны. Поведение родителя при подобном воспитании непредсказуемо, ребенок не знает какие его действия вызовут положительную, какие отрицательную реакцию родителя. Следовательно, отрицательные формы поведения не угасают, а положительные не имеют подкрепления выражаясь с позиции бихевиоризма.

Особый интерес вызывают показатели методики АСВ вскрывающие причины воспитательных нарушений. В проведенном нами исследовании наиболее высокими являются показатели проекции негативных качеств и предпочтения женских качеств. При проекции собственных нежелательных качеств (шкала ПНК), на подростка воспитание носит характер отвергающего. Причиной такого воспитания является то, что в ребенке родитель видит черты характера, которые отрицает в самом себе. 41% родителей экспериментальной группы включают проекцию в процесс отношений с ребенком в контрольной группе проекция не наблюдается (0%). Следовательно, проекция негативных качеств на подростка играет значимую роль в формировании асоциальных черт личности подростка и является специфичной для данных семей особенностью родительского отношения.

Родственным проекции является отношение к полу ребенка, отраженное в методике АСВ в шкалах «предпочтения мужских качеств» и «предпочтения женских качеств». Характерной особенностью родительского отношения в ЭГ является предпочтение женских качеств (51% ЭГ, 9% КГ) Данный вариант родительского отношения свойственен для матерей подростков ЭГ. При воспитании девочек данная особенность отношения к ребенку вполне адекватна. При условии воспитания мальчиков ПЖК отражает частичное отвержение ребенка и в дальнейшем определяет специфику идентичности подростка. Искажение полоролевых образцов, поведенческих репертуаров и ценностей влияет на выбор гиперкомпенсаторных форм самореализации в подростковом возрасте, способствует формированию гипермаскулинных моделей поведения.

Для анализа родительского отношения, нами использовалась методика ОРО Варги – Столина. Статистически значимые отличия мы получили по показателям «принятие – отвержение» и «маленький неудачник». По шкале отвержения $U_{эмп} = 101$; $p > 0,01$, по шкале маленький неудачник $U_{эмп} = 99,5$; $p > 0,01$. Из этих данных мы можем сделать вывод, что у подростка фрустрирована прежде всего потребность в принятии, кроме того нарушена подростковая потребность в отношении к себе, как к равному.

Далее обратим внимание на оценку воспитания родителями самими подростками по методике ВРР (Марковской И.М.). Статистическая значимость различий определялась с помощью критерия углового преобразования Фишера (Е. В. Сидоренко) [13]. Статистически достоверные отличия наблюдаются по показателям: нетребовательности ($2,645 \geq 0,01$), автономности ($3,521 \geq 0,01$). Получается, что от подростков экспериментальной группы меньше требуют и меньше их контролируют. На наш взгляд это не свидетельствует о самостоятельности подростков экспериментальной группы, а скорее о попустительстве со стороны родителей. Достоверные отличия наблюдаются по показателям отвержения ($6,654 \geq 0,01$). Специфика эмоционального отношения к ребенку напрямую влияет на его психическое состояние и личностное развитие. В связи с недостатком принятия, развитие подростков экспериментальной группы искажено. Отношение подростка к себе (аутосимпатия) находится в зависимости от отношения родителя [11].

Представляет интерес анализ различий по методике ВРР между отцами и матерями экспериментальной и контрольной групп. Отцы асоциальных подростков меньше сотрудничают с ними ($U_{эмп} = 348$; $p > 0,05$), а стало быть, в меньшей степени оказывают влияние на развитие когнитивных способностей ребенка по сравнению с отцами контрольной. По мнению В. Фтенакиса [17], отец социализирует ребенка (мальчика, прежде всего) является примером практического решения жизненных задач и формирует сознательный подход к жизни, положительно влияя на развитие когнитивных функций. Примечательно, что различия между родителями по данным показателям в контрольной группе не наблюдаются. Характерной чертой материнского отношения к подростку в экспериментальной группе является снижение требовательности $p > 0,05$; $U_{эмп} = 515$. Матери асоциальных подростков менее требовательны к ним. Кроме того, матери экспериментальной группы менее контролируют поведение ребенка $U_{эмп} = 360$; $p > 0,05$. Матери контрольной группы проявляют больше контроля по отношению к детям, но контроль в данных семьях сочетается с эмоциональным принятием ребенка, данный фактор следует особо подчеркнуть. Слабые отличия на уровне $p = 0,05$ обнаружены по шкале близости $U_{эмп} = 524$. Асоциальные подростки воспринимают матерей как более отдаленных. По шкале «несогласие—согласие» между ребенком и родителем результаты на высоком уровне значимости $U_{эмп} = 464$; $p > 0,01$. Подростки группы нормы воспринимают своих матерей как более соглашающихся. Различия с высоким коэффициентом значимости получены так же по шкале непоследовательности $U_{эмп} = 334$; $p > 0,01$. При этом матери асоциальных подростков более

непоследовательны, чем отцы. Наряду с непоследовательностью снижен авторитет матери, статистические различия между группами составляют $U_{\text{эмп}} = 396$; $p > 0,01$. Образ матери ЭГ можно охарактеризовать как: гиперопекающую, но при этом отвергающую не согласную с ребенком, непоследовательную и не авторитетную.

Отцы экспериментальной группы менее требовательны $U = 176$; $p > 0,05$., по отношению к подростку и проявляют меньше контроля $U = 148$; $p > 0,01$. Показатели отвержения преобладают у отцов экспериментальной группы $U = 80$; $p > 0,01$, отцы асоциальных подростков более отвергающие, чем матери.

Выводы. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

- Наиболее значимым нарушением воспитания в семьях подростков с асоциальным поведением является гипер и гипопротекция. В данном исследовании преобладают варианты потворствующей и доминирующей гипрпротекции. Результаты, свидетельствующие о гипопротекции не являются преобладающими.

- Родительское отношение к ребенку в семьях ЭГ характеризуется эмоциональным отвержением. На наш взгляд эта особенность родительского отношения является условием формирования всех девиантных форм поведения, фундаментом для формирования невротических, патохарактерологических и иных форм нарушений поведения. Родители данных подростков эмоционально дистанцированы от ребенка. Воспитание направлено на «искоренение» отрицательных черт ребенка, вместо акцента на положительных ресурсах развития. Отвержение может наблюдаться как на фоне гипопротекции, то есть безразличия к ребенку, так и на фоне гиперпротекции. Эмоциональное отвержение ребенка является условием формирования базового недоверия к миру (при онтогенетически раннем варианте по Э, Эриксону), нарушений привязанности. У детей воспитанных в условиях отвергающего отношения родителей отсутствует базисное чувство самоценности своего Я.

- Родители экспериментальной группы нетребовательны и дистантны по отношению к подростку, не предъявляют требований к его поведению и в меньшей степени его контролируют. В некоторых семьях результаты противоположные, но контроль в них осуществляется на фоне отвержения ребенка, отсутствия сотрудничества между родителями и ребенком. Таким образом, в случае отсутствия контроля и санкций ребенок предоставлен сам себе и соответственно не может развиваться адекватно возрастным и социальным требованиям. В случае чрезмерных санкций и контроля со стороны родителей при отсутствии теплых, принимающих отношений в семье, развитие личности ребенка оказывается деформировано несправедливо жестким и одновременно холодным отношением родителей. В первом случае у ребенка формируется незрелое, инфантильное Я, во втором - формируется система самосознания с отрицательным представлением о себе и о мире.

- Родители экспериментальной группы непоследовательны в воспитании. Следовательно, непоследовательное воспитание искажает развитие личности ребенка и пагубно влияет на развитие мотивационной сферы подростков. В данных семьях нет планомерного, последовательного подкрепления успехов подростка, а наказания не способствуют угасанию нежелательных форм поведения.

- В семьях асоциальных подростков выражена воспитательная проекция и предпочтение женских качеств при воспитании мальчиков. Согласно Э.Г. Эйдемиллеру данные особенности родительского отношения говорят о неприятии личности мальчиков подростков, о частичном эмоциональном отвержении. Кроме того предпочтение женских качеств, при воспитании мальчика способствует формирование искаженной идентичности и в подростковом возрасте приводит к выбору гиперкомпенсаторных моделей пологолевого поведения.

Литература:

1. Акбиева З.С. Направленность личности подростков с отклонением в поведении. // В сб. Актуальные проблемы воспитания и развития личности: теория и практика. Тезисы четвертой научно-практической конференции молодых ученых 14-15 мая 1996 г. - М.: Институт развития личности РАО, 1996. - С. 11-13.
2. Антонян Ю.М. Гульдан В.В. Криминальная патопсихология – М.: наука, 1991. - С. 399.
3. К. Бейкер. Теория семейных систем Мюррея Боуэна Основные понятия методы. СП-б «Когито-центр» 2015. 496 с.
4. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга — «Когито-Центр», 2009 184 с.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002 №2. – 42-51 с.
6. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М. Медицина 1980 г. 272 с.
7. Гурьева В.А. Психопатология подросткового возраста. – Томск.:Изд-во Томского гос-го ун-та, 1994 – 510 с.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. - Л.: Медицина, 1983 – 256 с.
9. Маркелова Т.В. Барсуков А.В. Проблема генеза самоотношения у подростков с девиантным поведением. Проблемы современного педагогического образования. Ялта. 2017. № 56-4. С. 338-347.
10. Минин А.Я., Краев О.Ю. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи. Издательство «Прометей», 2016. 200 с.
11. Птичкина Е.Л. Семья и подросток: Внутрисемейные детерминанты девиантного поведения старших подростков. Издательство Камчатского гос. ун-та. 2006. 103 с.
12. Свистунова Е.В. Особенности эмоционально - ценностного отношения к себе и другим людям подростков с девиантным поведением. В сб. «Материалы конгресса по детской психиатрии», 2001 г., С. 206-207 - 0,25 п.л.
13. Е.В. Сидоренко Методы математической обработки в психологии. – СП-б.; «Речь» 2000 350 с.
14. Соколова Е.Т. Аутодеструктивное поведение молодежи: клинико-психологические и социокультурные ракурсы проблемы. Вопросы психического здоровья детей и подростков. Том 17 №2. 2017. С. 225-226.
15. Суwegeина М.А. Выявление патологических отклонений в поведении детей и подростков, задачи их профилактики. Современные тенденции развития специального образования: материалы региональной научно-практической конференции. 2005. - Н. Новгород. С. 132-135
16. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование: учебно-методическое пособие. - М.: ООО «Национальный книжный центр, 2015. – 152 с.

17. В. Фтенакис Современная семья. Образование и развитие ребенка. Издательство: Национальное образование, 2019 г. 88 с.
18. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. - Минск: 1996. – 192 с.
19. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. 4 – е издание. СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
20. Яковлев В.А. Эйдемиллер Э.Г. Метафора жизненного пути в психотерапии детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами. Учебное пособие. «СпецЛит». 2016. 68 с.

Психология

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Оксана Валерьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Никитина Александра Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Калинин Ирина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы диктуется вызовами времени. Безусловно, резкий скачкообразный переход школы и вузов на удаленное обучение в связи с обострением эпидемиологической ситуации в нашей стране в апреле 2020 года стал неожиданностью для всех. Несмотря на все усилия и государства, в целом, и системы образования, в частности, были выявлены многочисленные недостатки в организации дистанционного обучения и школьников, и студентов. На наш взгляд, ни администрация образовательных учреждений, ни педагоги, ни родители, ни сами дети оказались не готовы к подобной ситуации. И главная проблема заключается не только и не столько в необходимости обеспечить техническую оснащенность данного процесса. Самое сложное оказалось в том, чтобы психологически принять эту ситуацию как позитивную, способную раскрыть потенциальные возможности всех участников образовательного процесса, перенесенного в цифровую среду. Цель статьи заключается в изучении психологической составляющей процесса дистанционного обучения, выяснении его положительных и отрицательных сторон, а также способов развития психологической резильентности к условиям цифрового образовательного пространства. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является личностно-деятельностный подход, позволяющий рассмотреть возможности развития психологической резильентности обучающегося в контексте дистанционного обучения. В статье представлены подходы к рассмотрению сущности понятия «психологическая резильентность», «жизнестойкость»; намечены пути и средства психолого-педагогического воздействия с целью минимизации возможных негативных последствий цифровизации обучения. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов системы высшего профессионального и общего образования.

Ключевые слова: Цифровизация, цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, онлайн обучение, психологическая безопасность образовательной среды, психологическая резильентность, жизнестойкость, копинг-стратегии.

Annotation. The relevance of the problem stated in the article is dictated by the challenges of time. Of course, a sharp jump in the transition of schools and universities to remote education in connection with the aggravation of the epidemiological situation in our country in April 2020 came as a surprise to everyone. Despite all the efforts of the state in General, and the education system in particular, numerous shortcomings were identified in the organization of distance learning for both schoolchildren and students. In our opinion, neither the administration of educational institutions, nor teachers, nor parents, nor children themselves were not ready for such a situation. And the main problem is not only and not so much the need to provide technical equipment for this process. The most difficult thing was to psychologically accept this situation as positive, able to reveal the potential of all participants in the educational process transferred to the digital environment. The purpose of the article is to study the psychological component of the process of distance learning, to find out its positive and negative sides, as well as ways to develop psychological resistance to the conditions of the digital educational space. The leading method for studying this problem is the personal-activity approach, which allows us to consider the possibilities of developing psychological resistance of the student in the context of distance learning. The article presents approaches to the consideration of the essence of the concept of "psychological resilience", "resilience"; outlines ways and means of psychological and pedagogical influence in order to minimize the possible negative consequences of digitalization of education. The materials of the article are of practical value for teachers of higher professional and General secondary education.

Keywords: Digitalization, digital educational environment, distance learning, online learning, psychological security of the educational environment, psychological resilience, hardiness, coping strategies.

Введение. Проблема цифровизации обучения отнюдь не нова для современной системы образования. Еще в 2001 году одной из задач Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)» была определена разработка системы единого пространства образования в нашей стране и «создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий» [7]. В рамках государственной программы «Развитие образования в РФ на 2013-2020 гг.» реализуется проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (2016), в котором

подчеркивается, что стратегической государственной задачей на современном этапе развития системы образования является формирование цифровой образовательной среды. Целью проекта является создание условий для улучшения качества и возможностей непрерывного образования (в течение всей жизни) посредством цифровизации образовательного пространства. Однако, прежде чем «число обучающихся, прошедших онлайн-курсы, к концу 2025 года достигнет отметки 11 млн. чел.», чрезвычайно важно определить нормативно-правовую основу использования онлайн-курсов в образовательном пространстве; обеспечить систему дистанционного обучения их необходимым базовым набором; не только подготовить кадры преподавателей и экспертов, но и дать им в руки методический инструментарий для проведения экспертизы и оценки качества онлайн-курсов [6].

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение является одной из форм получения образования (помимо экстерната, очного и заочного обучения), позволяющей разнообразить традиционный образовательный процесс специфическими методами и способами обучения посредством информационно-коммуникационных технологий (например, видео-курсы, электронные учебники, в том числе интерактивные). С развитием интернета и цифровых технологий логическим продолжением дистанционного обучения стал формат онлайн-обучения.

Онлайн-обучение («online», «e-learning», «электронное обучение») – это получение знаний и навыков буквально «на линии» посредством интернет-соединения на компьютере, айпаде, телефоне. Это обучение в режиме «здесь и сейчас», опосредованное соединением. Онлайн-обучение позволяет обучающимся получать знания в виде: аудио, видео, текста с гиперссылками, инфографиков, программ, игротеки и фильмотеки. Это возможность полностью погрузиться в образовательную среду: смотреть/слушать занятия, выполнять задания, консультироваться с педагогами и общаться с другими обучающимися посредством: чат-сессий как синхронного взаимодействия участников; веб-занятий (дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы); веб-форумов как возможности длительной работы при отсутствии синхронного взаимодействия обучающихся и педагогов; видео-конференций на базе платформ Zoom, MS Teams, Skype; телеприсутствия, например, дистанционное присутствие ребенка-инвалида в школе с помощью единственного российского промо-бота с полностью автономным движением и речью R.Bot 100, при этом у ребенка создаётся полное впечатление присутствия на уроке, общения с учителем и одноклассниками [2].

Нельзя не отметить преимущества цифровой образовательной среды, особенно в условиях самоизоляции, карантина или всеобщего перехода обучения на дистанционный формат (доступность, экономичность, возможность создания «индивидуального образовательного маршрута», развитие навыков самостоятельной работы и повышения уровня саморегуляции). Последнее представляет тем большую значимость, так как, согласно экспериментальным данным, даже «в начальный период вузовского обучения более чем у 60% испытуемых наблюдалась неразвитость регуляторной автономности, несамостоятельность, некритичность в выборе суждений, плохо развитая способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности» [3].

Однако, приходится признать, что существуют вероятные негативные последствия реализации дистанционного обучения, которые угрожают психологической безопасности участников образовательного процесса:

1) Риски, связанные с проблемами физического и психологического здоровья. Значительное увеличение времени, проведенного перед компьютером в условиях онлайн-обучения, вызывает переутомление. Трудности в восприятии потребляемого учебного контента связаны с недостаточным уровнем усвоения учебного материала, большим объемом информации, отсутствием обратной связи с педагогом, необходимостью самостоятельно разбираться в сложных темах, объективной невозможностью сделать «все вовремя». При этом могут усугубляться проблемы со зрением, слухом, осанкой, заболеваниями легких и бронхов. К тому же, нарушение режима сна-бодрствования из-за ненормированного рабочего времени приводит к появлению признаков нервно-психического напряжения, что проявляется в плаксивости, обидчивости, немотивированным вспышкам гнева, а пролонгированный стресс вызывает чувство опустошенности.

2) Риски, связанные с ослаблением или утратой навыков межличностной коммуникации. Школа, колледж, вуз как социальные институты способствуют выработке навыков социальной взаимодействия, так как «взрослеющему человеку необходима помощь в овладении средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира» [5]. Конечно, виртуальная среда способна вместить людей разного возраста, статуса и пола, однако, нельзя не признать, что она стирает социальные рамки, представляясь еще более «обезличенной», нежели среда мегаполиса. Невозможно сквозь пустоту «никнов» и черноту экрана дисплея проявить эмпатийные тенденции, пойти на компромисс в конфликтных ситуациях, научить навыкам дистанцированного общения «ученик-педагог», трезвого принятия критики, сдерживания чувств и эмоций, отработать навыки полорлевого поведения.

3) Связанные с информационной безопасностью образовательного процесса риски нарушения: конфиденциальности (нелегитимное распространение личной информации); целостности образовательного контента (несоответствие требованиям ФГОС или другой нормативной документации); доступности к цифровой образовательной среде (образовательная монополия), аутентичности информации (возможность субъекта выдавать себя за другого пользователя с целью незаконного изменения контента, мошеннических действий); неотказуемости (возможность отказа от того, что был факт создания, передачи, получения информации); авторского права (случай плагиата).

К способам минимизации выявленных рисков относятся маркировка и цензура возрастного и учебного контента. Примером подобного «учебного интернета» являются образовательные платформы «Дневник.ру», Учи.ру, Тотальный диктант, Яндекс.Учебник, ИнтернетУрок, Skyeng.

На базе АГУ разработана система распознавания психоэмоционального состояния обучающегося, которая позволяет выявлять рискогенные факторы и находить индивидуализированные формы обучения («Диагностика психо-эмоционального состояния обучающегося для индивидуализации цифровой среды обучения», «Построение цифрового портрета социально-коммуникативных и когнитивных навыков обучающегося»). На основе концепции безопасной коммуникативно-образовательной среды (Л.А. Басовой)

для профилактики рисковенных последствий и формирования цифровой культуры поведения разработаны руководства для педагогов, учащихся и родителей; учебные модули «Этика и безопасность в цифровой среде» для системы среднего и высшего образования [1].

В рамках глобального проекта создания электронной информационно-образовательной среды на базе платформ Moodle и Edu в НГПУ им. К. Минина получены весомые результаты, позволяющие рассматривать ЭИОС как минимизирующую риски онлайн-обучения. В частности, создание единой системы аутентификации пользователей; включенность онлайн-курсов как равноправных составных частей в образовательные программы; разработка многочисленных электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по программам высшего, среднего и дополнительного образования; создание системы экспертной/пользовательской оценки качества предлагаемых курсов; подготовка и обучение преподавателей по программам ИКТ [9]. Подобная цифровая образовательная среда способна не только обеспечить обучающихся качественным образовательным контентом на всех уровнях обучения (двузоровская подготовка, бакалавриат, магистратура, аспирантура, дополнительное образование); но и реализовать принцип индивидуализации обучения путем создания «индивидуального образовательного маршрута» в системе непрерывной профессиональной подготовки педагога.

К проблеме минимизации рисков онлайн-обучения можно отнести развитие у всех субъектов образования «способности сохранять в неблагоприятных ситуациях стабильный уровень психологического и физического функционирования, выходить из таких ситуаций без стойких нарушений, успешно адаптируясь к неблагоприятным изменениям» [13]. «Психологическая резилентность» («резильентность», от англ. «resilience» – упругость, эластичность) – это понятие заимствовано из области физики, где оно рассматривается в качестве способности твердых тел к восстановливаться после механического давления [4].

В начале 70-х годов Э. Вернер выявила зависимость между условиями жизни гавайских подростков (чрезвычайно низкий социально-экономический статус семьи, психические заболевания родителей, жестокость, нищета, хронические заболевания) и такими особенностями их деструктивного поведения как хроническая безработица, токсикомания, половая распущенность и раннее деторождение. Интересным оказался следующий факт: если две трети детей демонстрируют подобное поведение, то одна треть оказывается способна преодолеть последствия жизни в столь страшных условиях и становится законопослушными гражданами. В 1980-х годах А. Мастен в качестве факторов резилентности: предложил рассматривать как индивидуальные особенности детей, так и характеристики их семей и, в целом, окружающей социальной среды [11].

Фактором психологической резилентности, по С. Мадди, выступает жизнестойкость – интегральная личностная черта, ответственная за успешное преодоление личностью жизненных трудностей. Жизнестойкость отражает такие жизненные установки как: вовлеченность – убежденность в том, что «вовлеченность в происходящее способствует развитию личности»; контроль – убежденность человека в самостоятельности своего выбора в противоположность ощущению собственной беспомощности; близок категории экстернальный/интернальный «locus control» (Дж. Роттер); принятие риска – убежденность в том, что за счет знаний, извлекаемых из позитивного или негативного опыта, происходит развитие личности [11]. К внутренним факторам развития и поддержания резилентности относятся также: самовозвышение как нереалистичные и чрезмерно позитивные предубеждения относительно себя самого; репрессивный копинг как склонность избегать негативных мыслей, эмоций и воспоминаний; позитивные эмоции и смех.

К внешним факторам развития резилентности относят благополучное социальное окружение. Именно поэтому способы развития резилентности Американской психологической ассоциации начинаются с необходимости развития и поддержания добрых отношений с семьей, друзьями и, в целом, социальным окружением. Далее следует: развитие умения рассматривать ситуации чрезвычайных трудностей как решаемые проблемы; склонность принимать жизненные обстоятельства, если их нельзя изменить; готовность действовать решительно, оказавшись в сложной ситуации; поиск внутренних возможностей для позитивного развития после потери; сохранение перспективы собственной жизни; оптимистичность и визуализация желаемого; регулярная физическая нагрузка [10].

Таким образом, резильентные люди – те, у кого преобладают позитивные эмоции и оптимизм, способные найти баланс негативных/позитивных эмоций. Эффективно справляться с невзгодами и кризисами им помогают хорошо развитые копинговые стратегии – это когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы совладать (от англ. «to cope with») со стрессами. Э. Фрайденберг предлагает три категории копинг-стратегий: обращение к другим (обращение за поддержкой), непродуктивный копинг (стратегии избегания) и продуктивный копинг (стремление решить проблему, сохраняя оптимизм, социальную связь с другими, тонус) [12]. Именно поэтому практические рекомендации по развитию навыков психологической резилентности создаются в когнитивно-поведенческой и эмоционально-поведенческой терапевтической практике.

Возможностью для выработки новой копинг-стратегии может служить zoom-bombing – «внезапное появление родственников или домашних животных во время видеовстречи по Zoom, а также срыв онлайн-уроков пранкерами». В течение месяца после объявления ВОЗ пандемии трафик на платформе Zoom увеличился на 535% и система шифрования голосового и видеоконтента оказалась не безопасной. Что делать в случае хакерской атаки? Не паниковать и быстро принимать решения. «Из любого «провала» получаются прекрасные инсайты, поэтому если вас атаковали интернет-тролли, не стоит скрывать следы преступления. Оптимальное решение – использовать Zoom-бомбинг как инфоповод и по максимуму его отработать» [8].

Выводы. Информатизация и цифровизация образования способствует повышению его качества и доступности. Внедрение ИКТ в образовательный процесс дает возможность творчески подходить к использованию наряду с традиционными учебными материалами современных электронных средств поддержки и сопровождения. По результатам опроса, проведенного В.Ю. Кузнецовой (2020) среди педагогов высших, средне-специальных учебных заведений и общеобразовательных школ, 90% участников считают, что цифровое образование со временем сможет заменить традиционную классно-урочную систему, а 64% убеждены, что в целом цифровизация образования положительно сказывается на обучающихся [2]. Однако помимо преимуществ, существуют и вероятные угрозы цифровизации образовательной среды. Так как тактика их игнорирования абсолютно неприемлема, необходимо тщательно оценить последствия цифровизации обучения, разработать и внедрить в учебный процесс оптимальную стратегию защиты, что вполне реально, опираясь на полученный современной системой отечественного образования опыт.

Литература:

1. Баева, Л.В. Оценка влияния цифровизации образовательного и социального пространства на человека и разработка системы безопасной коммуникативно-образовательной среды. URL: <https://rffi.1sept.ru/project/19-29-14007> (дата обращения: 06.11.2020)
2. Кузнецова, В.Ю. Анализ преимуществ и возможных последствий реализации единой цифровой образовательной среды, URL: <https://rffi.1sept.ru/article/89> (дата обращения: 06.11.2020)
3. Лебедева, О.В., Повshedная, Ф.В., Карабушенко, Н.Б. Возможности развития саморегуляции студента - будущего педагога в условиях современного педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2016. №2. URL: http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik (дата обращения: 09.11.2020)
4. Леонтьев Д.А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагоприятными обстоятельствами: от защиты к изменению // Психология стресса и совладающего поведения. Материалы III Международной научно-практической конференции. Кострома (26-28 сентября 2013 г.). Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. Т. 1. С. 256-261.
5. Повshedная, Ф.В., Лебедева, О.В. Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). URL: http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik (дата обращения: 11.10.2020)
6. Современная цифровая образовательная среда в РФ. URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 06.11.2020).
7. Тихонов, А.Н. Развитие единой образовательной информационной среды в Российской Федерации (По материалам выступления) // Университетское управление: практика и анализ. 2001. № 4(19). С. 9-13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-edinoj-obrazovatelnoy-informatsionnoy-sredy-v-rossiyskoj-federatsii-ro-materialam-vystupleniya/pdf> (дата обращения: 08.11.2020)
8. Шелыгина, Ю. Zoom-бомбинг: как не допустить и как сделать из него инфоповод. URL: <http://mediabit.ru/zoom-bombing/> (дата обращения: 09.11.2020)
9. Электронная информационно-образовательная среда Мининского университета. URL: <https://ya.mininuniver.ru/sdo> (дата обращения: 06.11.2020)
10. American Psychological Association. The Road to Resilience. 2014. URL: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx> (дата обращения: 14.11.2020)
11. Masten A.S. Ordinary Magic. Resilience Processes in Development // American Psychologist. 2011. Vol. 56. No. 3. pp. 227-238.
12. Frydenberg E., & Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal (англ.) русск. Fall 2000. Т. 37. № 3. P. 727-745.
13. What is Resilience and Why is it Important to Bounce Back? URL: <https://positivepsychologyprogram.com> (дата обращения: 14.11.2020)

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна
Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» (г. Санкт-Петербург);
курсант Емельяненко Павел Сергеевич
Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» (г. Санкт-Петербург);
курсант Трофимов Александр Радомирович
Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» (г. Санкт-Петербург)

СКЛОННОСТЬ К РИСКУ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЮНОШЕЙ

Аннотация. В статье анализируются склонность к риску и смысложизненные ориентации у юношей, выявляется взаимосвязь данные переменных.

Ключевые слова: склонность к риску, смысложизненные ориентации, юноши, курсанты.

Annotation. The article analyzes the propensity to take risks and the semantic orientations of young men, reveals the relationship between these variables.

Keywords: propensity to take risks, semantic orientations, youths, cadets.

Введение. Понятие риска давно входит в комплексную структуру профессионального мышления специалистов в различных сферах жизнедеятельности. Четкое понимание факторов риска дает возможность молодым людям оптимизировать процесс подготовки себя к будущей профессии. Отсюда возникает необходимость в целостном феноменологическом описании понятия «склонность к риску», в том числе как компонента профессионально важного качества будущего специалиста.

В современной психологии на сегодняшний день, несмотря на достаточное количество различных публикаций, существует необходимость рассмотрения разных аспектов склонности к риску, как самостоятельной психологической проблемы, поскольку чаще всего склонность к риску рассматривается как свойство личности, которая находится в ситуации неопределенности.

Многие ученые различных отраслей науки рассматривали склонность к риску как готовность к риску или рискованность как свойство личности. Так, американские ученые Г. Ховт и Я. Стонер в 1960 г. впервые

рассмотрели понятие готовности к риску как личностную особенность человека. Они полагали, что по степени проявления готовности к риску людей можно разделить на два типа: «рисковых» и «осторожных». «Рисковые» люди отличаются лидерскими качествами, способностями к манипулированию, высоким уровнем притязания. «Осторожные» – нерешительны, с опаской относятся к ситуации выбора и принятию решения, осторожны в межличностном общении.

Ю.П. Козелецкий рассматривал склонность к риску в контексте особенностей личности. Он понимал склонность к риску как страсть к преодолению существующих социальных и общественных границ.

В своей теории биохимических основ личности и ее расстройств М. Цукерман говорит о такой личностной особенности как «поиск новых ощущений», в которой можно выделить следующие составляющие: поиск опасностей и приключений; поиск переживаний; раскованность; восприимчивость скуки.

Следовательно, поиск новых ощущений – это поиск разноплановых и сложных динамичных переживаний или опыта и желание идти ради этого на правовой, финансовый, физический, социальный и другие виды рисков. При этом индивид принимает риск как цену за удовольствие, которое он получает при переживании новых ощущений, сохраняя уверенность в положительном конечном результате своего поведения.

Помимо того, что склонность к риску определяется особенностями личности, учеными-психологами был предложен подход к пониманию свойства рисковости, который сложился после перевода на немецкий язык англоязычного опросника Джексона. Так, Л. Шмидт дифференцировал три составляющие склонности к риску:

1. психическую готовность к риску, связанную с готовностью к угрозе своей телесной неприкосновенности;
2. социальную готовность, подразумевающую готовность действовать непривычным образом, наперекор одобренному обществом стратегиям поведения;
3. финансовую готовность, связанную с беззаботностью в обращении с деньгами.

Различная готовность к риску одних и тех же людей в разных ситуациях может определяться значимостью для них этих ситуаций [3]. В случае возникновения внутреннего конфликта растет готовность человека к риску. В коллективе готовность к риску у человека может проявиться сильнее, чем, если бы он был один. О наличии у людей разной склонности к риску можно судить в том случае, если разные люди поставлены в одинаковые условия, требующие проявления риска, включая и силу потребности, ценность того или иного результата, уровень подготовленности и т.п. Трехфакторное понимание склонности к риску было предложено Т.П. Вольфартом, который выделил в рисковости три составляющие:

1. нерешительность – колебания при принятии решения;
2. рациональность – поиск информации при принятии решения;
3. собственно рисковое поведение – стойкость в достижении цели, несмотря на незначительность шансов и неуспех.

Смысложизненные ориентации рассматриваются как направленность личности на достижение смысловых ценностей и смысла жизни [2]. Исходя из этого, мы считаем целесообразным при рассмотрении понятия «смысложизненные ориентации» дать определение смыслу жизни.

Психоаналитики, в частности З. Фрейд, говоря о смысле жизни, считают, что главной целью человека является счастье, которое заключается в получении удовольствия и отсутствия болезней и несчастья. Источником такого счастья является любовь во всех ее проявлениях: половая, дающая возможность получать чувственное наслаждение, и духовная. Таким образом, смысл жизни, по мнению З. Фрейда, – счастье, получение различного рода наслаждения и удовольствия.

К.Р. Роджерс говорит, что человек на протяжении всей своей жизни имеет определенные внутренние ресурсы (навыки, умения, знания, таланты и др.), способные удовлетворить имеющиеся на «данный момент» развития потребности.

В настоящее время основным взглядом на смысл жизни человека является теория В.Э. Франкла, которая заключается в том, что каждый человек, вне зависимости от его пола, национальности, возраста, социального статуса или расы, стремится к пониманию смысла своей жизнедеятельности. Обретение смысла жизни – главная потребность человека, по мнению В.Э. Франкла. Эта потребность в связи с различными обстоятельствами жизни может быть либо удовлетворена, либо неудовлетворена. Именно направленность человека на поиск смысла жизни является главной детерминантой развития его личности.

Термин «смысложизненные ориентации» не имеет точного определения, но основное его понимание исходит из концепции В.Э. Франкла и его последователей. По мнению ученого-психолога, только «думающий» человек способен обрести смысл жизни, обеспечив свои витальные потребности [4].

В.Э. Чудновский в своих работах отмечает, что смысложизненные ориентации – это проявление высокого уровня сформированности направленности личности, в которой главенствующее место занимают мотивы поиска смысла своего существования, построение своей судьбы [5]. Данные мотивы обусловлены идеей, содержащей в себе цель жизни человека, присвоенной им и ставшей для него ценностью высокого порядка, потеря которой может привести к решению человека покончить со своим существованием.

Совершенно другой взгляд на смысложизненные ориентации можно встретить в работах Е.Ю. Коржовой. Автор считает, что смысложизненные ориентации представляют собой отношение между субъективностью личности и жизненной ситуацией, выраженной в предметной и объектной ориентации. Они описывают степень, в которой внутренний мир человека зависит от обстоятельств, то есть его субъективное участие в жизненных условиях.

Наиболее общую трактовку смысложизненным ориентациям дает Н.Г. Каунова, суть которой заключается в том, что смысложизненные ориентации – система сознательных и избирательных связей, где находит свое отражение направленность личности особенно в юношеском возрасте, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход.

Возраст от 18 до 25 лет характеризуется Б.Г. Ананьевым, как сенситивный для развития основных социогенных потенциалов человека [1]. Студенчество соотносится с этапами возрастного развития человека, являясь переходной фазой от созревания к зрелости, и представляет собой позднюю юность/раннюю зрелость. Также автор отмечает, что если при обучении в высшем учебном заведении складывается

благоприятный климат для выполнения основной деятельности – учебной, то тогда возникает возможность для полноценного развития личности и ее психики. При этом студенту нужно обладать хорошо развитым мышлением, памятью, коммуникативными способностями, волей и самое главное – мотивацией, смысло-жизненной ориентацией. Данное понимание основано, на социо-психологическом подходе. Таким образом, Б. Г. Ананьев считает, что период жизни от 18 до 25 лет имеет важное значение как завершающий этап формирования личности, и как основная стадия профессионализации. По мнению Б.Г. Ананьева, к 18 годам у личности создаются оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразовательной деятельности.

Между процессом обучения и развитием существует сложная динамическая взаимосвязь, изменяющаяся с возрастом. Л.С. Выготский доказал, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, а идут за ними [1]. Он выделил «зону» ближайшего развития, очерченную кругом задач, которые на определенном этапе развития студент способен решать под руководством преподавателя, а не самостоятельно. Но с течением времени, по мере развития познавательных способностей эти задачи будут выполняться им вполне самостоятельно.

Для юношеского возраста характерны показатели: устойчивое внимание, развитое воображение, большая интегрированность памяти. В этот период интенсивно идет формирование личности, стиля поведения. Не секрет, что большинство юношей ставят перед собой «большие» задачи. В связи с этим на первое место выходит проблема самообразования и самовоспитания. Поэтому при организации любой деятельности курсанта необходимо учитывать его психологию, которая меняется с каждым новым курсом.

В данном возрасте усиливается потребность в понимании и сопереживании, сочувствии, установлении доверительных отношений. Общение со сверстниками приобретает особую значимость и становится одним из ведущих факторов личностного развития.

В ходе обучения в вузе разные курсы решают различные задачи. На первом курсе стоят задачи приобщения бывшего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Второй курс – это период самой напряженной учебной деятельности курсантов. В жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения. Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов. На четвертом курсе возникает перспектива скорого окончания вуза, начинают формироваться четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и др. [1].

Зачастую этот период в жизни человека характеризуется определенными психологическими кризисами, переживание которых приводит к новообразованиям, способствующим профессиональному становлению курсантов.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в военном институте, в котором принимали участие 63 курсанта. Все испытуемые обучаются на третьем курсе. Возраст испытуемых составил от 19 до 21 года. В ходе исследования применялись три методики: «Тест смысло-жизненных ориентаций» (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махолика, в адаптации Д.А. Леонтьева Тест «Исследование склонности к риску» А. Г. Шмелева и Методика «Готовность к риску» А.М. Шуберта.

Диагностика склонности к риску при помощи теста «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелева, показала, что преобладающим является средний уровень, таковой имеется у 65 % респондентов. В то время как у 22 % – склонность к риску высокая, и лишь у 13 % она низкая. Таким образом, большая часть респондентов готовы пойти на риск только в том случае, если этого требует ситуация, при этом они испытывают осторожность и осознают исход своих действий.

Применение методики А.М. Шуберта позволило сделать вывод, что у 44% испытуемых высокий и очень высокий уровни склонности к риску. У большинства курсантов (56%) средний и низкий уровни склонности к риску. Полученные результаты позволяют констатировать, что большинство опрошенных имеют тенденцию к осторожному поведению, осматривательности, взвешенности при принятии решений.

Диагностика смысло-жизненных ориентаций при помощи методики «Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)» Дж. Крамбо, Л. Махолика, в адаптации Д.А. Леонтьева показала, что в группе опрошенных у 87 % общий показатель «осмысленность жизни» находится в пределах нормы. У курсантов показатели в пределах нормы находятся по субшкале «Цели в жизни» у 68%; по субшкале «Процесс жизни» у 84%; по субшкале «Результат жизни» у 69 %; по субшкале «Локус контроля «жизнь» у 52 % определены нормативные показатели. Обращают на себя внимание результаты того, что только у 35 % юношей показатели по субшкале «Локус контроля «Я»» находятся в пределах нормы, полученные данные позволяют предположить, что курсанты склонны приписывать свои неудачи влиянию внешних обстоятельств, преподавателям, одноклассникам. Респонденты не готовы брать на себя ответственность за полученные отрицательные или низкие результаты.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать обобщенный вывод, что для большинства курсантов жизнь является осмысленной, то есть они, уже имеют определенные цели и получают удовольствие при их достижении, помимо этого, такие курсанты способны сами ставить перед собой цели, выбирать задачи из имеющихся и достигать поставленных результатов. Все это характеризует их смысло-жизненные ориентации как осознанные, направленные на будущее, но реализуемые в настоящем и довольно оптимистичные. Но в своих неудачах склонны обвинять других людей или обстоятельства.

Для анализа взаимосвязи склонности к риску со смысло-жизненными ориентациями была проведена математико-статистическая обработка данных, при помощи коэффициента корреляции г-Пирсона. Полученные результаты позволяют констатировать выявленную значимую положительную взаимосвязь между склонностью к риску и результатом жизни ($r=0,33$ при $p\leq 0,01$). Чем выше склонность к риску, тем выше будет удовлетворенность курсантов прожитым этапом жизни и достигнутыми результатами.

Выводы. Склонность к риску влияет на формирование смысло-жизненных ориентаций в юношеском возрасте. Склонность к риску можно определить как устойчивое, многокомпонентное по своей структуре свойство личности, определяющее стратегию поведения человека в ситуации неопределенности. Преобладающий средний уровень склонности к риску респондентов, говорит о том, что курсанты не совсем готовы работать в условиях неопределенности, дефицита времени, информации и стресса. Им необходимо, как будущим офицерам готовиться к профессиональной деятельности военнослужащего. Именно специфика служебной деятельности определяет готовность личности к условиям существования в ситуации

повышенного риска. Чем выше будет склонность к риску у курсантов, тем более они будут удовлетворены своей жизнью. Смыслоразностные ориентации мотивируют юношей, на достижение смыслоразностных ценностей и смысла жизни. Смысл жизни человека можно обнаружить в целях, идеалах, поведении и действиях. Главной особенностью смыслоразностных ориентаций является то, что они субъективно понимаются личностью.

Литература:

1. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология [Текст] / О.Б. Дарвиш. – Москва: Владос-пресс, 2015. – 264 с.
2. Клеменова, М.А.. Социальное самочувствие и смыслоразностные ориентации современной молодежи / Известия Саратовского университета Новая серия. Серия: философия, психология, педагогика. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. 2016. С. 79-84.
3. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решения: учебное пособие / Т.В. Корнилова. – Москва: Аспект Пресс, 2003. – 284 с. – ISBN 5-7567-0267-9. – Текст: непосредственный.
4. Франкл, В.Э. Быть человеком означает найти смысл. 100 главных слов / В.Э. Франкл; [пер. с немецкого М. Виногаровой]. – Москва: Ника, 2018. – 168 с. – ISBN 978-5-91761-863-0. Текст: непосредственный.
5. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни : избранные труды / В.Э. Чудновский. – Москва; Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института; МОДЕК, 2006. – 766 с. – ISBN 5-89502-903-5. – Текст: непосредственный.

Психология

УДК 159.9

магистр Махов Виталий Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОТРАВМЫ РАЗВОДА

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов исследования особенностей переживания психотравмы развода респондентами разного пола. Выявлены гендерные различия в эмоциональных состояниях после развода. Акцентируется внимание на возможности диагностики латентной психической травмы и преодолении психотравмы пациента в психотерапевтической практике.

Ключевые слова: психотравма; развод; гендер; эмоциональное состояние; позитивный аффект; негативный аффект; жизнестойкость.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the results of the study of the characteristics of the experience of psychotrauma of divorce by respondents of different sex. Revealed gender differences in emotional states after divorce. Attention is focused on the possibility of diagnosing latent mental trauma and overcoming the patient's psychotrauma in psychotherapeutic practice.

Keywords: psychotrauma; divorce; gender; emotional condition; positive affect; negative affect; vitality.

Введение. Базовой социальной группой, где формируются основные личностные и индивидуальные качества человека, является семья. Ее уникальные свойства обусловлены спецификой отношений нескольких человек, которые в течение значительного периода своей жизни самым тесным образом взаимодействуют друг с другом. Подобный тип взаимоотношений не может не породить определенных разногласий: споров, конфликтов, кризисов. При этом особую роль в семейной жизни играют супружеские отношения: от их психоэмоционального наполнения зависит – насколько брак будет счастливым или неудачным, будет ли семья благополучной или бесперспективной и т.д.

Семья, ее стабильность и гармоничность функционирования – важнейшие условия психоэмоционального состояния здоровья каждого человека. Первоочередное значение в супружеских отношениях имеет психологический климат. Так, негативный психологический климат, как правило, влечет за собой и негативные последствия – трансформацию семьи, распад, развод супругов, что, безусловно, отрицательно влияет на жизнедеятельность всех ее (семьи) членов. Существует целый ряд факторов, оказывающих активное влияние на конфликтность супружеских отношений. Условно все факторы можно сгруппировать в рамках нескольких кризисных периодов:

Первый кризисный период – соответствует первому году супружеской жизни, для которого характерны конфликты адаптации друг к другу, когда два «Я» трансформируются в одно «Мы». Период характеризуется эволюцией чувств: на смену влюбленности приходит трезвое понимание того, какой человек находится рядом, т.е. супруги открыто предстают друг перед другом такими, какие они есть.

Второй кризисный период – связан с рождением детей; данный период обусловлен тем, что еще неустойчивая система «Мы» вынуждена столкнуться с целым рядом серьезных испытаний. Среди основных причин возникновения конфликтов во второй кризисный период следует выделить:

- отсутствие возможности профессионального роста супругов;
- отсутствие возможности (в т.ч. свободного времени, физических и моральных сил) для самореализации в досугово-развлекательной сфере;
- усталость супруги, которая связана с уходом за детьми, что приводит к временному снижению сексуальной активности;
- разногласия между супругами и их родителями, возникающие на почве воспитания детей.

Третий кризисный период – соответствует среднему супружескому возрасту, характеризующемуся появлением конфликтов однообразия, которые, как правило, возникают вследствие многократных повторений одних и тех же ситуаций в супружеской жизни, т.е. наступает этап пресыщения от общения друг с другом.

Четвертый кризисный период – соотносится с этапом супружеских отношений, который наступает после 18-24 лет совместной жизни. Его появление зачастую совпадает с приближением стадии инволюции, появлением чувства одиночества, связанного с тем, что дети покинули родной дом, между супругами

появляется прочная эмоциональная зависимость, возникают переживания по поводу возможного желания супруга сексуально проявлять себя где-то на стороне. Кроме того, в этот период обостряются «старые» конфликты, которые продолжительное время оставались латентными.

Наряду с кризисными периодами, когда отношения супругов могут ухудшаться под воздействием временных факторов, на психологический климат семьи могут оказывать влияние хронические факторы. Среди данных факторов следует выделить чрезмерную физическую и психическую нагрузку в быту и на работе, трудности в связи с решением жилищных проблем, продолжительные и устойчивые конфликты между членами семьи и пр. К причинам появления конфликтов хронического характера могут быть причислены:

- неприятие отдельных особенностей образа жизни и поведенческих привычек супруга (например, пристрастие к употреблению алкоголя, курение и пр.);
- неудовлетворенность по части потребностей одного из супругов и принципиальная несовместимость характеров мужа и жены;
- несовместимость в социально-психологических установках, взглядах, жизненных позициях супругов.

Зачастую супруги убеждены, что хронические конфликты для них являются практически неразрешимыми, почти всегда представляют серьезную опасность для их семейных отношений. При этом одной из причин хронических конфликтов между супругами становится проблема низкого уровня культуры общения внутри семьи.

В современной психологической науке появляется множество различных исследований, посвященных не только внешней стороне проблемы развода (к примеру, анализу социальных причин), но и внутренней стороне (собственно, психологическим явлениям, сопровождающим развод). Цель данного исследования заключается в определении гендерных особенностей переживания психологической травмы, связанной с разводом. Гипотеза исследования заключается в том, что женщины эмоционально тяжелее переживают психологическую травму, связанную с разводом.

Среди методик, применяющихся в данном исследовании, следует выделить:

- 1) методику PANAS для оценки позитивного и негативного аффекта;
- 2) методику самооценки эмоциональных состояний А. Уэсмана и Д. Рикса;
- 3) методику изучения жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева.

В исследовании приняли участие 80 человек, среди которых было 40 мужчин и 40 женщин в возрасте от 26 до 48 лет. Испытуемые были разделены на две группы: 40 человек – основная группа респондентов, переживших развод и 40 человек – контрольная группа респондентов, состоящих в браке. Продолжительность времени после развода респондентов основной группы составила от 6 месяцев до 5 лет (средний показатель – 2,4 года). Каждая группа была сгруппирована по полу (одинаковое количество мужчин и женщин). Для установления гендерных различий был использован U-критерий Манна-Уитни.

Изложение основного материала статьи. Сравнение респондентов основной и контрольной группы по методике PANAS показало, эмоциональная сфера опрашиваемых основной группы определяется пониженным показателем позитивного аффекта ($p < 0,01$) и повышенным показателем отрицательного аффекта в сравнении с опрашиваемыми контрольной группы ($p < 0,05$). По методике самооценки эмоциональных состояний Уэсмана-Рикса респонденты основной группы показали более низкие значения по шкалам «спокойствие/тревожность» ($p < 0,01$), «энергичность/усталость» ($p < 0,01$), «приподнятость/подавленность» ($p < 0,01$) и «уверенность в себе/чувство беспомощности» ($p < 0,01$). Интегральный показатель по методике Уэсмана-Рикса в основной группе оказался ниже на 5,9 балла ($p < 0,01$), что подтверждает наличие негативного влияния развода на эмоциональную сферу личности.

Жизнестойкость респондентов основной группы оказалась ниже, чем респондентов контрольной, как по отдельным шкалам, так и по показателю «Общая жизнестойкость» ($p < 0,01$). На наш взгляд, этому может быть два объяснения. Во-первых, психологическая травма разрыва отношений может влиять на индивида, снижая ряд показателей жизнестойкости. В частности, наиболее сильные различия установлены по параметру «вовлечение», что говорит о том, что индивид становится более замкнутым, менее активно включается в преодоление трудностей. С другой стороны, пониженная жизнестойкость могла быть присуща респондентам основной группы изначально и, соответственно, низкая способность противостоять трудностям, в т.ч. трудностям семейной жизни, сама по себе могла стать одной из предпосылок развода.

На основе анализа аффективных состояний по методике PANAS в основной группе было установлено, что респонденты женского пола переживают процедуру развода тяжелее, чем респонденты мужского, что доказывает уже имеющиеся в науке на этот счет факты [1]. Это подтверждается тем, что женщины склонны в большей степени, чем мужчины, предаваться негативным переживаниям при разводе.

Таблица 1

Среднее значение шкал по методике PANAS в группах респондентов женского и мужского пола

Шкалы	Мужчины (n = 20)	Женщины (n = 20)	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
Позитивный аффект	24,20	20,60	155,0	0,222
Негативный аффект	12,70	27,95	18,5	0,001**

* - различия соответствуют уровню $p \leq 0,05$

* - различия соответствуют уровню $p \leq 0,01$

Выявленные гендерные особенности определяются, прежде всего, тем, что в традиционной патриархальной культуре, к которой относится и российская выборка, существует представление, что разведенная женщина является «брошенной», в то время как разведенный мужчина – становится «свободным». Еще один важный культурный фактор, обуславливающий появление более сильных негативных переживаний у большинства лиц женского пола, связан со страхом, того, что разведенная женщина (особенно имеющая ребенка) после развода не сможет снова выйти замуж и создать новую семью, в

то время как для мужчин данной проблемы практически не существует. Третьим, достаточно значимым фактором, определяющим то, что мужчины переживают развод легче, чем женщины, является инициатива о необходимости развода, исходящая, как правило, от мужчин. Зачастую это связано с тем, что на момент развода мужчина уже находится в отношениях с другой женщиной, и, соответственно, единственным выходом из сложившейся ситуации является расторжение брака. Однако в ряде ситуаций позитивное эмоциональное состояние от развода может испытывать и супруга, в том случае, если она инициировала расторжение брака, но опять же зачастую желание развестись, скорее всего, связано с наличием вредных привычек у мужа (алкоголизм, наркотическая зависимость и пр.).

Что касается гендерных различий по методике Уэсмманна-Рикса, то достоверных различий между группами выявлено не было. В целом, как женщины, так и мужчины практически одинаково (и, причем, достаточно низко по нормам данной методики) оценивают свои эмоциональные состояния, что говорит о том, что расторжение брака является психологической травмой независимо от пола, или от того, кто из супругов был его инициатором.

Расхождения между результатами методик PANAS и Уэсмманна-Рикса могут быть обусловлены спецификой самих опросников. Шкалы Уэсмманна-Рикса представляют континуум из двух полюсов, где больший балл склоняется к одному полюсу переживаний, а меньший – к другому. В то же время структура методики PANAS является двухфакторной: позитивный и негативный аффект не являются сплошным континуумом, они независимы друг от друга. Таким образом, высокий позитивный аффект не означает низкий негативный (как в Уэсмманн-Рикс) и наоборот. У некоторых испытуемых могут проявляться и одновременно высокий уровень как позитивного, так и негативного аффекта, что выражается, например, в такой поговорке как «не было бы счастья, да несчастье помогло» (одновременное переживание эмоций с разным знаком). Отсюда вырастает достаточно серьезная методологическая проблема [2, с. 35]: переживание психотравмы, в частности, развода, может нести совершенно разный как по силе, так и по своему знаку (положительный или отрицательный) заряд, и для его дифференцированной диагностики не всегда подходит традиционный психологический инструментарий.

Сопоставление групп респондентов мужского и женского пола по уровню жизнестойкости позволило выявить, что у респондентов мужского пола отмечаются более высокие показатели по всем параметрам методики С. Мадди. При этом следует учитывать, что жизнестойкость, исходя из традиционного понимания данного термина, все же относится к «мужскому» стилю преодоления трудностей. Поскольку на сегодняшний день отсутствует опросник, адаптированный отдельно для респондентов мужского и женского пола, и, соответственно, все вопросы методики в гендерном отношении являются нейтральными, то большое значение имеет задача, связанная с формированием статистических норм для респондентов женского и мужского пола (на данный момент они сформированы без учета половой принадлежности).

Таблица 2

Среднее значение шкал жизнестойкости по методике С. Мадди в группах респондентов женского и мужского пола

Шкалы	Мужчины	Женщины	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
Вовлеченность	30,70	26,75	154,5	0,218
Контроль	28,10	24,65	151,0	0,184
Принятие риска	15,55	13,25	141,5	0,111
Общая жизнестойкость	74,30	64,55	135,0	0,048**

* - различия соответствуют уровню $p \leq 0,05$

* - различия соответствуют уровню $p \leq 0,01$

Таким образом, гипотеза о гендерных различиях в переживании психологической травмы, связанной с разводом, подтвердилась. Было установлено, что развод, как психологическая травма оказывает негативное влияние на эмоциональную сферу как мужчин, так и женщин, однако женщины переживают его эмоционально тяжелее, что может быть обусловлено меньшими показателями жизнестойкости у женщин по сравнению с мужчинами.

Проблема переживания психотравмы развода ставит перед психологической наукой и практикой задачу разработки методов и средств психопрофилактики негативных эмоциональных состояний. Наиболее перспективным в этом направлении является соматопсихотерапия. В соматической терапии были разработаны методики и техники работы с физическими ощущениями: сканирование физических ощущений, исследование ощущений, формирование ресурсов на уровне тела. Большую роль играет работа с движениями, так как появление психотравмы представляется как результат незавершенности инстинктивных реакций организма на травматические события [3, р. 157]. Здесь используются такие техники как выявление импульсов и их двигательное выражение, замедление движения, повторение движения (одно и то же движение повторяется несколько раз в медленном темпе) и т.д.

Соматическая терапия позволяет расширить и углубить то, что связано с внутренним опытом переживания; исследовать телесные ощущения и обнаружить импульсы к движению. Существует определенная структура терапевтического процесса при работе с психологической травмой в рамках соматотерапии, куда входят упражнения, связанные с максимальным расслаблением тела, а также упражнения, направленные на то, чтобы клиент лучше почувствовал свое тело.

Терапия исцеления происходит при встрече отрицательных и положительных ощущений на уровне тела. Здесь устанавливается контакт между симптомом травмы и ресурсными состояниями; терапевт эмпатически сопровождает весь процесс и одновременно эмоционально резонирует с состоянием клиента, обеспечивает

поддержку необходимым ресурсам. В соматотерапии используется работа с метафорами при помощи таких вопросов как: «Что Вы чувствуете сейчас в теле? Проследите за этим ощущением. Где оно находится? Какого размера, цвета, из какого материала и т.п.?» Объединение различных направлений в работе с травматическими переживаниями является очень важным. Для освобождения от последствий травм, весьма важно провести работу на различных уровнях: выражение эмоций, связанных с травмой, нервно-мышечной разрядки травматической энергии, получение новых значений травматизации.

Выводы. Подводя итог результатам исследования, можно отметить, что:

1. Переживания психологической травмы - процесс, возникающий в результате воздействия на человека события, которое несет объективную или субъективную угрозу физической или психической целостности человека.

2. Психологическую травму можно понять только в том случае, если рассматривать ее как процесс переживания травмирующего события, которое сопровождается изменением в эмоциональной сфере индивида.

3. В переживании психотравмы задействованы многие личностные ресурсы, и в частности – ресурсы, отвечающие за жизнестойкость и преодолевающее поведение. Чтобы понять механизмы переживания человеком психотравмы и преодолеть ее, нужно исследовать закономерности движения сложной системы переживания события как единого целого, а также динамическую взаимосвязь всех подсистем и элементов, которые образуют целостность личности.

Литература:

1. Алферова, К.С. Гендерные особенности переживания ситуации развода: матер. конференц. «Ломоносов 2015». Секция «Психология современной семьи» / К.С. Алферова [Электронный ресурс]. – URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2015/data/6931/uid90202_report.pdf (дата обращения: 07.11.2020).

2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 2004. – 262 с.

3. Levin, P.A. Waking the Tiger-Healing Trauma. The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences / P.A. Levin with Ann Frederick. – Berkeley, California: North Atlantic Books, 1997. – 247 p.

Психология

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент Миннахметова Лариса Тагировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

старший преподаватель Залялева Ольга Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

старший преподаватель Воробьева Ирина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Аннотация. В статье авторами представлены концептуальные подходы к определению сущности и содержания профессионального интереса. Профессиональный интерес рассматривается как сложное личностное образование, выступающее как единство рационального знания о профессиональной деятельности, как объекте интереса, эмоционального переживания ее субъективной значимости для удовлетворения потребностей и стремления к профессиональной деятельности как способу насыщения значимых для личности потребностей.

Ключевые слова: сущность, содержание, профессиональный интерес.

Annotation. In the article, the authors present conceptual approaches to defining the essence and content of professional interest. Professional interest is viewed as a complex personal education, acting as a unity of rational knowledge about professional activity, as an object of interest, emotional experience of its subjective significance for satisfying needs and striving for professional activity as a way of saturating needs that are significant for a person.

Keywords: essence, content, professional interest.

Введение. Философы утверждают, что осознаваемая человеком цель как закон определяет способ и характер его действий [6]. Цели выступают в роли системообразующего критерия, поскольку благодаря им вовлекаемые элементы множества организуются в систему, поэтому основным критерием выделения системы, как целого, из окружающей среды является рассмотрение ее со стороны целевого назначения [4]. Целью функционирования профессионального интереса, как одной из характеристик личности, является побуждение ее к осуществлению деятельности в выбранной профессии. Качественное своеобразие цели обуславливает возможность и необходимость выделения профессионального интереса как функциональной системы и исследования ее с позиции системного подхода.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования профессионального интереса к конкретной деятельности педагога, врача, инженера может быть решена только на основе изучения его сущности и содержания, психологических механизмов его возникновения и развития.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [9] интерес определяется как «внимание, возбуждаемое чем-нибудь значительным, привлекательным» Философы определяют интерес как «понятие, характеризующее объективно значимое, нужное для индивида, семьи, коллектива, класса, нации, общества в целом» [11, 15], акцентируя внимание на значимости объективных явлений для субъекта деятельности. С психологической точки зрения, интерес характеризуется как «положительное эмоционально окрашенное отношение к объекту, сосредоточение внимания на нем» [17], как «потребностное отношение человека к миру» [10, 18], как отношение личности к объекту, составляющего определенную для нее ценность и привлекательность [6], как психологическое образование, определяющее отношение личности к определенным областям действительности [8, 10, 12], как выражение общей направленности личности [13], как интегральное познавательно-эмоциональное отношение к деятельности [7], как действенная сторона личности,

определяющая систему ее отношений и действий, как энергетическая сила, активизирующая личность и побуждающая ее к осуществлению профессиональной деятельности [3].

В ряде определенных интерес связывается только с познавательной деятельностью в виде отношения, реализуемого «в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане» [14].

В других работах интерес связывается не только с познавательной, но и другими видами деятельности. В частности, Л.А. Гордон [21] понимает под интересом «...эмоционально окрашенную направленность нашего сознания на определенные объекты, соединенную со стремлением к ним и обычно – с соответствующей деятельностью». Б.И. Додонов [27] определяет интерес как устойчивую особенность человека, которая выражается в увлеченности предметом или делом. Автор предлагает различать две формы проявления и существования интереса: как состояния и как свойства.

Интерес как состояние (эмоционально-интеллектуальное) характеризуется интенсивным вниманием человека к предмету интереса. Внимание вызывается и поддерживается удовлетворением, которое доставляет человеку интересующий предмет. Интерес как устойчивая особенность личности (свойство) – это потребность в предмете интереса, который вызывает положительное эмоциональное переживание. Автор считает, что интерес как свойство личности формируется через возникновение у субъекта конкретного интереса как состояния. Особое место в системе интересов человека занимает профессиональный интерес, выражающий отношение человека к конкретной профессии, и выступающий вследствие этого основным «внутренним» регулятором профессиональной деятельности. Интерес к различным видам профессиональной деятельности является предметом многих исследований. Он рассматривается: как интерес к предпочитаемому виду деятельности [20]; как индивидуально-психологическое явление, которое в сочетании с умениями и навыками выступает в качестве инкорпорирующего начала творческого отношения к деятельности [12]; как структурная единица направленности [5], которая в сочетании со склонностью определяет профессиональное призвание человека. Профессиональное призвание к конкретной профессии означает внутреннее состояние личности и силу, которые выражаются в устремленности к определенной профессиональной деятельности [30]. В свете психологической теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) профессиональный интерес выступает как структурный элемент направленности, побуждающей субъекта заниматься конкретной профессиональной деятельностью относительно независимо от ситуации [7]. С одной стороны профессиональный интерес является предпосылкой к совершению деятельности, с другой стороны, результатом ее воздействия на субъекта – сформировавшейся направленностью.

В теории личности, разработанной советскими психологами (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.), сформулирован личностный принцип, предполагающий рассмотрение психических процессов и состояний не как отдельных предметов исследования, а как процессов и состояний личности. Согласно концептуальным положениям данной теории профессиональный интерес понимается как сложное личностное образование психических состояний и процессов, проявляющихся в отношении субъекта к конкретной профессиональной деятельности. Сформировавшийся профессиональный интерес имеет предметность и субъективность, функционируя у конкретной личности [16]. Эффективность деятельности определяется характером профессионального интереса, уровнем его развития, который в свою очередь, достигается в том случае, когда определенная деятельность приобретает для субъекта «личностный смысл» [26].

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных понятий и действий, разработанной советскими психологами (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), деятельность включает две части – внутреннюю (ориентировочную) и внешнюю (исполнительную). В содержание ориентировочной основы деятельности входят знания и представления о цели, способах и условиях деятельности. Если конкретная профессиональная деятельность (врача, летчика, педагога, тренера и т.д.) имеет определенные ценности для конкретной личности, вызывает у нее интерес, то необходимыми составными элементами ориентировочной основы данной деятельности начинают выступать и мотивы, связанные с ее осуществлением. В этом случае правильнее говорить не об ориентировочной, а ценностно-ориентировочной основе профессиональной деятельности, в качестве которой и выступает профессиональный интерес как сложное личностное образование.

Теория установки, разработанная советскими психологами Д.Н. Узнадзе, Ш.А. Надирашвили, Р.Г. Натадзе и др., позволяет рассматривать профессиональный интерес как своеобразную установку, представляющую собой целостное состояние психической готовности субъекта к выполнению конкретной профессиональной деятельности. Профессиональный интерес, как свойство личности, является основой возникновения психического состояния готовности (установки) к эффективному осуществлению профессиональной деятельности. С другой стороны, ситуативно возникающее психическое состояние интереса к профессиональной деятельности выступает основой формирования интереса как свойства личности. Сформированный профессиональный интерес является своеобразной доминантой, подчиняющей всю деятельность человека. В своем учении о доминанте А.А. Ухтомский указывал, что для успешного выполнения любой деятельности необходимо наличие человека стойкой доминанты и «... нужно все время, я бы выразился, воспитывать данную доминанту» [16, 29]. Такой доминантой по отношению к профессии и выступает профессиональный интерес. Г.Д. Бабушкин [2] определяет профессиональный интерес как сложное личностное образование, возникшее в процессе профессионального самоопределения и представляющее собой мотивированное субъективное отношение к конкретной профессиональной деятельности, осознаваемое и переживаемое личностью.

Таким образом, профессиональный интерес в современной психолого-педагогической литературе рассматривается как: целостная система, включающая в свое содержание психические процессы, состояния и свойства личности (системный подход); как структурный элемент направленности, побуждающей субъекта заниматься конкретной профессиональной деятельностью относительно независимо от ситуации (деятельностный подход); ценностно-ориентировочная основа профессиональной деятельности (деятельностный подход); личностное образование психических состояний и процессов, проявляющихся в отношении субъекта к конкретной профессиональной деятельности (личностный подход); как своеобразная установка, представляющая собой целостное состояние готовности личности к определенной профессиональной деятельности.

Определение сущности профессионального интереса позволяет перейти к рассмотрению вопроса о его содержании. В существующих подходах к раскрытию природы профессионального интереса можно выделить три общих момента. Во-первых, подчеркивается, что возникновение и проявление всякого интереса как отношения к действительности предполагает в качестве необходимого условия познавательную деятельность человека, результатом которой выступает знание действительности, знание того объекта, что вызывает интерес [1, 19, 24]. Во-вторых, отмечается, что интерес вызывает, сохраняет и усиливает только те отражаемое в сознании человека объективные явления, которые, будучи связаны с его потребностями и мотивами, являются для него субъективно значимыми, и поэтому привлекают его, вызывают определенные эмоциональные переживания [22, 31]. В-третьих, выделяется роль интереса, как фактора, побуждающего человека к переходу от познания объекта и эмоционального переживания его личностной значимости к волевой активности, направленной на его действительное преобразование [4, 23, 28]. Этой точки зрения придерживается и С.П. Крегжде [25], рассматривающий профессиональный интерес как системно-организованное образование, как сложный многоступенчатый иерархический симптомокомплекс психических процессов, свойств и состояний, включающий познавательную, эмоциональную и волевою активность, направленную на выбранную профессиональную деятельность.

Г.Д. Бабушкин [3] считает, что содержание профессионального интереса составляют эмоции, мотивы, интеллект и воля, проявляющиеся в отношении субъекта к выбранной профессии. Эмоциональный компонент характеризует эмоциональное отношение субъекта к выбранной профессии, удо влетворенность ее выбором; мотивационный свидетельствует о том, что послужило возникновению мотивов выбора профессии, их направленности и содержания; интеллектуальный компонент показывает, насколько правильно субъект понимает выбранную профессию, характеризует самооценку своей профессиональной подготовленности и познание профессии; волевой показывает степень проявления субъектом волевой активности при овладении профессией и в совершенствовании профессиональной деятельности. Осуществлению любой деятельности предшествует формирование у человека определенной установки (готовность совершать ее). Побудителем возникновения установки к той или иной деятельности является сама деятельность. Установка всегда мотивирована, имеет предметную направленность и включает в себя познавательный компонент, волевою активность и эмоциональное отношение, данные компоненты характерны и для профессионального интереса.

Выводы. Сравнивая результаты приведенных выше работ, следует отметить наличие единства во взглядах авторов на содержание профессионального интереса как сложное личностное образование, выступающее как единство рационального знания о профессиональной деятельности, как объекте интереса, эмоционального переживания ее субъективной значимости для удовлетворения потребностей и стре мления к профессиональной деятельности как способу насыщения субъективно-значимых потребностей. В качестве структурных компонентов профессионального интереса выделяются: 1) знания о цели, содержании, способах и результатах профессиональной деятельности; 2) осознание и понимание объективной мотивационной значимости профессиональной деятельности как способа удовлетворения потребностей деятельного субъекта; 3) субъективные эмоциональные переживания, отражающие степень и характер удовлетворенности человека профессиональной деятельностью; 4) волевою активность, проявляющуюся в практической реализации способов профессиональной деятельности.

Литература:

1. Альбшлави М.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Гендерные особенности техники соревновательных упражнений в тяжелой атлетике // Наука и спорт: современные тенденции. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 14-20.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Педагогические науки. – 2015. – С. 2
4. 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.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
7. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
8. 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.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
10. 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.
11. 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.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у

- спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. 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.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
20. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
21. 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.
22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
24. 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.
25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
27. 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.
28. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
29. 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.
30. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.
31. 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 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Ракитская Оксана Николаевна**
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы
исполнения наказаний Российской Федерации (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЛУЖБЫ

Аннотация. Психологическое благополучие рассматривается как важный показатель актуального состояния сотрудников, занятых процессом исправления и ресоциализации лиц, осужденных к лишению свободы. В статье предоставляются данные эмпирического исследования психологического благополучия сотрудников и личностных условий, с которыми оно связано. Доказывается, что связи условия психологического благополучия различаются у сотрудников с разным стажем трудовой деятельности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психологическое сопровождение сотрудников, условия психологического благополучия.

Annotation. Psychological well-being is considered as an important indicator of the current state of employees engaged in the process of correction and re-socialization of persons sentenced to imprisonment. The article provides data from an empirical study of the psychological well-being of employees and the personal conditions with which it is associated. It is proved that the main conditions of psychological well-being differ among employees with different work experience.

Keywords: psychological well-being, psychological support of employees, conditions of psychological well-being.

Введение. Проблема позитивного психологического функционирования личности привлекает внимание исследователей, начиная с середины двадцатого века. Подходы к исследованию феномена психологического благополучия, делятся на несколько групп, а само понятие «психологическое благополучие» описывает состояние и особенности внутреннего мира человека, которые определяют переживание благополучности, а также поведение, продуцирующее и проявляющее ситуативное благополучие [1].

Мы предлагаем рассматривать психологическое благополучие в качестве индикатора актуального состояния сотрудников уголовно-исполнительной системы, изучение которого будет способствовать научно обоснованному мониторингу актуального состояния сотрудников, профилактике психологического неблагополучия и его коррекции. Психологически благополучный сотрудник представляет собой не только эффективного работника, но и личность, ориентированную на развитие и конструктивную коммуникацию, как с коллегами, так и с осужденными.

Для составления диагностических и коррекционных программ необходима операционализация феномена психологического благополучия, а также выяснение условий его переживания.

В качестве базовых составляющих психологического благополучия принято выделять следующие показатели, предложенные в качестве его компонентов К.Д. Рифф: позитивные отношения с другими; принятие себя (позитивная оценка себя и своей жизни); автономия (способность следовать своим собственным убеждениям); компетентность (контроль над окружающей средой, способность эффективно управлять своей жизнью); наличие целей, придающих жизни направленность и смысл; личностный рост как чувство непрекращающегося развития и самореализации.

В настоящее время многомерная модель К.Д. Рифф принимается многими исследователями, а разработанная ею методика измерения психологического благополучия активно используется в исследовательской практике [2].

Опираясь на теорию К. Рифф (которая была сформирована в русле гуманистической психологии), П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова предложили понимать психологическое благополучие личности как достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности [1].

Характеризуя переживание человеком психологического благополучия, мы пришли к выводу, что любое переживание предполагает сравнение этого переживания с нормой, эталоном, идеалом, которые присутствуют в сознании самого переживающего человека в виде некоего варианта самоотношения и ценности, которые значительно меняются с опытом в рамках профессионального становления сотрудников.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы описать особенности психологического благополучия у сотрудников исправительного учреждения на разных этапах профессионализации, мы определили в качестве критерия выделения экспериментальных групп стаж службы в УИС – до 5 лет (соответствующий этапу профессионального развития адаптанта или интернала) и от 5 до 10 лет (этап профессионального мастерства).

Мы предположили, что сотрудникам с разным стажем службы в УИС присущи разные личностные характеристики, связанные с уровнем их психологического благополучия.

Базой эмпирического исследования выступили исправительные учреждения УФСИН России по Республике Коми, г. Сыктывкар. В исследовании принимали участие сотрудники со стажем профессиональной деятельности до 5 лет (21 человек – ЭГ-1) и сотрудники со стажем от 5 до 10 лет (21 человек – ЭГ-2).

Часто к ресурсам, обеспечивающим гармоничное состояние человека и его взаимодействие со средой, исследователи относят следующие: осмысленность жизни, самоотношение, ценностные ориентации. Поэтому мы подобрали определенный перечень психодиагностических методик, которые помогут нам определить факторы, оказывающие влияние на психологическое благополучие сотрудников УИС.

При этом, как показал анализ исследований, психологическое благополучие одновременно выступает и условием, и индикатором полноценного функционирования личности.

Для выяснения личностных особенностей, связанных с психологическим благополучием, мы применяли следующие психодиагностические методы: опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева, опросник тревожности Спилбергер-Ханина, методику оценки уровня конфликтности В.В. Ряховского, тест

смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методику Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций.

При математической обработке использовались методы первичной статистики, а также непараметрический критерий Манна-Уитни (U- критерий) и коэффициент корреляции Пирсона (r).

Сравнительный анализ результатов, полученных по опроснику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), у сотрудников экспериментальных групп представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ значений по опроснику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в экспериментальных группах

Шкалы методики	ЭГ-1		ЭГ-2		Уровень значимости U-критерия
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	
Положительные отношения с другими	50,57	12,63	61,2	9,2	0,01
Автономия	52,61	9,8	58,2	7,4	0,05
Управление окружением	47,0	8,6	60,7	7,6	0,01
Личностный рост	61,95	7,2	59,8	5,1	-
Цель в жизни	61,71	6,7	64,7	6,7	-
Самопринятие	58,38	6,3	57,9	10,1	-

В соответствии с полученными данными испытуемые разных групп не различаются по показателям личностного роста, наличия цели в жизни и самопринятию – в обеих группах по данным параметрам получены высокие значения. В не зависимости от стажа работы сотрудники исправительного учреждения стремятся к развитию, воспринимают себя развивающимися и реализовывающими свой потенциал, открытыми новому опыту. Респонденты имеют цель в жизни и чувство направленности, относятся к себе позитивно, считая, что знают и принимают различные стороны своей личности, включая хорошие и плохие качества.

Что касается различающихся показателей, то они получены по остальным трем шкалам. У сотрудников со стажем от 5 до 10 лет результаты таких компонентов психологического благополучия, как «Положительное отношение к другим», «Автономия», «Управление окружением» соответствуют высоким значениям, а у испытуемых с меньшим стажем – средним.

Более опытные сотрудники в большей степени имеют доверительные отношения с окружающими, в состоянии заботиться о благополучии других, способны сопереживать и допускать эмоционально близкие отношения, при этом понимая, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Видимо, с опорой на межличностные отношения обеспечивается у них высокая компетенция в управлении окружением. Стремясь контролировать внешнюю деятельность, они эффективно используют представляющиеся возможности, учитывают или создают условия, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения поставленных целей. Им присущ высокий уровень самостоятельности и независимости. Они способны противостоять внешним попыткам заставить их думать и действовать определенным образом, поскольку самостоятельно регулируют собственное поведение и оценивают себя в соответствии с личными критериями.

В силу указанных особенностей общий показатель психологического благополучия тоже получился выше (при $p \leq 0.01$) у сотрудников со стажем более 5 лет (367,5), нежели, чем у сотрудников со стажем до пяти лет (332,2). С помощью опросника самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантеева мы изучили особенности самоотношения у сотрудников УИС на разных этапах профессионализации. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые различия по показателям самоотношения (опросник В.В. Столина, С.Р. Пантеева) в экспериментальных группах

Параметры	Ср.знач. ЭГ-1	Ср.знач. ЭГ-2	U-эмп.	Уровень значимости U-критерия
Шкала S. Интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я»	22,2	26,8	109,5	$p \leq 0.01$
Шкала I. Самоуважение	8,0	10,1	81	$p \leq 0.01$
Шкала II. Аутосимпатия	8,3	10,5	64	$p \leq 0.01$
Шкала III. Ожидание положительного отношения от других	7,3	9,3	77,5	$p \leq 0.01$
Шкала IV. Самоинтерес	5,1	6,8	55,5	$p \leq 0.01$
Шкала 1. Самоуверенность	5,4	7,0	63	$p \leq 0.01$
Шкала 2. Отношение других	5,3	8,0	58	$p \leq 0.01$
Шкала 3. Самопринятие	5,4	5,9	161,5	-
Шкала 4. Саморуководство, самопоследовательность	4,3	6,0	42	$p \leq 0.01$
Шкала 5. Самообвинение	5,7	5,9	195	-
Шкала 6. Самоинтерес	4,1	5,7	55,5	$p \leq 0.01$
Шкала 7. Самопонимание	3,4	5,5	25	$p \leq 0.01$

Значимых различий в результатах не получено только по шкалам «Самопринятие» и «Самообвинение», которые отражают умеренный уровень данных показателей. По остальным шкалам у испытуемых с большим стажем получены более высокие показатели, хотя часть результатов и у тех, и у других сотрудников находится в зоне высоких значений (самоуважение, аутосимпатия). Глобальное самоотношение, представленное в интегральном чувстве «за» или «против» собственного «я», в обеих группах отражает наличие у испытуемых недифференцированной самоподдержки.

Так, наши испытуемые относятся к себе с симпатией и уважением, верят в наличие у себя сил и возможностей жить и действовать самостоятельно. Респонденты считают, что окружающие относятся к ним положительно. Особенно выражено ожидание положительного отношения от других людей у представителей 2 экспериментальной группы, что согласуется с данными предыдущей методики.

Несколько менее выражены полученные значения по шкалам «Самопонимание» и «Самоинтерес», отражая умеренную заинтересованность сотрудников в самопознании, осознании своих мыслей и чувств, все-таки более присущих сотрудникам со стажем более 5 лет.

Довольно позитивное самоотношение без выраженной склонности к самоанализу, вероятно, связано с данными, полученными по методике Спилбергера-Ханина. Так, по шкале личностная тревожность у сотрудников со стажем профессиональной деятельности до 5 лет и респондентов со стажем более 5 лет выявлен средний уровень выраженности данного параметра (42,2 и 44,1 соответственно). А вот по шкале ситуативной тревожности выявлено значимое различие (при $p \leq 0.05$). Если у сотрудников с меньшим стажем профессиональной деятельности выявлен средний уровень ситуативной тревоги, то более опытным сотрудникам оказался присущ высокий уровень (46,8). Вероятно, ориентированность на отношения с окружающими людьми обуславливает данную особенность, поскольку при взаимодействии всегда возникают конфликтные ситуации, нуждающиеся в урегулировании, поиске решения устраивающего обоих партнеров.

Действительно, согласно результатам методики В. Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности», в обеих группах конфликтность не выражена, поскольку респонденты не любят конфликтов и споров, стремятся вести себя тактично, так как это может отразиться на взаимоотношениях с окружающими.

Но при этом средний показатель у сотрудников со стажем свыше 5 лет близок (17,1 балла) к значениям людей, которым свойственно избегать конфликтных ситуаций вплоть до отказа от своих интересов во имя сохранения отношений (менее 15 баллов). А у группы сотрудников со стажем до 5 лет уровень конфликтности (28,3 балла) приближается к значениям, отражающим при низкой конфликтности способность людей отстаивать свои интересы. Значимость различий подтверждена на уровне $p \leq 0.05$.

Далее опишем ценности, выявленные с помощью методики Ш. Шварца, у сотрудников, принявших участие в исследовании. На основе средних значений мы присвоили каждой ценности определенный ранг, где ценность, набравшая наибольший результат получила первое ранговое значение (таблица 3).

При ранжировании показателей у сотрудников со стажем профессиональной деятельности до 5 лет доминирующими ценностями определились следующие: безопасность (4,53), конформность (4,29), самостоятельность (4,05). Вероятно, приверженность общественному мнению обеспечивает в определенной мере безопасность самих испытуемых, отражая самостоятельный выбор конформной позиции. При этом данные ценности могут быть связаны с обеспечением безопасности других людей, поскольку это одна из задач в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. А конформность может быть необходимой при соблюдении режимных требований и правил в исправительных учреждениях. Самостоятельность как ценность отражает позицию взрослого человека, актуализированную в условиях четкой регламентации и подчинения деятельности сотрудников.

Таблица 3

Сравнительный анализ ценностей у испытуемых экспериментальных групп (средние значения, ранги)

№	Типы ценностных ориентаций	Ранговые значения				уровень значимости U-критерия
		ЭГ-1		ЭГ-2		
		Ср. знач.	Ранг	Ср. знач.	Ранг	
1.	Конформность	4,29	2	3,59	3	-
2.	Традиции	3,38	10	2,88	9	-
3.	Доброта	3,92	5	3,01	8	-
4.	Универсализм	3,66	8	2,87	10	-
5.	Самостоятельность	4,05	3	3,4	6	-
6.	Стимуляция	3,58	9	3,44	5	-
7.	Гедонизм	4,17	4	3,97	1	-
8.	Достижения	3,91	6	3,74	2	$p \leq 0.05$
9.	Власть	3,69	7	3,02	7	-
10.	Безопасность	4,53	1	3,56	4	$p \leq 0.05$

У сотрудников со стажем более 5 лет обнаружены несколько другие доминирующие ценности: гедонизм (3,97), достижения (3,74) и конформность (3,59). Получилось, что в основе поведения более опытных испытуемых лежит стремление к чувственному удовлетворению, личному успеху через демонстрацию компетентности согласно социальным стандартам, а также стремление к принятию окружающими. Ранее выявленная ориентация на других людей у представителей данной группы еще раз подтвердилась при обнаружении указанных ценностей.

Разница в ценностях «безопасность», в большей степени присущей более «молодым» сотрудникам, и «достижения», которая более значима «опытным» сотрудникам, объясняется разницей в опыте. Молодым сотрудникам важно корректно выполнять служебные обязанности, поскольку при нарушениях следует наказание в виде взысканий. Помимо этого, взаимодействие с осужденными может рассматриваться как опасное. А стаж испытуемых 2 экспериментальной группы обуславливает высокую вероятность достижений

в силу развитых умений и навыков, а также ожидание их оценки со стороны руководства в виде званий, наград, повышения по службе.

Результаты по методике смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева у сотрудников УИС с разным стажем отличаются по «цели», «процессу», «локусу-контроля жизни» (таблица 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ данных, полученных по методике СЖО Д.А. Леонтьева у испытуемых экспериментальных групп

Шкалы СЖО	Ср.значения (ЭГ-1)	Ср.значения (ЭГ-2)	уровень значимости U-критерия
Цели в жизни	25,7	31,0	$p \leq 0.01$
Процесс жизни	30,5	34,0	$p \leq 0.01$
Результативность жизни	27,1	29,0	-
Локус контроля-Я	20,1	21,9	-
Локус контроля-Жизнь	25,0	29,6	$p \leq 0.01$
Общий показатель осмысленности жизни	82,5	87	$p \leq 0.01$

Так, более выраженные показатели выявлены у более опытных сотрудников (31,0). Следовательно, их характеризует более выраженная целеустремленность, чем представителей другой группы, их цели в будущем придают жизни большую осмысленность, направленность и временную перспективу. При этом они чуть более ярко, эмоциональнее воспринимают процесс своей жизни, искренне считая, что могут ее контролировать, свободно принимая решения и реализовывать их.

Для того чтобы определить связь психологического благополучия с теми факторами, которые, по нашему мнению, могут оказывать влияние на переживание психологического благополучия, мы провели корреляционный анализ, рассчитав коэффициент Пирсона для каждой экспериментальной группы. В установленных взаимосвязях можно рассматривать параметры личности в качестве условий переживания психологического благополучия.

Так, сотруднику со стажем профессиональной деятельности до пяти лет чтобы переживать психологическое благополучие необходимо ощущать себя в безопасности, иметь конкретные и определенные цели на будущее, адекватно воспринимать себя и окружающих людей, уметь справляться со своим эмоциональным состоянием, возникающим в стрессовых ситуациях (таблица 5).

Таблица 5

Взаимосвязь психологического благополучия с некоторыми параметрами личности в экспериментальной группе сотрудников со стажем менее 5 лет

№	Параметры	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости
1.	Самоуважение	899	$p \leq 0.01$
2.	Безопасность	817	$p \leq 0.01$
3.	Самопринятие	737	$p \leq 0.01$
4.	Цели жизни	724	$p \leq 0.01$
5.	Автономия	603	$p \leq 0.05$
6.	Конфликтность	564	$p \leq 0.05$
7.	Ситуативная тревожность	504	$p \leq 0.05$

Таким образом, у сотрудников с опытом работы до пяти лет, мы обнаружили, что на психологическое благополучие оказывают влияние ценностные и смысловые ориентации, самоотношение и такие эмоциональные компоненты, как низкий уровень ситуативной тревожности и конфликтности.

Между общим показателем психологического благополучия у сотрудников со стажем профессиональной деятельности от пяти до десяти лет тоже установлены связи с некоторыми личностными параметрами, но их меньше, чем в предыдущем случае (таблица 6).

Таблица 6

Взаимосвязь психологического благополучия с некоторыми параметрами личности в экспериментальной группе сотрудников со стажем от 5 лет до 10 лет

№	Параметры	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости
1.	Гедонизм	896	$p \leq 0.01$
2.	Положительное отношение к другим	809	$p \leq 0.01$
3.	Локус контроля – жизнь	797	$p \leq 0.01$
4.	Конформность	638	$p \leq 0.05$
5.	Достижение	581	$p \leq 0.05$

Общий показатель психологического благополучия более опытных сотрудников имеет положительные корреляционные связи с ценностно-смысловыми ориентациями. Мотивационной целью сотрудников

выступает удовольствие, наслаждение жизнью, в том числе проявляющееся при общении с другими людьми в виде положительного отношения к ним. Для данной группы сотрудников важно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. При этом они убеждены в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю. Данные сотрудники ориентированы на личный успех через демонстрацию компетентности согласно социальным стандартам. Им важно разделять общественное мнение и соответствовать ему. В случае наличия указанных условий сотрудник будет чувствовать себя благополучно.

Выводы. На основе проведенного эмпирического исследования мы подтвердили предположение о том, что сотрудникам с разным стажем службы в УИС присуще переживание психологического благополучия, обусловленного разными компонентами. Так, у сотрудников со стажем службы до пяти лет на переживание психологического благополучия оказывают влияние реализация ценности в безопасности и автономии, смысл жизни, связанный с целью в жизни, самоуважение и принятие, обеспечивающие позитивное самоотношение, и такие эмоциональные компоненты, как низкий уровень ситуативной тревожности и конфликтности. Тогда как у сотрудников со стажем от пяти до десяти лет на психологическое благополучие оказывают большее влияние возможность переживать удовольствие, в том числе от контроля и управления текущими событиями жизни, наличием в ней достижений и позитивной оценки окружающих.

Литература:

1. Водяха, Н.А. Современные концепции психологического благополучия личности / Н.А. Водяха // Дискуссия. Педагогика и психология. – 2012. – №2 (20). – С. 132-138. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-kontseptsii-psiologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti/viewer> (дата обращения 16.11.20).

2. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская // Психологический журнал. – Т. 32. – 2011. – № 2. – С. 82-93.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна

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

студент Мурзина Ксения Викторовна

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

студент Сазикова Екатерина Сергеевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья знакомит с результатами исследования показателей жизнестойкости у студентов-первокурсников в период адаптации в вузе. Приведены данные адаптированности студентов к новым условиям общения в учебной группе и требованиям учебной деятельности в высшей школе. Представлены данные измерения общего уровня жизнестойкости и ее компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска. Количественные показатели дополнены результатами контент-анализа ответов студентов, в которых отражены их представления о жизнестойкости, образцах поведения и ресурсах ее развития у себя и окружающих. Также приведены результаты корреляционного анализа компонентов жизнестойкости и показателей адаптированности студентов, которые подтверждают наличие значимых положительных связей. Выполненное исследование имеет практическую значимость и позволяет в дальнейшем проектировать и реализовывать программы психологической поддержки и развития у студентов жизнестойкости в период адаптации в вузе.

Ключевые слова: жизнестойкость, компоненты жизнестойкости: вовлеченность, контроль, принятие риска, адаптация, адаптированность.

Annotation. The article introduces the results of the study of indicators of vitality in first-year students during the period of adaptation at the university. The data on the adaptation of students to the new conditions of communication in the study group and the requirements of educational activities in higher education are given. The data on measuring the general level of resilience and its components: involvement, control and risk acceptance are given. These indicators are supplemented with data of content analysis of students' responses regarding the assessment of resilience, behavior patterns and support resources in themselves and those around them. The results of the correlation analysis of the components of resilience and adaptation indicators of students are also presented, which confirm the presence of significant positive relationships. The research carried out has practical significance and allows in the future to design and implement programs of psychological support and development of students' resilience during the period of adaptation at the university.

Keywords: resilience, components of resilience: involvement, control, risk taking, adaptation, adaptability.

Введение. В настоящее время – время жесткой конкуренции специалистов на рынке труда – актуальным становится успешная профессиональная подготовка в период обучения у будущих профессионалов. Важным условием эффективного обучения в вузе является быстрая адаптация студентов-первокурсников: способность включиться в новый коллектив, овладеть всеми формами новой учебно-профессиональной деятельности, уметь справляться с трудностями. Однако результаты исследований свидетельствуют, что многие студенты на начальном этапе обучения, когда значительно увеличиваются нагрузки и резко

возрастают требования к саморганизации и самостоятельной работе, испытывают стресс. Возможны и неудачи, которые усиливают переживания неуверенности, тревоги и депрессии. Быстрая и успешная адаптация в новых условиях возможна, если у студента есть необходимые для этого качества личности, особое место среди которых занимает жизнестойкость.

Целью нашего исследования являлось изучение показателей жизнестойкости у студентов-первокурсников в период адаптации в вузе и выявление взаимосвязей между компонентами жизнестойкости и адаптированности. В исследовании приняло участие 52 студента 1 и 2 курсов в возрасте от 15 до 18 лет, обучающихся на факультете среднего профессионального образования и довузовской подготовки направлений «Прикладная информатика» и «Экономика и бухгалтерский учёт» Нижегородского института управления – филиала РАНХиГС. Были использованы методики: «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой, «Тест жизнестойкости» С.Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, модификация методики незаконченных предложений на выявление жизнестойкости А.Н. Фоминой. Для установления корреляционных связей между показателями адаптации и жизнестойкости у студентов-первокурсников использовался коэффициент Спирмена.

Изложение основного материала статьи. Начало обучения в вузе является сложным периодом для вчерашних выпускников школ в связи существенными переменами в жизни и включением в новую для них социально-образовательную среду. Требования, которые предъявляет новая социальная ситуация, запускают механизм процесса адаптации. Проблема адаптации студентов-первокурсников уделяется достаточно много внимания в современной психолого-педагогической литературе. Об этом свидетельствуют работы исследователей адаптации в целом и её специфических особенностей у студентов (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова, Л.С. Елгина, А.И. Иванова, О.В. Лазарева, Х.Б. Тошева), а также дезадаптации студентов (Л.К. Бусловская, Ю.П. Рыжкова, Т.Е. Самородова и др.). Важным аспектом проблемы адаптации студентов в вузе является выявление ее ресурсов. Некоторые авторы выделяют следующие критерии адаптированности: сформированность познавательной самостоятельности, ценностных ориентаций и коммуникативных умений [3]. Другие отмечают, что уровень адаптации зависит от физиологического здоровья. Авторы указывают также, что на способность адаптироваться к новым условиям жизни влияют индивидуальные особенности студентов, в частности уровень тревожности [1]. Качеством личности, которое могло бы интегрировать в себе большинство выше перечисленных характеристик и обеспечивать успешную адаптацию в условиях нового этапа обучения у студентов-первокурсников, наш взгляд, является жизнестойкость.

Проблема жизнестойкости в настоящее время все больше привлекает внимание исследователей. В психологии имеются теории, описывающие жизнестойкость, и близкие к ней концептуальные построения: концепция жизнестойкости С. Мадди; теория экзистенциальной отваги, мужества П. Типлиха; психология смысла и экзистенциальный подход в психологии С. Кьеркегора, Р. Мэя, В. Франкла, Э. Фромма; концепция самоэффективности А. Бандуры; концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой, Л.А. Александровой; концепция жизнеспособности А.В. Махнача, Е.А. Рылской, концепция диспозиционного оптимизма М. Шейера, Ч. Карвера, Т.О. Гордеевой, И.А. Джидарьяна.

При всём многообразии существующих теорий единого понятия жизнестойкости в психологической науке до сих пор не сформулировано. В нашем исследовании мы опирались на определение жизнестойкости С.Мадди, определяющим ее как систему убеждений о себе, мире и взаимоотношениях с ним и включающую в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

На первом этапе нашего исследования мы изучали показатели адаптации у студентов-первокурсников. Мы разделяем мнение ряда авторов, что понятия «адаптация» и «адаптированность» являются синонимами. Хотя в литературе встречаются и другие точки зрения. Так, например, некоторые авторы (А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов и н.др.) определяют адаптацию как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования. Адаптированность – это результативная сторона процесса адаптации. Хотя взаимосвязь этих понятий и в этих подходах очевидна.

Были получены следующие результаты. Подавляющее большинство опрошенных нами студентов оказалось с высоким уровнем адаптированности по обоим шкалам методики – к учебной группе и к учебной деятельности. 83,93% респондентов обладают высоким уровнем адаптации в своей учебной группе, 3,57% средним и 12,5% соответственно низким. Такие результаты говорят о том, что большинство студентов чувствуют себя комфортно в своей учебной группе, они легко устанавливают контакт с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам, способны проявить активность и брать инициативу в группе на себя, в случае необходимости могут обратиться за помощью. Однокурсники, по их мнению, также принимают и поддерживают их взгляды и интересы. Однако, есть небольшой процент обучающихся с трудностями в общении с однокурсниками, что соответствует средним и низким показателям адаптированности. Они дистанцируются от однокурсников, проявляют сдержанность в отношениях, с трудом устанавливают контакты, не разделяют принятые в группе нормы и правила. Поэтому не встречают ответного понимания и принятия.

Далее нами исследовался показатель адаптированности к учебной деятельности. 73,2% участников опроса обладают высоким уровнем адаптации в учебной деятельности, 10,7% имеют средний уровень адаптированности, у 16,1% низкая адаптированность. Большинство студентов-студентов легко осваивают учебные предметы, успешно и вовремя выполняют учебные задания, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, выражают свои мысли свободно, проявляют свою индивидуальность и способности на занятиях. 26,8% студентов-первокурсников имеют средние и низкие показатели адаптированности в учебной деятельности. Они испытывают трудности в усвоении учебных предметов и при выполнении учебных заданий, им трудно выступать на занятиях и выражать свои мысли, они не могут проявить свою индивидуальность и способности, по многим изучаемым предметам они нуждаются в дополнительных консультациях педагогов, но не умеют обращаться за помощью. Таким образом, наши результаты свидетельствуют, что студенты-первокурсники легче адаптируются к новому социальному окружению, чем к новым требованиям учебной деятельности. Часть студентов испытывают значительные затруднения в ее освоении.

Далее мы изучали показатели жизнестойкости студентов. Изучение качеств жизнестойкости выявило следующее. 28,3% студентов обладают высоким уровнем жизнестойкости, у 56,5% респондентов средние значения жизнестойкости. Эти студенты в стрессовых ситуациях способны совладать со стрессом,

воспринимают требования ситуаций адекватно. У 15,1% опрошенных низкий уровень жизнестойкости; стрессовые ситуации вызывают у них сильное напряжение и панику.

Проведенный нами контент-анализ высказываний студентов по результатам методики незаконченных предложений в модификации Фоминовой А.Н. показал, что чаще всего образцом жизнестойкости для молодых людей являются члены их семьи, исторические деятели и известные современные актеры. Они отметили, что сами проявляют высокую степень жизнестойкости, когда у них есть цель, желание и интерес. Но им нужна социальная поддержка в виде помощи близких в ситуациях фрустрации или преодоления препятствий. Студенты описывали идеал жизнестойкости и с помощью образов. Наиболее часто встречающимися поддерживающими в жизни были названы пословицы и поговорки: «Хочешь жить – умей вертеться», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Работа не волк – в лес не убежит», «Любишь кататься люби и саночки возить» и т.п. В этих мнениях выражена противоречивость установок молодых людей: с одной стороны, активное стремление к преодолению трудностей и решению проблем, с другой стороны – уход, избегание. Выбор видов творчества, которые помогают в жизни, оказался очень разнообразным. Молодым людям помогают оставаться жизнестойкими различные произведения: от жанра фэнтези и юмористических рассказов до серьезной классики, от репа и хип-хопа до корейской поп-музыки. Оценки жизненного опыта у студентов отличаются большим разбросом. Половина студентов оценивают его позитивно, считают полезным, замечают свои усилия и устремлены в будущее. Другая половина проявляют пессимизм, катастрофическое и полярное мышление. Они сосредоточены в основном на анализе своих разочарований, тревог, угроз, дистанцируются от людей. Развитие жизнестойкости в их понимании в основном зависит от внешних обстоятельств, а не от них самих.

Нами был проведен корреляционный анализ. Выявлена умеренная корреляционная связь между показателями жизнестойкости и адаптации студентов к учебной группе и к учебной деятельности. Доказано, что на адаптацию к учебной группе значимо положительно влияет степень контроля над происходящими событиями в своей жизни. На уровень адаптации к учебной деятельности - степень вовлеченности студентов. Таким образом, чем выше показатели жизнестойкости, тем успешнее происходит адаптация студента в вузе, особенно в освоении учебной деятельности.

Выводы:

1) Исследование уровня адаптированности показало, что у большинства студентов средние и высокие показатели. Однако часть студентов обнаруживают низкий уровень. Более успешно студенты-первокурсники адаптируются к новой для них среде общения в вузе и учебной группе. Труднее происходит адаптация к новым условиям учебной деятельности.

2) У большинства студентов выявлены высокие показатели жизнестойкости. Однако часть студентов показали низкий уровень. Контент-анализ высказываний студентов показал, что они ориентируются на образцы жизнестойкого поведения, как у близких людей (в основном членов семьи), так и у выдающихся личностей (в основном исторических деятелей, артистов). Студенты находят ресурсы жизнестойкости как в творчестве, так и в собственном жизненном опыте.

3) Выявлена умеренная корреляционная связь между показателями жизнестойкости и адаптации студентов к учебной группе, к учебной деятельности. Доказано, что на адаптацию к учебной группе значимо положительно влияет такой компонент жизнестойкости как степень контроля над происходящими событиями в своей жизни. На уровень адаптации к учебной деятельности - степень вовлеченности студентов.

Выполненное исследование позволяет в дальнейшем проектировать и реализовывать программу психологической поддержки и развития у студентов жизнестойкости в период адаптации в вузе.

Литература:

1. Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Коррекция дезадаптации у студентов университета // Новые исследования. 2010. С. 74-82.
2. Дубовицкая Т.Д., Крылова. А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». №2. 2010.
3. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в ВУЗе. // Вестник Бурятского Университета. №5. 2010. С. 162-166.
4. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика Арифудиной Р.У., Батюта М.Б., Белова Е.А., Деменева Н.Н., Занозин Д.А., Киселева Е.С., Князева Т.Н., Лебедева И.В., Николина В.В., Папуткова Г.А., Перевощикова Е.Н., Прохорова О.Н., Родионова Е.Л., Сафонова О.А., Слепенкова Е.А., Шабанова Т.Л., Шилова Г.А., Федоров А.А., Фролова С.В., Фомина Н.В. и др. Монография / Мининский университет. Нижний Новгород, 2014.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109-117.
7. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. – М., 2012.
8. Фоминова А.Н. Развитие жизнестойкости учащегося в школе. М.: Сентябрь, 2014. 160 с.
9. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. №1(22). С. 13

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абазян Артак Горикович Макарец Виктория Аркадьевна	ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	4
Брень Мария Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	8
Быстрова Наталья Васильевна Илюшина Елена Сергеевна Гришина Виктория Алексеевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	11
Быстрова Наталья Васильевна Ремизова Елена Александровна Ермолаева Екатерина Львовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	14
Войтенкова Елена Михайловна Мартынова Татьяна Игоревна	ВЛИЯНИЕ КОНЦЕРТНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО МУЗЫКАНТА	17
Голованова Ирина Алексеевна Федосеева Любовь Алексеевна Филатова Ольга Николаевна	РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	20
Голуб Владимир Витальевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	22
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Бабушкина Наталья Аркадьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДОМ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ	26
Дмитриева Степанида Николаевна Евдокарлова Туяра Валерьяновна	ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ	30
Екимова Ксения Владимировна Демакова Ольга Владимировна Зиновьев Олег Андреевич	ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА ЭФФЕКТИВНУЮ МОДЕЛЬ РАЗРАБОТКИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ	34
Елкина Дария Николаевна Антохина Валентина Александровна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УУД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	37
Золоткова Евгения Вячеславовна Лаврентьева Марина Анатольевна Гришина Ольга Сергеевна	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	39
Зудаева Вероника Вячеславовна	СПЕЦИФИКА И УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ АВТОНОМНОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД	43
Зырянова Ольга Николаевна Смагина Вероника Юрьевна	«ШКОЛА ЮНОГО ФИЛОЛОГА» КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	47
Иванов Михаил Айуолович Ершова Нина Васильевна	РЕГИОНАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	50
Иванов Михаил Айуолович Ершова Нина Васильевна	О РЕГИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	54

Иванов Михаил Айуолович Павлова Алена Васильевна	МЕТОД КЕЙСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОДОРОЖНОГО ТЕХНИКУМА)	58
Игнатъева Екатерина Владимировна Козлова Елена Павловна	УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ США)	63
Измайлова Раня Геннадьевна Старых Людмила Викторовна Тимохина Татьяна Васильевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	66
Исаева Марьям Абдрахмановна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ	69
Казначеева Светлана Николаевна Быстрова Наталья Васильевна Илюшина Елена Сергеевна	СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	73
Калинина Ольга Валерьевна Неустроева Елена Сергеевна	МОДЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	78
Каменева Елена Григорьевна Черемисина Александра Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
Каменских Надежда Алексеевна	МАТРИЦА СИНЕРГИИ ЦИФРОВОГО ИНТЕЛЛЕКТА	84
Карнаухова Вероника Александровна Сизова Ольга Алексеевна	РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	89
Картавых Марина Анатольевна Картавых Владимир Анатольевич Бобарькин Денис Александрович	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНЫХ УСЛОВИЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	91
Касумова Гуля Адиловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА	94
Kisel Olesya Vladimirovna Gasanenka Elena Aleksandrovna	DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE OF NON- LINGUISTIC SPECIALTIES STUDENTS	97
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	КОРРЕКЦИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	100
Клыпа Ольга Викторовна Кузина Инна Борисовна	РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	103
Ковалева Анна Сергеевна Брылякова Ольга Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ ИСКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	106
Коваль Любовь Викторовна Марар Ольга Ивановна	ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	109
Кожунов Константин Александрович	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	112

Колесова Оксана Вячеславовна Лобанова Анна Алексеевна	НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ СО СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМ НАПИСАНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	115
Колпакова Августина Петровна Никифорова Наталия Иосифовна Ганбарова Илахэ Фазиль гызы	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТРУЖЕНИКОВ ТРУДОВОГО ФРОНТА 1941-1945 ГГ. В ЯКУТСКОЙ АССР)	118
Колпакова Августина Петровна Семенова Юлия Андреевна Дегтярева Августа Петровна	УЧИТЕЛЯ ОЛЕКМИНСКОГО УЛУСА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	121
Кондрашова Елена Николаевна Веденеева Ольга Анатольевна Веденеева Анна Олеговна	К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ	123
Конева Ирина Алексеевна Баранцева Кристина Юрьевна	К ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	125
Копцева Татьяна Анатольевна Копцев Виктор Петрович	ОБРАЗНОСТЬ ДЕТСКОГО РИСУНКА	128
Королева Елена Владимировна Реднева Татьяна Андреевна	ТЕХНОЛОГИЯ СКАФФOLDING ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	131
Королюк Ирина Эдуардовна Пугачева Наталья Борисовна Дымолазова Татьяна Геннадьевна	ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	134
Королюк Ирина Эдуардовна Пугачева Наталья Борисовна Лунев Александр Николаевич	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	138
Королюк Ирина Эдуардовна	ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА К ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	141
Крайнов Анатолий Николаевич Панов Николай Александрович	АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	145
Крамской Сергей Иванович Амельченко Ирина Анатольевна Егоров Дмитрий Евгеньевич	ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	147
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна	ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И ТЕХНОЛОГИЯМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	151
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Печенева Ирина Алексеевна	МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	154
Кузеванова Анастасия Анатольевна	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	157
Кучиева Людмила Асланбековна	СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СИНТАКСИСА ТЕКСТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	162

Кучинская Елена Валерьевна	ВОЗДЕЙСТВИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМНОЙ ОТРАСЛИ	164
Кучумова Галина Владимировна	НОРМЫ ВРЕМЕНИ КАК СИСТЕМНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	167
Лайпанова Индира Башировна	МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ	169
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Грибина Галина Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА	172
Лебедева София Сергеевна	ОБРАЗНАЯ СИМВОЛИЗАЦИЯ И СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	175
Лебедева София Сергеевна	ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ТЕНДЕНЦИИ И ПРИОРИТЕТЫ	179
Лев Яков Борисович Акулова Марина Михайловна	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	183
Лепчикова Саргы Петровна Андросова Мария Ивановна Афанасьева Лира Иппатьевна	ВОСПИТАНИЕ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	186
Мамалова Хоузу Эдилсултановна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	190
Марачева Алла Владимировна	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	193
Маркова Анна Юрьевна Дмитриева Елена Ермолаевна	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	196
Маркова Светлана Михайловна Зиновьев Олег Андреевич Уракова Марина Николаевна	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Maslennikova Nadezhda Nikolaevna Krasnova Elena Leonidovna	ANALYSIS OF THE PROBLEM OF CHOOSING THE DIRECTION OF STUDY FOR FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES	201
Маслова Татьяна Александровна Родина Екатерина Александровна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	205
Машарова Татьяна Викторовна Маринина Надежда Игоревна	ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	208
Медведева Татьяна Юрьевна Папуткова Галина Александровна Крутова Лариса Евгеньевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	211
Медведева Татьяна Юрьевна Сизова Ольга Алексеевна Макеева Анастасия Владимировна	ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	213
Медведева Елена Юрьевна Ольхина Елена Александровна	К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С АЛАЛИЕЙ	216
Репкина Юлия Анатольевна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	219

Репкина Юлия Анатольевна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИСХОДНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	222
Савина Наталья Викторовна Омарбекова Назгуль Какеновна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ	226
Таратута Ирина Викторовна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	229
Трунтаева Татьяна Ивановна Никаноркина Наталия Владимировна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ	232
Уракова Екатерина Андреевна Гусев Евгений Николаевич Гнездин Андрей Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	236
Фалеева Лия Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА	238
Шадрин Роберт Олегович Шаламова Анна Владиславовна	МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ОХРАНЕ ТРУДА	242
Шидакова Карина Исламовна	К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ПОСРЕДСТВОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	245
ПСИХОЛОГИЯ		
Беленкова Лариса Юрьевна Сизаева Вероника Эрнстовна	ВЗАИМОСВЯЗЬ СТАТУСОВ ИДЕНТИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ОТЧУЖДЕНИЯ В РАЗНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА	248
Гармонова Александра Евгеньевна	ВКЛАД ВНУТРИПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ	253
Гулая Татьяна Михайловна Романова Светлана Анатольевна	ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: КАУЗАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ	256
Идрисов Кюри Арбиевич Хажуев Ислам Сайдахмедович	КСЕНОФОБИЯ И ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭКСТРЕМИСТСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	259
Казакова Татьяна Викторовна Фирер Наталья Демьяновна Суслова Дарья Владимировна	КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	263
Каргин Михаил Иванович	ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ В РАМКАХ СИСТЕМНО-КОНТЕКСТНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ	266
Карпушкина Наталья Викторовна Рожнова Ольга Анатольевна Шустова Эльвира Львовна	К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	269
Карпушкина Наталья Викторовна Шашаева Елена Александровна	К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬ – РЕБЕНОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	272

Корлякова Светлана Георгиевна Проксурин Николай Николаевич	РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОЖАТЫХ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	274
Кузнецова Елена Николаевна Хилько (Швецова) Ольга Владимировна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ, СОЦИОФОБИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КРИТЕРИЙ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	278
Курунов Виктор Валерьевич Самигуллин Ринат Рафилевич Айнулина Нина Александровна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ И ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ РЕАЛИЙ	281
Маркелова Татьяна Владимировна Барсуков Александр Валерьевич Давыдов Сергей Владимирович	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ И РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	285
Лебедева Оксана Валерьевна Никитина Александра Александровна Калинина Ирина Владимировна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	289
Лучшева Людмила Михайловна Емельяненко Павел Сергеевич Трофимов Александр Радомирович	СКЛОННОСТЬ К РИСКУ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЮНОШЕЙ	292
Махов Виталий Андреевич	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОТРАВМЫ РАЗВОДА	295
Миннахметова Лариса Тагировна Залялиева Ольга Владимировна Воробьева Ирина Владимировна	СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА	298
Ракитская Оксана Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЛУЖБЫ	302
Шабанова Татьяна Леонидовна Мурзина Ксения Викторовна Сазикова Екатерина Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ	306

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 69. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.11.2020. Сдано в набор 27.11.2020. Дата выхода 04.12.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 36,38.
Тираж 500 экз. Цена свободная.