

**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 (4)

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 24 декабря 2020 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 4. – 346 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

кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Абдулазимова Тоита Хизировна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий
дошкольного дополнительного образования Багичева Жасмира Багичевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыт процесс проектной деятельности обучаемых как основы формирования исследовательских компетенций в системе высшего образования. Автор подчеркивает важность проектной деятельности являющейся важнейшей частью исследовательской компетенции, так как исследовательская и проектная деятельность все время находятся во взаимосвязи. Дан анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, где представлены виды профессиональной деятельности. Реализуя все компетенции, будущий педагог нарабатывает базу собственных проектов, которые в будущем будут служить подспорьем в процессе других научных исследований или станут перспективой дальнейшего исследования, исходя из изначального проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, студенты, формирование, исследовательские компетенции, высшее образование, преподаватель.

Annotation. The article describes the process of project activity of students as the basis for the formation of research competencies in the higher education system. The author emphasizes the importance of project activities as an essential part of research competence, since research and project activities are always interrelated. The analysis of the Federal state educational standard in THE field of training 44.03.01 Pedagogical education, which presents the types of professional activities. While implementing the competence, future teacher develops their own database of projects that will assist in the process of research, or will be the prospect of further study, based on the original project.

Keywords: project activity, students, formation, research competence, higher education, teacher.

Введение. Исследовательская компетенция является одной из важнейших компетенций, которая фигурирует в работе педагога. Доказательством этого можно считать то, что она закреплена в нескольких федеральных государственных образовательных стандартах.

Проектная деятельность является важнейшей частью исследовательской компетенции, так как исследовательская и проектная деятельность все время находятся во взаимосвязи, студенту или группе студентов невозможно подготовить собственный проект, не обладая хотя бы минимальными представлениями об исследовательских компетенциях, обучающегося в системе высшего образования, но также без подготовки собственного проекта исследовательские способности становятся нереализованными из-за отсутствия возможности их прямого применения [1].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) представлены виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, одной из которых является и исследовательская деятельность [8]. Исследовательская деятельность рассматривает решение таких проблем как, постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования и использование в профессиональной деятельности методов научного исследования [8].

Изложение основного материала статьи. Решение исследовательских задач и их постановка на протяжении всего обучения проходит красной нитью, она является отображением того как студент по ходу всей учебы в университете осваивает материал и умеет его преобразовать и грамотно применять в самостоятельных творческих и научных проектах. Учитывая, что исследовательские задания и задачи будут присутствовать как на каждом курсе студента по направлению бакалавриата, так и при его дальнейшем обучении по направлению магистратуры и аспирантуры, создается стойкое убеждение, что данный вид профессиональной деятельности будет являться важнейшим по ходу всего обучения в системе высшего образования [8, 6].

Рассматривая проектную деятельность в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) 3+, можно сказать о том, что она предполагает наличие умения проектирования содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы, а также моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута профессиональной карьеры [8, 3].

Осознавая то, что педагогика стремительно развивается от года к году, привнося каждый раз отличные от предыдущих лет нововведения можно уверенно говорить, что проектирование, начиная от локальных заданий до технологий обучения в государственных учреждениях на разных ступенях образования является незаменимой основой в процессе получения высшего образования. Для того чтобы студент мог в будущем реализоваться как высококлассный педагог ему необходимо обладать знаниями и владеть умениями, которые затрагивает непосредственно проект и проектная деятельность. Компетенция, которая позволяет проектировать свой профессиональный рост является путеводной для педагога. Она позволяет определить ему риски в процессе работы, разработать и привнести нововведения, которые будут положительно отображаться на образовательном процессе, учитывать современные веяния и умения подстроиться под них для извлечения большой выгоды, рассматривать перспективы своего дальнейшего развития не только в своем образовательном учреждении, возможность выходить на международный уровень со своими проектами. Возможность профессионального и карьерного роста во многом и сдвигает педагога к проектной деятельности, которая служит как фундамент для улучшения своей профилирующей деятельности [4].

Еще одним документом, раскрывающим в себе проектную деятельность педагога, является в федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки

44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) 3++. На данный момент он является действующим для образовательных организаций и именно он определяет содержание и направленность проектной деятельности.

Содержание проектной деятельности в данном проекте выражена в двух общепедагогических компетенциях и одной универсальной. В процессе нашего исследования мы попытались раскрыть содержание каждой и представленных нами компетенций [9].

Рассмотренная компетенция звучит, как: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, она относится к группе разработки и реализации проектов.

Данная компетенция предполагает, что студент должен хорошо владеть знаниями о процессах, которые происходят в проекте. Для более точного описания были выявлены следующие способности: проектирование деятельности группы, контроль выполнения задач, творческий подход, планирование организации деятельности, волевая регуляция, коррекция действий по достижению цели [9].

Проектирование деятельности группы выступает как одна из главных способностей в работе студента над проектом, его содержание характеризуется как работа в коллективе на равных, так и в качестве руководителя проекта. Процесс создания проекта предполагает выполнения большого спектра задач, исходя из этого можно утверждать, что работа группы должна быть структурно и равномерно распределена между всеми участниками для того, чтобы проект обладал целостностью [10, С. 384-387].

Контроль выполнения задач, способность напрямую касающийся предыдущий показатель, но здесь уже затрагивается также и деятельность тех, на ком поводится исследование. Определяя метод исследования, проводящий его должен также обеспечить условия для полноценного и качественного прохождения него (база исследования, корректная выборка и т.д.) [11, с.225-229].

Опираясь на заданный метод, студент или группа студентов должны учитывать этапы его проведения и сроки сдачи работ. Обладая данной информацией и, будут учитываться сроки сдачи работ. Важно чтобы в проекте поставленная проблема, в процессе работы была поделена на несколько небольших проблем, решая которые можно было бы собрать аргументную базу для объективного отображения глобальной проблеме, затронутой в теме исследования [3].

Способность, который будет буквально отображать сам ход проекта – это планирование организации деятельности. В любом плене проекта должны быть отображены этапы его проведения, это зависит от: метода исследования, сроков подготовки и сдачи исследования, количеством человек, работающем над экспериментом и также необходимо учитывать масштабы проводимой деятельности. При расчете времени на тот или иной этап всегда необходимо учитывать риски, с которыми можно столкнуться, беря в расчет этот фактор, мы можем рекомендовать увеличивать сроки проекта для его качественного выполнения.

Следующей компетенцией, которую мы рассмотрим является общепрофессиональная компетенция, относящаяся к группе: научные основы педагогической деятельности. Ее содержание отображает то насколько студент способен осуществлять педагогическую деятельность.

Использование научно-исследовательского аппарата – это критерий, который является ключевым при воплощении студентом проекта в жизнь. Он отображает способность студента структурированно и точно предоставлять данные в соответствии с требованиями к научной работе.

Данная способность предполагает грамотно поставленную цель, которая должна быть актуальной, в соответствии с этой целью подбираются соответствующие задачи, которые необходимо будет решить и выдвигается гипотеза. Овладевая данной компетенцией, ученик высшей школы учиться правильно определять объект и предмет в своем проекте и их взаимосвязь.

Корректная обработка полученных данных, тоже является одной из способностей отображающей качество использования научно- исследовательского аппарата. Для подтверждения достоверности работы студента используют методы математической статистики, они помогают доказать то, что, с точки зрения вычислений проект является правильно выполненным. Обработка данных также выражается и в сборе данных об проблеме исследования и поиске подходящих научных литературных источников [2, С. 223-233].

Так как цель любого проекта – достижение определенного результата по актуальной проблеме, то студенту необходимо знать, как определить и корректно решить поставленные задачи и также, чтобы они были нацелены на достижение цели. Зная какие, есть методы исследования и как их уместно использовать, обучающийся решает еще один пункт, представленный в этом документе, находит оптимальные способы решения задачи.

Способность применения научно-исследовательского аппарата является ключевым для данной компетенции, потому что он приобщает студента к ведению своей деятельности на языке науки, что по итогу позволяет знакомить студента с новыми актуальными проблемами, методами исследования и способами их реализации.

Обладая полным спектром знаний о научно-исследовательском аппарате, студент может выполнять собственный проект, и уже на подготовительном этапе учитывать то насколько, эта работа актуальна, соответствует заданным требованиям по данной работе, опирается на научные источники, имеет большую доказательную базу, как достичь поставленной цели в условиях ограниченных ресурсов.

Большинство педагогических проектов предполагает наличие в качестве объекта какого-то процесса и обычно участниками этого процесса является человек, на котором проводится исследование, для того чтобы увеличить шанс успешности проекта, необходимо также, в некоторых случаях выстраивать положительные взаимоотношения и с данными участниками проекта. Под способностью рефлексии мы рассматриваем возможность человека провести самоанализ проделанной им работы. Процесс рефлексии должен сопровождать студента на всех этапах проекта, начиная от подбора актуальной темы, заканчивая анализом конечного продукта собственной деятельности. Процесс рефлексии позволяет развить у студента предпосылки к критическому мышлению, что позволят ему оценивать не только свои проекты, но и еще проекты своих коллег в форме рецензии на тот или иной проект.

Следующая компетенция рассмотренная в исследовании является универсальной и звучит, как: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм отображающая сущность системного и критического мышления. В процессе исследования данной компетенции были выявлены следующие критерии: анализ и синтез, оценка

достоверности, интерпретации заданной проблемы, обоснование своих действий, контроль над эмоциями, решение проблем и возможность креативно мыслить [9].

При работе над проектом данная способность помогает грамотно построить процесс своей работы над проектом, с определением точных сроков реализации задуманного. Данный аспект позволяет воспринимать процесс исследования как некая большая работа, которая имеет вклад в науку, также она позволяет разделить проект на важные структурные элементы, решая которые по отдельности помогут достичь результата в целом.

Также способность оценки позволяет определить сильные и слабые стороны того или иного явления. В исследовательской работе одного студента или группы всегда возникают моменты, когда надо разумно оценить происходящую ситуацию, выявить позитивные и негативные моменты произошедшего и произвести коррекционную работу, именно на это направлен данный критерий. Проектная деятельность предполагает наличие проблемы, которую исследователю необходимо решить, для достижения успеха ему нужна обширная доказательная база, методическая и теоретическая.

Возможность отстаивания своей позиции является целенаправленной деятельностью, которая способна как усилить, так и ослабить приведенные доводы. Именно благодаря аргументов базе человек может доходчиво объяснить свою позицию, подтвердить ее достоверность, при помощи доводов, сведя к минимуму сомнения по поводу выдвигаемого тезиса.

Научная деятельность использует функцию обоснования для подтверждения научности своей работы. Оперирование фактами о проделанной работе будет реально отображать сущность представленного научного труда. По тому насколько качественно и грамотно построена аргументная база в исследовании и будут судить о его характеристиках: актуальности, методах, задачах, цели и т.д.

В ходе проекта это будет выражаться в интерпретировании представленных теоретических данных их переработка для собственных трудов.

Работа над проектом – это большой научный труд, а это означает, что при его реализации главенствующей эмоцией должен быть рационализм, который позволит взглянуть на собственные идеи критически и оценивающе.

Решение проблем заключается в поиске стратегии и оптимального выбора. Ставя перед собой определенную цель, невозможно полностью рассчитать все свои действия, поэтому приходится сталкиваться с трудностями, выраженными в форме проблем.

Для того чтобы их успешно решить надо уметь предугадывать возможные недочеты действовать наперед. Если же проблема все-таки случилось, то необходимо подготавливать комплекс определенных мер по успешному решению.

В проектной деятельности возникновение проблем неизбежно, особенно при взаимодействии с педагогическим проектом. Планирование всех этапов и их четко структурирование позволяет минимизировать риски, связанные с неудачей. Разработка четкой последовательности действий позволит решать проблемы до их появления.

Студенту постоянно необходимо кооперироваться с ним, для успешного воплощения своего проекта в жизнь в комфортные для него сроки и со значительным уменьшением возникающих неудобств.

Преимущества студента в работе над проектом в том, что он еще не осознает каких-то стандартизированных схем по реализации намеченного исследования. Конечно, это влечет за собой множество ошибок, которые он должен уметь принимать и исправлять, но в туже очередь он может решить какую-то неисправность новым способом, которым до этого ее устранить никто не пробовал.

Способность критически мыслить позволяет исследователю выявлять недостаток и при помощи поиска нового решения преобразовать его в достоинство своей работы. Базируясь на собственном мнении и подвергая его самоанализу, студент способен создать нечто новое, необычно в процессе исследования. Нормативно-правовые акты служат опорой ведения студентами научно-исследовательской деятельности.

Каждый принятый ФГОС бакалавра по педагогическому образованию отражает в себе либо саму исследовательскую компетенцию, либо ее структурные компоненты, исходя из этого мы можем говорить о том, что разработка и реализация проектов является неотъемлемой частью самостоятельной работы студента в процессе обучения в высшей школе.

Проект является одной из важнейших форм образования студента, так как имеет множество способов его реализации и несет прикладной характер.

Говоря о студенте как о будущем педагоге, мы подразумеваем, что с теми или иными элементами проектной деятельности он будет встречаться повсеместно, это будет отображаться с нескольких сторон. Его работа как научного руководителя уже над своими подопечными и именно познания о проектной деятельности поможет успешно реализовать эту проблему [11, С. 225-229].

Выводы. Реализуя все вышеизложенные нами компетенции, будущий педагог нарабатывает базу собственных проектов, которые в будущем будут служить подспорьем в процессе других научных исследований или станут перспективой дальнейшего исследования, исходя из изначального проекта.

На основании анализа научной литературы и нормативно правовых актов можно утверждать, что проект является ведущей формой обучения студентов в вузе, так как он требует полного вовлечения в деятельность и предоставляет обучающемуся возможность развиваться в интересующей его сфере.

Литература:

1. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 128 с.
2. Булуева Ш.И., Гамзаева М.В. Сущность и содержание формирования исследовательских умений будущих педагогов // В сборнике: Стратегии социально-экономического развития северного региона Крыма в рамках программы "Цифровая экономика Российской Федерации" материалы II Межрегиональной научно-практической конференции. 2019. С. 223-233.
3. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетенций учащихся». – Самара, 2003. – 60 с.
4. Коргалова Е.П. Тестирование как вид педагогического контроля в высшей школе: преимущества, недостатки, способы реализации / Тихоокеанский государственный медицинский университет// инновационные технологии в высшем образовании, проблемы, анализ, суждения. 2011. С. 65-75

5. Миерович Л.Я. Курсовые и дипломные работы по педагогике и в педагогических институтах / Л.Я. Миерович – М. 1973. 120 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, — М.: издательский центр «Академия», 2007 – 90 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)".
8. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование".
9. Умаев А.У., Гамзаева М.В., Салахбеков А.П. Сущность и структура проектных умений учащихся // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 384-387.
10. Челнокова Е.А., Фролова Н.В., Челнокова А.С., Устинкина Е.О. Проектная деятельность как фактор приобретения опыта деятельности студентами / Журнал Современные наукоемкие технологии/Издательский дом «Академия Естествознания». 2019. С. 225-229.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Абдуллаева Нурьян Абдулкагировна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатика Гузиева Элина Руслановна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
магистрант второго года обучения Исламгереева Яхита Солтановна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

СПОСОБЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассмотрены способы и формы организации повышения квалификации педагогов по реализации деятельностного подхода. В связи с изменениями характера выполняемых человеком работ, произошедшими в современном мире, должны поменяться подходы к обучению и повышению квалификации учителей. Учителя должны уметь реализовывать в своей практике различные педагогические концепции. Тренинги завоевали главенствующее место среди прочих методов обучения в системе дополнительного профессионального образования педагогов. Их разнообразие представлено в следующих классификациях: по направленности воздействия и изменений (навыковые, психотерапевтические, социально-психологические, бизнес-тренинги и акмеологические); в соответствии с парадигмой обучения.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, деятельностный подход, учитель, способ, формы, тренинг.

Annotation. The article discusses the ways and forms of organizing professional development of teachers for the implementation of the activity approach. In connection with the changes in the nature of work performed by a person that have occurred in the modern world, the approaches to training and professional development of teachers must change. Teachers should be able to implement various pedagogical concepts in their practice. Trainings have won a leading place among other teaching methods in the system of additional professional education for teachers. Their diversity is presented in the following classifications: according to the direction of impact and changes (skills, psychotherapeutic, socio-psychological, business training and acmeological); in accordance with the training paradigm.

Keywords: professional development of teachers, activity approach, teacher, method, forms, training.

Введение. Федеральные образовательные стандарты, методологической основой которых является системно-деятельностный подход, задают вектор развития и реформирования всей системы образования. Изменилась цель образования. Вместо передачи знаний, умений и навыков, главным стало развитие у обучающихся умения учиться, формирование способности к дальнейшему самообразованию. Для учителя, имеющего опыт работы в модели прямого педагогического воздействия, достижение этой цели сопряжено с задачей изменения способов организации учебного дискурса. Для педагогов не очевидно, что подобные изменения зависят от того, какими способами учитель включается в детское действие, инициируя, направляя активность ребенка, отпуская его самостоятельность. Эта связь должна быть обнаружена и определена педагогом как задача.

В условиях внедрения в образовательную практику учителя деятельностной модели обучения осуществляются мероприятия, позволяющие этот процесс делать успешным:

- вносятся определенные модификации в практику подготовки будущих учителей;
- изменяется формат курсов повышения квалификации педагогов с особым акцентом на знания психологических аспектов учебной деятельности, изучение педагогических методов деятельностно-ориентированного формата, осваивается метод конструирования современного урока, согласно требованиям ФГОС.

Эти мероприятия действительно позволяют приблизиться к планируемым результатам. Однако, как отмечают исследователи образования, не происходит существенных изменений в деятельности педагогов. Принципиальные изменения должны произойти с субъектностью учителя. В обучении, основанном на деятельностном подходе, катализатором профессионального развития учителя является ситуация построения его профессионального действия.

В системе повышения квалификации учителей развивающего обучения накоплен немалый опыт использования различных технологий, которые позволяют распространять деятельностные практики

образования. К таким технологиям, наряду с интерактивными лекциями, практическими заданиями по проектированию и проведению уроков, относятся тренинги. Через непосредственные или микротренинговые педагогические действия учитель овладевает педагогическими умениями, преодолевает учительские стереотипы.

Изложение основного материала статьи. В современном мире произошли изменения в характере выполняемых человеком работ. В структуре трудовой деятельности появилась большая доля нестандартных рабочих задач: работа с новой и противоречивой информацией, решение неструктурированных задач. Применительно к работе учителя в качестве нестандартных задач могут выступать, например, задачи формирования у обучающихся метапредметных образовательных результатов, развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы и др. Решение этих задач требует от учителя определенных умений и способностей, например умения использовать в работе деятельностный подход. Деятельность педагога в этом случае будет принципиально отличаться от деятельности того же педагога, реализующего классическую модель обучения. Учитель иначе организует все этапы учебного процесса: постановки задачи, освоения нового материала, закрепления, полагания освоенного знания в общую картину предмета.

Граница различия двух типов педагогической деятельности проходит не в классе, в момент реализации того или иного подхода, а на методологическом уровне, на уровне педагогической концепции, уровне рефлексии педагогической деятельности. Соответственно, должны принципиально отличаться подходы к обучению и повышению квалификации учителей, которые будут реализовывать различные педагогические концепции.

Проблема заключается в том, что ещё не выстроена «дидактика» подготовки специалистов деятельностного подхода и методология сопровождения учителей во время реализации образовательного процесса [1-11]. Тем не менее имеется опыт повышения квалификации и переподготовки педагогов в системе развивающего обучения, имеются достаточно подробные и обоснованные на теоретическом уровне описания тех или иных действий педагога в конкретных учебных ситуациях [1]. Опираясь на данный опыт, можно сформулировать цель системы повышения квалификации педагогов – овладение способностью к самообучению, к самостоятельному наращиванию педагогических компетенций. Для достижения этой цели такие традиционные методы обучения, как лекции, семинары, в ходе которых передаются знания и умения, не подходят.

Зотова Н.К. в своей монографии рассмотрела современные подходы к повышению квалификации учителей, которую она характеризует как «меру освоения профессии или специальности, которая характеризует степень готовности её носителя к выполнению задач определенного уровня сложности» [4].

Оргдеятельностные игры - это метод, который использовался для того, чтобы в условиях, когда участникам события дается неполная информация и участники затрудняются в организации коллективной деятельности, обучающиеся все-таки могли решить те или иные проблемы. Оргдеятельностная игра является эффективным обучающим средством, когда необходимо организовать сложные процессы коммуникации, понимания, рефлексии, мышления и деятельности. Такие игры могут проводить хорошо подготовленные игротехники, специалисты-методологи. Поэтому в системе повышения квалификации оргдеятельностные игры не получили широкого распространения [6].

Одним из последних, действенных способов назовем консультирование. Преимущества этого способа обучения очевидны, и они связаны с особенностями обучения взрослых. Однако у этого способа, также как и у оргдеятельностных игр имеются аналогичные ограничения. Консультирование могут проводить квалифицированные педагоги. Кроме того, в практике реализации повышения квалификации в форме консультирования, были замечены такие трудности, которые связаны с неготовностью учителей выявлять собственные профессиональные проблемы. А консультация строится только на основе выявленных проблем [4].

Выделим ещё один современный способ повышения квалификации - это стажировка. Этот способ повышения квалификации учителей относится к индивидуальному, так как предполагает наставничество опытного учителя (ученого) к учителю, желающему повысить свой профессиональный уровень. Такая форма обучения и развития профессиональных компетенций учителей практически не используется как объект научных исследований специалистов, или используется крайне редко. Это связано с тем, что проблема должна быть выявлена в том месте, где учитель проходит стажировку. Однако по ряду причин, это сделать трудно. Таким образом, учитель во время стажировки знакомится с «чужим» опытом и не может в деятельностном формате освоить какие-либо те приемы, средства, способы работы и педагогические технологии, которые использует другой педагог. Даже если эти технологии являются интерактивными. В связи с этим, пока не решена вышеописанная проблема, такая форма обучения учителей также может быть рассмотрена как перспективная [4].

Все перечисленные способы повышения квалификации, к сожалению, в новых условиях практически не работают. Современный этап развития образования достаточно сложен и характеризуется тем, что происходят изменения в разных областях: в нормативной базе, в организационной деятельности, требующей изменения позиции учителя, в подходах к оценке образовательных результатов и др.

Тем не менее, в рамках дополнительного профессионального образования широко используются интерактивные методы обучения, с помощью которых возможно прямое взаимодействие-диалог с учебной средой, действие с ожиданием немедленного отклика. К таким методам и формам относят тренинги, наставничество, коучинг, обучение действием. В последние несколько лет стали появляться отдельные тренинговые программы, которые направлены на освоение деятельностных технологий и включают совокупность методов.

В практике обучения педагогов в последнее время все чаще стали использовать тренинги. Тренинг – не самый молодой метод. Он возник около 100 лет назад. Но в российском образовании он появился относительно недавно. Тренинги оказались сегодня востребованными в профессиональном и дополнительном обучении, они признаются эффективными для развития способностей к обучению или для овладения любым сложным видом деятельности. Емельянов Ю.Н. [3], один из ведущих специалистов по тренингам в России, отмечает, что применительно к российской действительности понятие «тренинг» нужно использовать шире, чем просто метод обучения. В психологическом словаре тренинг определен как «область

практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении».

Задача выделения специфичности тренинга как метода обучения оказалась не такой легкой. В современной литературе имеют место попытки определения тренинга через деятельностно организованные виды активности. [2]. В действительности не существует унитарной общепринятой классификации тренингов. Однако, Рудь О.В. и Демидова И.Ф., попытались привести тренинги в систему, определив направленность воздействия и изменений в тренинговой работе. Таким образом были выделены навыковый, психотерапевтический, социально-психологический, бизнес-тренинг и акмеологический тренинг.

Навыковый тренинг представляет собой занятие с группой обучающихся, которое нацелено на формирование, развитие или отработку у обучающихся определенных навыков. Навыковый тренинг может быть организован как отдельная программа, так и внутри другого тренинга, как его часть. Еще одним видом тренинга, распространенным в психотерапии – это так называемый психотерапевтический тренинг. Иначе этот вид тренинга ещё называют психотерапевтическая группа. Он нацелен на то, чтобы изменить в сознании человека тот способ действий, который использует человек в своей деятельности, изменить стереотипы в поведении.

Отдельно выделяется социально-психологический тренинг. Особенность этого вида тренинга состоит в том, что в его рамках решаются сразу две задачи. Первая связана с изменением сознания, как это делается в психотерапевтическом тренинге. Вторая задача связана с формированием, развитием и отработкой навыков.

Следующий вид тренинга, который рассматривается в корпоративном обучении - это бизнес-тренинг и его разновидности. Данный тренинг необходим для развития мастерства сотрудников с целью успешного решения бизнес-задач, большего прогресса в производстве плодотворной коммуникации и управления. Бизнес-тренинг может охватывать отдельные аспекты бизнеса, так и весь производственный процесс. По этой причине бизнес-тренинг считается трудоемким и требует особого подхода. По аналогии с социально-психологическим тренингом, посредством бизнес-тренинга происходит процесс формирования конкретных навыков, например командообразования, внедрения корпоративной культуры, тайм-менеджмента и др.

Ещё один тренинг, который стал широко использоваться - это акмеологический тренинг. Акмеологический тренинг ставит своей целью формирование, развитие и коррекцию у взрослых обучающихся профессиональных компетенций. Содержанием такого тренинга являются злободневные проблемы, связанные с текущим или предстоящим видом деятельности.

В последнее время появились педагогические тренинги. Под педагогическим тренингом понимается такое обучение педагогов, в котором создаются необходимые условия для развития их профессиональных качеств. При этом профессиональные качества выделяются специальным образом, показываются ситуации, в которых наблюдается разное поведение и способы реагирования педагогами. У одних присутствуют те или иные важные профессиональные качества, у других нет. Таким образом демонстрируется необходимость развития профессиональных качеств. Ряд авторов, например Курбатова М.Б., Кыверялг А.Л., Магура М.И., тренинги профессионального обучения педагога называют профессиональными и уточняют, что «профессиональные тренинги помогают справиться с трудностями в работе сотрудников» [7-9].

Все рассмотренные выше тренинги применимы к тому или иному типу обучения. Так, тренинг, основанный на традиционном обучении тождественен методам приучения или дрессировки, в ходе которых у обучающегося формируются необходимые формы поведения. Второй тип обучения репродуктивен, являет собою лишь передачу знаний. Третий тип провозглашает деятельностный подход в обучении, стимулирует участников к самостоятельному поиску решения проблем, создает условия для саморазвития и самоизменения субъектов обучения. За последние годы представления о том, каким должен быть тренинг, расширились настолько, что можно говорить не столько о применении того или иного вида тренинга, сколько о применении разнообразных приемов, техник и технологий в тренинговой программе.

В связи с использованием тренинга в системе повышения квалификации педагогов неизбежно возникает вопрос о результативности такого метода обучения. Сможет ли учитель приобретенные в ходе обучения умения применять в практической деятельности? Ничепорук Л.М. приводит данные о том, что только около 10% всего опыта, умений и навыков, которые были получены и сформированы в тренинговой работе переносятся профессиональную деятельность [6]. Кроме того, со временем знания и умения, полученные в ходе обучения в тренинговых программах, утрачиваются. В своей работе автор рассматривает феномен переноса информации, полученной в тренинге, на рабочее место и выявляет факторы, которые влияют на степень этого переноса и, следовательно, на эффективность тренинга. Так, оказалось, что наиболее мощным фактором переноса является сходство упражнений, используемых в тренинге, с теми задачами, которые возникают в рабочей среде [6].

В практике тренинговой работы организаторы тренингов по-разному учитывают этот фактор. Так, Самоукина Н.В. предлагает включать в тренинговые программы создание продуктов, которые после окончания обучения будут внедряться в производственный процесс. В качестве продуктов могут выступать и такие результаты, как, например, список идей по реализации инновации. Кроме того, с целью осуществления переноса результатов обучения в практическую деятельность используется посттренинговое консультирование. Тренер помогает участникам тренинга проанализировать реальные условия и скорректировать приобретенные ими умения [7].

Сукнасян Э.Р. описал удачный опыт включения в тренинг метода ситуационного анализа [9]. При этом ситуации, которые разбирали на занятиях, были предложены участниками из реальной практики.

Главная задача обучения учителей – повышение эффективности работы образовательной организации. При этом ожидать немедленной отдачи обучения в привычных для школы показателях эффективности (успеваемость, качество) не приходится. Другая крайность, которой хотелось бы избежать, – рассматривать обучение учителей как нечто самоценное. Опыт работы в системе повышения квалификации педагогов показывает, что регулярное обучение учителей на курсах редко становится фактором повышения эффективности работы школы в целом. Попытка избежать крайностей в отношении к результатам обучения связана с выделением критериев результативности обучения.

В международной практике для выделения критериев результативности на протяжении многих лет используют модель Киркпатрика. В этой модели предполагается модель оценки результатов обучения, в которую входят четыре составляющих: реакция, усвоение, поведение, результат:

реакция: насколько обучение понравилось участникам;

усвоение: какие факты, подходы, техники работы были усвоены в результате обучения;
поведение: как в результате обучения изменилось поведение, действия участников в рабочей обстановке;
результат: каковы осязаемые результаты обучения для организации, измеренные через сокращение затрат, сроков, улучшение качества и т.д. [4].

Многочисленные эмпирически доказанные подтверждения указывают на бесспорное влияние особенностей педагогического образования на эффективность деятельности учителя и, как следствие, образовательные результаты обучающихся. Б.Д. Эльконин отмечает, что в исследованиях, посвященных психологии развития учителя при рассмотрении эффективности тренингов, авторы обращают внимание на усовершенствование личности учителя в тех или иных аспектах, приводят статистически достоверные данные о росте профессиональных компетенций. Однако в их работах не указывается, каким образом «сдвиги в учительской личности отразились на учении его питомцев». По его мнению, «совершенно не существенно то, «куда развилась личность» учителя. Существенно то, как изменилось и изменилось ли то поле, где эта личность определена, т. е. та ученическая жизнь, в которую он профессионально включен» [10].

Выводы. Таким образом, в связи с изменениями характера выполняемых человеком работ, произошедшими в современном мире, должны поменяться подходы к обучению и повышению квалификации учителей. Учителя должны уметь реализовывать в своей практике различные педагогические концепции.

Тренинги завоевали главенствующее место среди прочих методов обучения в системе дополнительного профессионального образования педагогов. Их разнообразие представлено в следующих классификациях: по направленности воздействия и изменений (навыковые, психотерапевтические, социально-психологические, бизнес-тренинги и акмеологические); в соответствии с парадигмой обучения.

Литература:

1. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 266-268.
2. Деятельностный подход к переподготовке учителей / В.А. Львовский, А.В. Морозова, К.Д. Уляшев. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. С. 3-12.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение - Ленинград: ЛГУ, 1985. 167 с.
4. Зотова Н.К. Проектирование развивающей модели аттестации педагогических кадров: теория и практика: монография. - М.: ФЛИНТА, 2014. 103 с.
5. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение. // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования: включен в базу данных лучших российских научных журналов для размещения на платформе Web of Science как Russian Science Citation Index (RSCI) / ред. Р. С. Бозиев. 2017. № 3. С. 19-28.
6. Ничепорук Л.М. Социально-психологический тренинг профессиональных навыков: проблема переноса // Организационная психология. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiiy-trening-professionalnyh-navykov-problema-perenosa>.
7. Самоукина Н.В. Живой театр тренинга : технологии, упражнения, игры, сценарии / Н. Самоукина. М.: Питер [и др.], 2014. 971 с.
8. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 187-189.
9. Сукиасян Э.Р. Метод ситуационного анализа при проведении тренинг-семинара по управлению персоналом // Научные и технические библиотеки. 2002. № 11. С. 25-45.
10. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: проба, как конструкт образовательной системы. URL: <http://knigi1.dissers.ru/books/library2/1246-1.php>
11. Умаев А.У., Гузуева Э.Р., Вазкаева С.С.А. Профессиональная деятельность педагога в условиях развития информационных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 308-309.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Абдуразакова Диана Мусаевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
аспирант кафедры педагогики Одаева Элиса Самсудеевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

САМОРАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современности проблема саморазвития детей подросткового возраста. На основе анализа нормативных документов и психолого – педагогической литературы авторами выделены основные проблемы в исследовании данного процесса (учет возрастных особенностей, использование инновационных технологий, необходимость педагогической поддержки и научного обоснования существующих способов саморазвития учащихся в практике образовательных организаций). Особое внимание авторы обращают на необходимость создания условий для реализации субъектной позиции подростка.

Ключевые слова: саморазвитие, педагогическая поддержка, подростки, характеристики саморазвивающейся личности, школьный театр.

Annotation. The article examines the current problem of self-development of adolescent children. Based on the analysis of the regulations and psychological-pedagogical literature, the authors highlighted the main problems in the study of this process (taking into account age characteristics, the use of innovative technologies, the need for pedagogical support and scientific justification of existing ways of self-development of students in the practice of educational organizations). The authors pay special attention to the need to create conditions for the realization of the subjective position of the teenager.

Keywords: self-development, pedagogical support, teenagers, characteristics of self-developing personality, school theater.

Введение. В современных условиях во всех сферах жизни общества происходят динамичные изменения. В связи, с чем предъявляются повышенные требования к ответственности, самостоятельности и саморазвитию человека, так как общество нуждается в активных, творчески работающих людях. ФГОС общеобразовательной школы устанавливает требования к личностным результатам учащихся, которые включают их готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению, способность ставить цели и строить жизненные планы. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся (ФГОС основного общего образования (5-9 классы) (утвержден приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. N 1644) [8]. Поэтому приоритетной задачей современной школы является создание условий, способствующих саморазвитию, самосовершенствованию учащихся.

Изложение основного материала статьи. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается, что сегодня важную роль следует отводить развитию у детей умений сделать правильный выбор; формированию положительных ценностных ориентиров и жизненных планов, что является показателем саморазвития личности [3]. Однако, как отмечает Д.И. Фельдштейн, ситуация современного детства связана с современным уровнем саморазвития ребенка, который стремится к собственному поиску решения встающих перед ними задач, в том числе учебных, коммуникативных, творческих. Он также подчеркивает, что современный ребенок, с одной стороны, имеет тенденции к саморазвитию, с другой стороны, тенденции к социальным рискам (трудности в самоопределении, агрессивные, провокационные и противоправные проявления поведения, буллинг и кибербуллинг, вредные привычки) [9].

Совершенно очевидно, что целевая ориентация на формирование готовности учащихся к саморазвитию в условиях педагогической поддержки является сложной и многоаспектной проблемой. В свою очередь, формирование готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию требует научного обоснования способов осуществления данного процесса в практике работы образовательных организаций. Опираясь на данные основания, мы можем утверждать об актуальности проблемы, теоретического обоснования и методического осмысления процесса формирования готовности учащихся к саморазвитию в условиях педагогической поддержки.

В исследованиях отечественных ученых особое внимание обращено на важность учета индивидуальных особенностей учащихся в учебно-воспитательном процессе, создание условий для становления индивидуальности личности. Анализ педагогической литературы показал, что понятие саморазвития рассматривается в контексте образования, воспитания, социализации. Вместе с тем, понимание саморазвития связано с деятельностной, творческой, ценностной, рефлексивно-регулятивной основой формирования личности (В.И. Андреев, В.П. Бедерханова, К.Я. Вазина, Р.С. Васильева, О.С. Газман, И.Д. Демакова, Л.Н. Куликова, М. Монтессори, М.И. Рожков, Г.К. Селевко, И.Ю. Шустова, М.П. Щетинин и др.). Психологи рассматривают саморазвитие как механизм достижения психологической комфортности человека и зрелости личности [1-7].

Современная педагогическая мысль и образовательная практика в нашей стране показывают, что для стимулирования процесса саморазвития в образовательном пространстве нужны активные формы, методы и технологии. В данном контексте проводятся исследования Л.В. Байбородовой (субъектно-ориентированная технология саморазвития обучающихся), Е.В. Большаковой, Е.Г. Кузнецовой, Т.В. Лушиковой (субъектный подход к реализации проблемно-тематических дней в школе), Т.Н. Гушиной (авторский подход к самоорганизации обучающихся в дополнительном образовании), Н.Н. Комаровой (социально-педагогическое сопровождение событий в процессе социального развития и саморазвития ребенка [5]. Анализ психолого-педагогической литературы дает нам возможность определить саморазвитие, как реализацию ребенком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств.

Теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что в качестве характеристик саморазвивающейся личности можно определить следующие качества:

- субъектность;
- способность к свободе выбора с ответственностью перед собой;
- активность, инициативность и самостоятельность;
- сформированность мировоззрения;
- овладение рефлексией;
- сформированные волевые качества.

Эти качества, по мнению психологов, являются новообразованиями подросткового возраста, который в целом характеризуется:

- становлением субъектности и чувства взрослости (К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин);
- критичностью мышления, развитием волевых качеств и склонности к рефлексии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков и др.);
- формированием самосознания (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);
- формированием основ ценностных ориентаций (А.С. Сухоруков, А.А. Чернова и др.) [5].

Совершенно очевидно, что рассматривая проблему саморазвития учащегося, следует обратить внимание не такой аспект, как готовность детей подросткового возраста к такому процессу.

Анализ исследований, в которых осмысление готовности к саморазвитию личности осуществляется на основе различных подходов, позволил рассмотреть готовность подростка к саморазвитию как сформированность личности подростка, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им жизненного выбора, осознающего его смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором. Значительную роль в формировании готовности подростков к саморазвитию в современных социокультурных условиях играет педагогическая поддержка в семье, школе, в системе дополнительного образования детей.

Исследователи (А.Г. Асмолов, В.А. Березина, Т.Н. Гушина, И.Д. Демакова, А.В. Золотарева, Л.Г. Логинова, М.И. Рожков, О.А. Селиванова, В.М. Степанов, М.И. Шустова и др.) отмечают важность

координации действий различных институтов воспитания и образования по педагогической поддержке в саморазвитии детей.

Одним из средств саморазвития и самореализации учащихся подросткового возраста является театральный кружок, школьный театр, который погружает ребенка в общечеловеческую культуру, приобщает к нравственным ценностям своего народа. В МБОУ «СОШ № 2 г. Гудермеса» Чеченской Республики работает школьный театр (руководит учительница русского языка и литературы).

Коллектив школьного театра выступает с инсценировками по произведениям А.С. Пушкина («Тазит»), Л.Н. Толстого («Кавказский пленник»), Н.В. Гоголя, В. Шукшина, А.Х. Хамидова и др. Результатом занятий учащихся в театральном кружке является: развитие уверенности в себе, самоутверждение. Участие в работе театрального кружка дает возможность самовыражения, которая в подростковом возрасте (5-7 классы) является очень важной, удовлетворять личные нравственные и эстетические потребности.

Играя, представляя кого-то, художественно читая стихи и прозу и совершая другие действия на сцене, учащиеся воспитывают такие качества, как: общительность, ответственность и самостоятельность. Через игру учащиеся получают возможность творческого самовыражения, реализации индивидуальных способностей, воспитывать в себе чувство меры, развивать умение анализировать, отличать возвышенное, истинное от фальшивого, а также давать объективную оценку своим способностям и результатам своего труда.

Театральный кружок в школе, интегрирующий учебную и внеурочную деятельность, способствует личностному становлению учащихся, развитию самосознания, самореализации и самосовершенствованию.

В процессе работы школьного театра реализуются и совершенствуются следующие качества:

- коммуникативные;
- регулятивные;
- социальные личностные качества и др.

Именно эти качества в большей мере позволяющие достигать метапредметных и личностных результатов образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС [8].

Рассмотрим более подробно их содержание:

Коммуникативные качества содержат комплекс определённых умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять коммуникацию:

- умение принимать себя и других;
- умение видеть в другом человеке его достоинства;
- эмоционально-положительное отношение к сверстникам;
- знание культуры человеческого общения.

Коммуникативные навыки:

- накопление опыта положительного взаимодействия;
- умение находить общий язык;
- умение без насилия решать конфликты;
- навыки эффективного общения;
- умение выражать свое мнение публично;
- навыки коллективного взаимодействия;
- навыки взаимного уважения и признания.

Регулятивные качества:

- умение планировать свою деятельность;
- умение налаживать партнерские отношения;
- умение безконфликтно и эффективно взаимодействовать в паре, группе.

Социальные личностные качества:

- способность обучающихся к саморазвитию;
- сформированность системы их значимых социальных и межличностных отношений;
- сформированность ценностно-смысловых установок (ценности семьи; здорового образа жизни;

народных традиций) и др.

Выводы. Таким образом, с учетом требований современной жизни к подрастающему поколению, в школе создаются единые способы и приемы выработки ориентаций учащихся на постоянное саморазвитие на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности, создать условия для реализации субъектной позиции ребенка, в которой отношения родителей, педагога и воспитанника в основном носят характер сотрудничества.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. Педагогика: вчера, сегодня, завтра: коллективная монография / Москва, 2016.
2. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. Инновационные процессы в образовании: коллективная монография - Москва, 2017
3. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
4. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Ялта, 2017.
5. Иванова И.В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности. <https://cyberleninka.ru/article/n/>.
6. Никитин, С.В. Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск, 2011. — С. 20-22. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1058/> (дата обращения: 03.12.2020).
7. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года <https://mosmethod.ru/>.
8. ФГОС основного общего образования (5-9 классы) (утвержден приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. N 1644 <https://gimnazy66.ru/about/obrazovprocess/osnovnoeobcheeobrazovanie/perehodnafgos/>
9. Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен. // <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psihologicheskii-fenomen>.

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Абуталимова Аида Абдулмуслимовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного дополнительного образования Багичева Жасмира Багичевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Гаджиева Наида Юсуповна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕСУРСА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрен научно-педагогический потенциал ресурса проектной деятельности в управлении качеством образования студентов в вузе. Приведен анализ понятия «качество» в научной литературе. Под качеством образования автор понимает определенное соответствие достигаемых в реальности результатов обучающихся лиц принятым в современной образовательной доктрине социальным нормам и требованиям. Научный потенциал проектной деятельности заключается в возможности реализации саморазвития личности, интеграции профессиональной и исследовательской деятельности в процессе обучения, в повышении качества выпускаемых специалистов и их собственного научного потенциала.

Ключевые слова: потенциал, ресурс, проектная деятельность, управление качеством, образование студенты, вуз.

Annotation. The article considers the scientific and pedagogical potential of the project activity resource in managing the quality of students' education at the University. The article analyzes the concept of "quality" in the scientific literature. By the quality of education, the author understands a certain correspondence of the results achieved in reality by students to the social norms and requirements accepted in the modern educational doctrine. The scientific potential of project activity consists in the possibility of implementing personal self-development, integrating professional and research activities in the training process, and improving the quality of graduates and their own scientific potential.

Keywords: potential, resources, project activity, quality management, education students, university.

Введение. В последнее десятилетие качество отечественного образования оценивается с позиции мониторинга, который осуществляется на региональном, общегосударственном и даже международном уровнях. При этом педагогический опыт хоть и использует наиболее передовые и современные педагогические теории, он все же в большинстве своем концентрируется на разработке инструментария тестирования и обработки образовательных результатов, лишь в отдельных случаях испытывая научно-практические педагогические разработки. Несомненным плюсом является тот факт, что эти разработки реализуются не только на локально-городских и региональных, но и выходят на федеральные уровни. Следует заметить, что большая часть разработок и инструментов сосредоточена на основном и полном общем (среднем) образовании, вследствие чего и оценка качества образования здесь организована достаточно «жестко». Образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования характеризуются тем, что получаемый обучающимися объем знаний большей частью теоретизирован вследствие слабой практической ориентированности. Выпускники, попадая в «полевые», реальные рабочие условия, зачастую неспособны применять на практике свои навыки и умения, даже зная теорию на «отлично». Иными словами, модернизировать нужно не только содержание образовательной программы, но и подход к контролю качества образования. Для этого следует предпринять шаги, которые бы позволили повысить качество образования за счет погружения студентов в эмпирическую работу, что наиболее эффективно достигается при работе над конкретными практическими задачами разного рода – проектами.

Изложение основного материала статьи. Под термином «качество» сегодня принято понимать некоторую общенаучную и достаточно широкую категорию, которую используют в работе специалисты множества самых разнообразных областей, как теоретических научных, так и практических узкопрофильных направлений. Смысл этой категории, как правило, заключается в выражении конкретной существенной определенности объекта. Термин «управление» обычно подразумевает под собой функцию или элемент организованных систем разного рода (а именно биологических, социальных или же технических), которые обеспечивают сохранение их структуры в определенном виде, поддержание режима функционирования, успешное осуществление их программ. При этом в каждой отдельной научной области в каждый из терминов может быть внесена своя специфика, поэтому необходимо уточнить, как современная педагогика представляет не только понятия «качество» и «управление», но и как она трактует «качество образования» и «управление качеством образования».

Если рассматривать качество в виде определенного соответствия некоторым заданным стандартам предмета как результата какого-либо труда, то применительно к образовательной сфере качество можно представить как некий нормативный уровень, которому обязана, в конечном счете, соответствовать «продукция» образовательной отрасли. Говоря иначе, качество образования является системой социально обусловленных, обязательно получаемых и применяемых учеником в ежедневной практике отношений к миру [1-10].

Предложенная Панасюком В.П. и Головичер Г.В трактовка предлагает рассматривать качество образования как обеспечивающую способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в разнообразных аспектах группы свойств. Они относят к ряду аспектов не только воспитанность и обученность личности, но также выраженность у нее физических, психических и социальных свойств [6].

Шишов С.Е. пишет, что качество образования представляет собой уровень вклада, внесенного в конечный результат каждой поставленной в образовании задачей и целью. Расширяя данное определение, он пишет, что под качеством образования также следует понимать уровень удовлетворенности ожиданий всех

включенных в образовательный процесс участников, который достигается в результате оказания конкретных образовательных услуг данным образовательным учреждением [8].

Необходимо также отметить, что есть отдельные мнения о том, что качество образования является просто термином, используемым для оценки образовательной работы и введенным исключительно для большего удобства работы разных образовательных учреждений и обеспечения ее стандартизации по всей стране. Таким образом, далее в работе качество образования следует понимать как определенное соответствие достигаемых в реальности результатов обучающихся лиц принятым в современной образовательной доктрине социальным нормам и требованиям [1-11].

Как и любое другое исследуемое наукой явление, качество образования определяется путем установления ряда показателей или факторов степени его текущего состояния. Вместе эти факторы составляют системный подход к пониманию качества образования и формируют, в свою очередь, ряд показателей, по которым это качество можно в определенной мере оценить.

Так, Ильенкова С.Д. предлагает следующий общий подход к пониманию качества образования, в котором путем передачи знаний происходит взаимодействие двух участников: носителя и получателя знаний. При этом важную роль играют восприимчивость методик, которыми передается знание, его востребованность и фундаментальность, а также в дальнейшем получение новых знаний. К показателям качества образования она относит непосредственное качество составляющих элементов (преподавательского состава, студентов, предлагаемых знаний, инфраструктуры и учебно-образовательных программ), мотивацию (заинтересованность педагогического коллектива, востребованность и конкурентоспособность выпускников учреждения), активность участников (внедрение инноваций со стороны педагогического состава, достижения студентов и выпускников), состояние материально-технического обеспечения образовательного учреждения [3].

Шмырева Н.А. и другие описывают подход к пониманию качества образования через ряд определяющих факторов, к которым они относят в первую очередь педагогический коллектив. Далее среди ведущих факторов учеными поставлены учебно-методическая и материально-техническая базы. На четвертом месте стоит интеллектуальный потенциал конкретного учебного заведения, и лишь потом – его непосредственные учащиеся (студенты) и бывшие выпускники [11].

Оценка качества образования с точки зрения Адамского А.И. строится на ряде показателей, которые можно структурировать в три базовых блока:

1) показатели процесса:

- процент получающих образование в различных формах лиц;
- процент имеющих личный индивидуальный прогресс в образовании учащихся;
- процент перешедших на следующую ступень образования лиц;
- процент отсева и второгодников;
- процент внеучебной и учебной деятельности, а также внеурочных и урочных занятий;
- процент занятий с использованием современных образовательных технологий.

2) показатели ресурсов:

- квалификация преподавательского состава;
- общие затраты на образование;
- отношение между уровнями общих социальных расходов и общественных расходов на образование;
- финансирование образования по источникам;
- затраты на разных уровнях образования на одно обучающееся лицо;

3) показатели результатов:

- процент занятости закончивших школу по уровню полученного образования;
- процент получившего профессиональное образование населения;
- получение ученых степеней (докторских и магистерских) по техническим и естественным наукам;
- когнитивные и не когнитивные результаты учащихся [10].

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что качество образования по ряду критериев обеспечивает соответствие определенным заданным стандартам. Следовательно, процесс приведения отдельно взятой системы к некоторому стандарту можно назвать управлением качеством.

Поскольку в процесс управления включаются такие функции, как прогнозирование и организация, координация и контроль, то под управлением качеством образования можно понимать возможность выполнения всех перечисленных функций для обеспечения гарантированного результата, под которым понимается достижение установленных выше показателей качества образования.

Таким образом, в ходе теоретического анализа установлено, что под качеством образования в педагогическом сообществе сегодня понимается определенное соответствие достигаемых в реальности результатов обучающихся лиц принятым в современной образовательной доктрине социальным нормам и требованиям. Соответствие определенным заданным стандартам обеспечивается по ряду критериев, наиболее общими из которых выступают уровни сформированности навыков и умений творческой и профессиональной деятельности обучающихся лиц, содержание и методическое обеспечение образования, преподавательский состав и условия образовательного учреждения и другие.

В свою очередь, Ишембитова З.Б. предлагает процессный подход к управлению качеством образования в вузе. В его рамках предполагается создать такую систему управления, в которой структурными функциями выступают функции системы менеджмента качества, а именно: управление и планирование, обеспечение и улучшение качества. Исследовательница пишет, что система менеджмента качества в данном случае основывается на формировании и развитии следующих качеств:

- преподавания, которое охватывает собой педагогическую деятельность и образовательный процесс;
- информационно-образовательной среды вуза;
- обученности и воспитанности студентов;
- подготовки педагогических кадров;
- материально-технического обеспечения [5].

Основным преимуществом предложенного ею подхода является то, что за счет его реализации достигается постоянное управление взаимосвязями между отдельными процессами всей системы.

Еще одним эффективным вариантом структуры управления в вузе выступает проектно-ориентированный подход. Такая структура дает возможность управление рядом проектов (подразделений вуза) интегрировать в единое целое.

Проектно-ориентированная структура образовательного учреждения представляет собой взаимосвязанную совокупность организационно- управленческих моделей, стратегии, инноваций и культуры, единство которых направлено на достижение уникального в своем роде результата в системе управления качеством образовательного процесса.

Ведущей организационной подструктурой здесь является полуавтономная группа работников, которая осуществляет отдельный проект и позиционируется как динамически устойчивая проектная группа, целью которой выступает претворение в жизнь определенного продукта деятельности образовательного учреждения. Соответственно, внутренний статус и структурированность каждой проектной группы определяются сложностью решаемых задач и затраченным на их решение временем.

Динамически устойчивые проектные группы могут обладать собственными материальными ресурсами обеспечения своей деятельности, к которым обычно относятся: компьютерные классы или учебные аудитории, офисные помещения и т.п.

Качество образования в системном подходе рассматривается как характеристика интегральная, которую можно представить как общность качеств, среди которых:

- а) качество учебно-образовательного процесса и учебных программ;
- б) качество персонала;
- в) качество инфраструктуры обучения; г) качество учебной среды;
- д) качество управления учебным заведением; е) качество набора учащихся.

Среди особенностей системного подхода особо выделяют следующие две:

- возможность рассмотреть качество образования в единстве составляющих его и неразрывно пересекающихся с внешним миром компонентов в условиях образовательной организации;
- способствование диагностике проблем и проведению корректирующих действий как на уровне управляющего, так и на уровне соуправления.

Помимо прочего, данный подход рассматривает аспекты стратегии и тактики увеличения квалификации персонала в сфере образования.

Управление качеством образования в вузе может быть рассмотрено с позиции ресурсного подхода. Описав и проанализировав составляющие качества образования студентов вуза, можно сделать вывод о необходимости применения ресурсного подхода как наиболее эффективного для организации управления качеством образования в вузе. Далее требуется рассмотреть, каким именно образом задействуется в данном подходе интересующий нас ресурс проектной деятельности.

Поскольку самостоятельность представляет собой одну из наиболее важных личностных черт личности педагога, то и рассматривать её следует рассматривать как обязательную и неотъемлемую составляющую образовательного процесса, без которой он не может состояться. При этом активные самостоятельные действия в свою очередь оказывают существенное влияние на развитие такого качества личности, как инициативность. Вследствие этого предназначенные для самостоятельной работы задания должны: работать стимулом к поиску самостоятельных решений; носить творческий и активный характер; побуждать в студентах активную и целеустремленную деятельность [2].

За счет этого, по мнению Потемкиной А.В., можно достичь развития навыков собственно творческих способностей и самостоятельной деятельности каждого отдельного студента [6].

Необходимо также помнить, что важнейшим средством формирования личностных качеств является самообразование, для которого характерно: проявление высокой степени организованности и сознательности; наличие активных познавательных интересов и потребностей; побуждение личности к удовлетворению этих интересов и потребностей.

Проектная деятельность позволяет существенно активизировать самообразование личности, а, поскольку выполнение проектов по своей сути является творческим процессом, то через самообразование стимулируется и творчество студентов. [2; 3].

Кроме того, в практике работы любого среднего специального образовательного учреждения распространено понятие «дипломный проект», но анализ реального содержания работ, проведенный Беловой Н.Г., показывает, что полноценных имеющих законченный цикл проектов среди них немного. В частности, представленные на конкурсах студенческие проекты обладают такими недостатками, как: нечеткость и шаблонность в формулировке целей и задач, трудности в вычленении проблемы исследования, низкая реалистичность с точки зрения их воплощения. Ее исследование установило также факт недостаточности знаний педагогов принципов и алгоритмов проектной деятельности. То есть, и студенты, и педагоги нуждаются в формировании готовности к проектной деятельности – психологической (эмоционально позитивной и ценностной) и инструментальной (понимания «как» и «зачем»).

Проектная деятельность может быть реализована не только в учебно- познавательном, но и в общественном направлении. Так, Муратова Ю.А. исследовала возможности использования проектной деятельности в студенческом самоуправлении [6]. Ее исследование показало, что педагогическая поддержка в данном направлении выражается в распределении ответственности педагогического коллектива за развитие системы студенческого самоуправления.

Выводы. Подводя итог сказанному выше, отметим следующее. Научный потенциал проектной деятельности заключается в возможности реализации саморазвития личности, интеграции профессиональной и исследовательской деятельности в процессе обучения, в повышении качества выпускаемых специалистов и их собственного научного потенциала. Педагогический потенциал проектной деятельности заключается в формировании информационной культуры и широкого диапазона профессиональных и личностных компетенций обучающихся лиц.

Таким образом, нами рассмотрен и обоснован научно-педагогический и социальный потенциал ресурса проектной деятельности в управлении качеством образования студентов. Проведенный анализ дает основания утверждать, что применение проектной деятельности позволяет значительно повысить качество образования в вузе, следовательно, ее можно и даже нужно применять как ресурс управления качеством образования.

Литература:

1. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Озиева Л.С. К вопросу о профессионально-личностных качествах студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 238-239.
2. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Теория и практика организации проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения в вузе // В сборнике: Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета, посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. 2018. С. 133-137.
3. Гамзаева М.В. Проектная деятельность как составляющая информационного образовательного пространства вуза / В сборнике: Наука и образование состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета. 2018. С. 138-143.
4. Зиновьева В.Н., Чиркова Н.И. Роль проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза. // Вестник калужского университета. 2017. №1 (34). С. 46-49.
5. Ишембитова З.Б. Обеспечение качества образования и профессиональной подготовки выпускников в педагогическом колледже // Вестник Башкирск. ун-та. 2008. №3. С. 726-730
6. Панасюк В.П., Головичер Г.В. Информационно-методическое обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне. СПб., Астерион, 2007. 120 с.
7. Проектная деятельность студентов в профессиональном образовательном учреждении: цикл статей [Электронный ресурс]. // Вестник НСО ГОУ ПК №5. №2 URL <https://sites.google.com/site/vestniknsooupkno5/izdania/2vypusk/proektnaa-deatelnost-studentov-v-professionalnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 21.09.2107).
8. Сорокопуд Ю.В., Абдурахманова М.А. Эффективные технологии оценки студентов магистратуры педагогических и психологопедагогических направлений // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 240-242.
9. Что такое качество образования? / под редакцией А.И. Адамского. М.: Эврика, 2009. 272 с.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество России, 1999. 320 с.
11. Шмырева Н.А., Губанова М.И., Крещан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. Кемерово: КемГУ, 2002. 120 с.

Педагогика

УДК 316

курсовой офицер-преподаватель Артеян Валерий Арамаисович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель, капитан Габрелян Агасык Восканович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова), (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель, лейтенант Небыков Иван Александрович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова), (г. Краснодар)

БАРЬЕРЫ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема перехода в дистанционные форматы обучения и взаимодействия между участниками образовательного процесса, иллюстрирующая растущую потребность в развитии новых навыков и связанных с ней программы интенсивности по устранению барьеров и препятствий для внедрения онлайн-платформ в образовательную среду.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, технические и цифровые компетенции, недостаток коммуникации, обратная связь, вовлеченность в процесс обучения, электронные инструменты.

Annotation. The article deals with the problem of transition to distance learning formats and interaction between participants of the educational process, illustrating the growing need for the development of new skills and related programs of intensity to eliminate barriers and obstacles to the introduction of online platforms in the educational environment.

Keywords: distance learning format, interactive learning format, integration of online courses, technical and digital competencies, lack of communication, feedback, involvement in the learning process, electronic tools.

Введение. Проблема барьеров дистанционного формата обучения обостряется с каждым днем, по мере все возрастающего запроса со стороны современного социума на внедрение онлайн-платформ в образовательную среду. Так, например, в 2018 году группа специалистов компании BMC Medical Education представили на обсуждение в широком формате результаты исследования, посвященного распространённым барьерам, которые возникают в процессе дистанционного обучения. Исследование проводилось на протяжении 10 лет (в период с 2006 по 2016 гг.) на основе полнотекстового анализа научных статей. В итоге были выявлены следующие ключевые барьеры дистанционного обучения: во-первых, недоверие к дистанционному формату со стороны всех участников процесса; во-вторых, слабые технические и цифровые компетенции, несовершенная IT-инфраструктура; в-третьих, дефицит времени для обучения; в-четвертых, проблемы организации практической работы в дистанционном формате; и, в-пятых, недостаток коммуникации и обратной связи со стороны преподавателей [1].

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что недоверие может исходить как от преподавателей, так и от обучающихся. Преподаватели могут чувствовать себя некомпетентными, работая в цифровой среде с непривычными инструментами. Согласно аналитическому докладу «Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после неё», разработанному по инициативе Минобрнауки, 88% преподавателей

скептически отнеслись к формату дистанционного обучения и считают, что занятия лучше проводить в очном формате [1].

Были обобщены и проанализированы ответы целевой аудитории на вопросы, связанные с теми методическими сложностями, с которыми преподаватели, в процессе работы в синхронном режиме, столкнулись. И оказалось, что чаще всего это были сложности, связанные с тем, чтобы максимально продолжительно удерживать концентрацию внимания и вовлекать обучающихся в учебный процесс. В проблемном поле вопроса актуализировались сложности, связанные с тем, что процесс проведения лекционных занятий не позволяет в полной мере отслеживать вовлеченность обучающихся в педагогический процесс, - так считают 65% респондентов из группы профессорско-преподавательского состава.

Большая часть преподавателей считает, что есть огромная вероятность нечестного поведения со стороны студентов, - это мнение 70% респондентов. Кроме того, преподаватели скептически относятся к эффективности обучения в онлайн-формате. Системе прокторинга, которая могла бы минимизировать данную проблему тоже следует системно обучать профессорско-преподавательский состав [2; 3].

Лишь 15% преподавателей считают, что качество образования с применением образовательных технологий в онлайн эффективно. Однако, почти 60% сомневаются в качестве онлайн-обучения и не планируют продолжать его активное применение в дальнейшем.

Со стороны обучающихся также возможен негативный отклик как из-за убеждений в низкой эффективности дистанционного формата обучения, так и из-за нехватки взаимодействия с преподавателями или однокурсниками. Очевидно, что на сегодняшний день нужны дополнительные усилия для создания доверия внутри группы и снятия коммуникационных барьеров, которые позволят развивать практики осознанности и критического мышления в образовательной среде. Решение данной проблемы может опираться на технологии, методы и ресурсы, позволяющие не только устанавливать и планомерно поддерживать тесный контакт с обучающимися и между обучающимися, но только строить коммуникацию с обучающимися через вопрос «Зачем?» на всём пути обучения, тем самым стимулируя рефлексию, но и помогать обучающимся ставить конкретные цели для развития; показывать возможные траектории развития навыка; создавать при помощи групповых чатов среду для развития и поддержки; тестировать свои решения, быть открытыми к новым подходам, не бояться ошибиться.

В дистанционном обучении критически важно, насколько хорошо преподаватели и обучающиеся владеют цифровыми инструментами. От навыков работы в цифровой среде зависят скорость и качество работы преподавателя, уровень удовлетворённости участников образовательного процесса и мотивации обучающихся.

Данные аналитического доклада «Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после неё» отмечают, что перед тем, как начать работать в дистанционном режиме большинство высших учебных заведений не имели инфраструктуры для развёртывания полноценного дистанционного обучения, а каждый десятый вуз не имел даже минимальной инфраструктуры (отсутствовал высокоскоростной доступ к сети Интернет, не было специализированных систем хранения данных для размещения информационных систем). Только 11% российских вузов имели цифровую инфраструктуру, достаточную для полноценной организации обучения в онлайн-формате и размещения контента на собственных мощностях. Почти половина педагогов (47%) в помощи, чтобы эффективно вести дистанционное обучение, а более четверти (26%) заявили, что им не хватает навыков и знаний для перехода в онлайн-режим [1].

Также эта проблема тесно связана с наличием IT-поддержки и уровнем технической оснащённости. Есть ли персонал, к которому можно обратиться при возникновении технических проблем (например, неполадок с интернет-подключением), или их придется решать самостоятельно? У всех ли участников процесса есть беспрепятственный доступ к учебным материалам (например, нет ли ограничений на уровне провайдера или компании)? Подготовлены ли подробные инструкции по работе с используемыми инструментами? Разработаны ли программы развития цифровых инструментов и цифрового контента, необходимые для организации эффективного обучения с применением инновационных форматов? Все эти вопросы желательно решить заранее.

Преподавателям можно посоветовать на начальных этапах программы заблаговременно высылать обучающимся необходимые короткие поэтапные инструкции о том, как взаимодействовать с электронными средствами: как подключиться к вебинару, как зарегистрироваться на программу обучения, как заполнить форму обратной связи и т.д. Чтобы обеспечить бесперебойную доставку знаний, прежде всего было необходимо обеспечить доступ к порталу с личных мобильных устройств через браузер. Еще одна важная задача – обучить организационным принципам и техническим нюансам дистанционной работы и управления удалёнными командами.

Резкий переход в дистанционный формат в условиях пандемии – это вызов для тех университетов, которые не прорабатывали свои программы развития в логике цифрового университета. Такой оперативный и массовый переход на онлайн-образование позволит вузам не только провести инфраструктурную ревизию, но и выявить тонкие моменты в системе управления. Поэтому для реализации более комфортного дистанционного обучения потребуется трансформация бизнес-процессов в образовательной, научной, международной деятельности ввиду использования принципиально иных каналов связи и обмена информацией [2].

Для преподавателей такая ситуация станет испытанием на профессиональную пригодность: при большом количестве информационных ресурсов роль преподавателя, особенно в условиях дистанционного образования, становится принципиально иной – не просто передать информацию студентам, а вовлечь в процесс познания и решения проблемных ситуаций.

Сложности в организации и проведении дистанционной образовательной программы могут касаться асинхронности учебной группы из-за разницы в часовых поясах или общего дефицита времени в связи с повышенной рабочей нагрузкой. Возможны и более серьёзные причины: расфокусированность участников образовательного процесса, потеря мотивации учащихся, растущие невротизация и стресс.

Создатели образовательной программы могут сгладить подобные негативные проявления, предусмотрев установочные встречи, увеличив длительность обучения с учётом возможной адаптации, сделав акцент на более короткие форматы подачи учебного контента и переключение активности.

В электронном обучении следует использовать правило постепенного перехода к микрообучению, то есть к коротким форматам. В вебинарном режиме это правило тоже должно применяться. Трудно удерживать

внимание группы людей дольше 15 минут – желательно каждые 7-10 минут предлагать интерактивные задания и упражнения.

Трудности могут возникнуть и у разработчиков образовательной программы, и у преподавателей: многие отметили, что работа с цифровыми инструментами в связи с переходом на онлайн-обучение увеличила преподавательскую нагрузку (78,6%). «Высокий процент ответов, подтверждающих увеличение рабочей деятельности, принадлежит женщинам, в частности, группам от 35 до 54 лет (84,6%) и старше 55 лет (84,7%)», – говорится в совместном исследовании Минобрнауки и РАНХиГС. Только 12% преподавателей считают, что дистанционный формат не сделал работу более трудоёмкой.

На рисунке 1 представлены результаты восприятия преподавателями интенсивности учебного процесса в дистанционном формате обучения как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся.

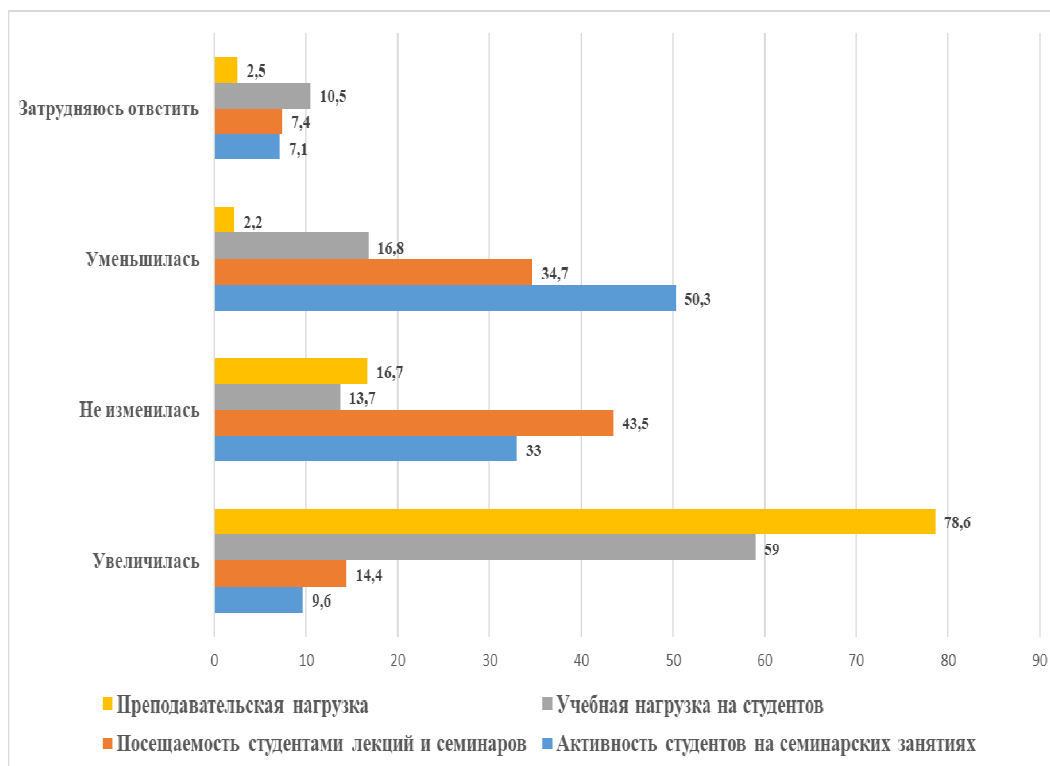


Рисунок 1. Восприятие преподавателями интенсивности учебного процесса в дистанционном формате обучения

В дистанционном формате риск бросить занятия выше, чем в очном. Согласно аналитическому докладу «Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после неё», более 40% студентов вузов отметили нехватку очного общения с преподавателями и сокурсниками как основную сложность организации обучения в дистанционном формате [1]. Поэтому необходимо отслеживать уровень заинтересованности обучающихся, быть в курсе их проблем, своевременно предоставлять им обратную связь, особенно после важных учебных вех (например, самостоятельной работы).

Следует помнить, что дистанционный режим не предполагает уменьшения загрузки преподавателя за счёт масштабирования или повторного использования учебного материала. Наоборот, нагрузка будет увеличиваться из-за необходимости проверять работы, осуществлять мониторинг прогресса и давать обратную связь. Нужно учитывать эти виды преподавательской деятельности при планировании нагрузки.

Многие преподаватели отмечают, что в дистанционном формате не хватает живого общения. Возникает проблема получения обратной связи от студентов во время занятия, бывает сложно их расшевелить. Решения существуют: например, можно использовать геймификацию – попросить подготовить к следующему занятию небольшой рассказ о своём задании и получить бонусный балл. Также можно пригласить на занятия ассистента, который будет взаимодействовать со студентами в чате.

Если индивидуальные форматы работы переносятся в режим онлайн относительно безболезненно, то практические (семинары, лабораторные, учебные проекты) даже в штатном режиме требуют дополнительного внимания и усилий со стороны методологов. Для организаторов обучающей программы это представляется замечательной возможностью проявить смекалку и поэкспериментировать.

Таким образом, чтобы переход в дистанционный формат обучения состоялся успешно, необходимы и планирование, и глубокая экспертиза, и техническая подкованность, и готовность справляться с возникающими вызовами. Если иметь представление о типичных сложностях и использовать опыт других, можно значительно сэкономить время и ресурсы [4].

Выводы. Пандемия ускорила начатый ранее процесс предоставления образовательных услуг и решений в дистанционном формате. Переход к новому формату работы и взаимодействия как с сотрудниками, так и с получателями образовательных услуг затронули большую часть компаний и университетов на российской и международной арене. Несмотря на изначальную организацию компаниями и университетами образовательного процесса предпочтительно в синхронном формате, постепенно был осуществлён перевод в асинхронный формат обучения. Этому способствовало внедрение разных образовательных технологий и инструментов, способных поддержать дистанционное образование. Среди внедрённых образовательных технологий можно выделить методику перевёрнутого класса, проектную работу, рефлексивные практики,

горизонтальное обучение, виртуальные лаборатории, смарт-сити игры и симуляционные игры. Внедрение перечисленных практик и использование необходимых электронных инструментов помогло улучшить мотивацию обучающихся и максимизировало практико-ориентированное обучение.

Литература:

1. Национальный исследовательский Томский государственный университет – «Уроки “Стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии», 2020
2. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Грициенко Д.А. К вопросу о неготовности научно-педагогического и студенческого сообщества к дистанционному формату обучения // В сборнике: Новая наука: новые перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Янпольской. Краснодар, 2020. С. 50-54.
3. Боецова А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 59-62.
4. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Грициенко Д.А. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 140-143.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Асхадуллина Наиля Нургаяновна

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

кандидат педагогических наук Еремина Анастасия Павловна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены предпосылки возникновения и становления тенденции цифровизации в России и в отечественной системе образования. Интегрирован международный опыт внедрения новых технологий в российское общество. Дана историческая справка становления информационного общества. Обоснованы социокультурные и социально-экономические предпосылки цифровизации образовательной системы. Представлено описание этапов и характеристика перспектив влияния цифровизации в образовании. Авторы раскрывают результаты историографического анализа научной литературы по проблеме развития цифрового пространства в российском обществе, а также приводят выводы по факторам, влияющим на данный процесс.

Ключевые слова: цифровизация, информатизация, цифровая педагогика, цифровое обучение.

Annotation. The article presents the prerequisites for the emergence and formation of the digitalization trend in Russia and in the domestic education system. International experience of introducing new technologies into Russian society has been integrated. The historical background of the formation of the information society is given. The sociocultural and socio-economic prerequisites for the digitalization of the educational system are grounded. The description of the stages and characteristics of the prospects for the impact of digitalization in education. The authors reveal the results of a historiographic analysis of scientific literature on the problem of the development of the digital space in Russian society, and also draw conclusions on the factors influencing this process.

Keywords: digitalization, informatization, digital pedagogy, digital learning.

Введение. Как один из первых предвестников цифрового будущего в образовательные системы практически всех передовых стран пришли электронные курсы, которым пророчат огромнейшие перспективы. Наиболее часто обсуждается замена «аналогового» образования цифровым, когда отпадает необходимость сидеть в аудитории, общаться с педагогом лично и искать бумажные издания книг и пособий. В результате учебный процесс, несомненно, становится более гибким, «заточенным» под конкретного обучающегося, который сам формирует запрос на получение знаний и включается в процесс обучения в удобное для него время. Но при этом лишается личностного общения, что называется «глаза в глаза».

Цифровизация сегодня коснулась всех сфер жизнедеятельности человека. Образовательная система вышла на цифровой путь развития с усилением тенденций информатизации и технологизации. Совершенствование информационных технологий, активное внедрение передовых техник и инструментов педагогической деятельности, тотальная персонализация учебного процесса, развитие персонализированного образования – послужили основанием для построения новой цифровой образовательной среды, в центре которой – сетевая личность.

Феномен «сети» в образовании выступил системообразующим ядром не только при организации социального партнерства, формирования сетевого взаимодействия, но и погружения образовательной практики в сеть Интернет. Массовое онлайн образование повлекло за собой перспективу перехода от традиционной (современной) парадигмы образования к цифровой (трехмерное виртуальное образовательное пространство). Потребность нового типа личности – сетевой личности – в получении образования 24/7, путем нажатия одной кнопки обеспечило возникновение «когнитивной революции». Сетевая личность требует от образования доступной, удобной, гибкой платформы для познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Однако, следует разобраться в истоках развития цифровизации как историко-педагогической категории.

Цель статьи: провести ретроспективный анализ цифровизации в образовании.

Изложение основного материала статьи. На протяжении последних десятилетий, цифровизация образовательной системы стала ключевой тенденцией в общемировой практике.

В свою очередь, совокупность социально-экономических изменений, и расширение информационных возможностей общества, позволило создать необходимые условия для цифрового пространства во всем мире.

Процесс цифровизации расширил возможности образовательных программ, и создал новые представления о человеке в условиях социально-экономического и политического плюрализма. Данные

представления базируются на информационной привязанности общества к компьютерным технологиям, что в свою очередь, сказывается на психологических особенностях сформированной личности.

Следовательно, компетентное использование цифрового пространства в целях эффективного функционирования является важной задачей государственной политики. Однако, основополагающим аспектом стал практический опыт применения, апробированный в США.

С точки зрения общемирового подхода, данная тенденция прошла определенные этапы своего развития:

1. 1950-1970-е г.г. - разработка и внедрение ЭВМ (электронно-вычислительных машин);

2. 1970-1980-е г.г. – процесс активного внедрения и использования компьютерных технологий в военной индустрии;

3. Середина 1980-х - начало 1990-х г.г. – системное обеспечение цифровыми технологиями гражданской сферы. Отставание России в разработке и внедрении данных инноваций [2].

Следует учесть, что СССР в конце 1980-х-начале 1990-х г.г. XX века, а позднее Российская Федерация в значительной степени отставала в разработке перспективных информационных технологий, используя наработки западноевропейских партнеров. При этом, тенденция цифровизации образовательного пространства оставалась в достаточно далекой перспективе. В свою очередь, сложившаяся ситуация имеет свою специфическую историко-экономическую систему противостояния запада и востока.

Напомним, что в 1950-1970-е г.г. XX столетия происходило активное становление и разработка электронно-вычислительной техники. На территории США, Европы и СССР, данные инновации имели локальный и волновой характер, переходящий из различных эпицентров научной мысли [1].

В частности, развитие сфер атомной энергетики, военного комплекса, требовало наиболее новых и эффективных методов расчета. Кроме того, необходимость обуславливалась быстро растущей конкуренцией на фоне геополитического противостояния.

Основная цель состояла в том, чтобы перевести достаточно сложные математические и логические задачи в цифровые значения. Более того, предполагалось ввести в оборот буквенные значения и различные словосочетаний в числовом коде. Следовательно, перспективно повышалась вычислительная способность достаточно тяжелых экономических задач.

Кроме того, тождественно повышалась производительность труда и быстродействие различных сфер производства. По сравнению с ручными и аналоговыми способами расчета, качество и точность вычислений выросла вдвое [6]. На тот момент времени инновация, введенная локально, представляла собой систему кодирования, с помощью которой вычисления и записи велась ЭВМ с транзисторным оснащением, а позже с применением микропроцессоров.

Однако внедрение в социальную сферу данных разработок представлялось экономически невозможным. Поэтому практическое использование и применение ЭВМ ограничивалось на уровне государственных служб.

В 70-80-е г.г. XX столетия в эпоху исторического противостояния между странами Евросоюза, США и СССР, переход к цифровым технологиям был обусловлен военно-стратегическими нуждами государств-соперников. В частности, применение странами электронных систем ПРО (Противоракетной обороны) и радиоэлектронного обнаружения противника доказало свою эффективность, и повлекло за собой развитие компьютерных технологий [3].

В середине 1980-х г.г. в США произошло ускоренное становление и внедрение компьютерных технологий в бытовую культуру человека. Данное обстоятельство заметно сказалось на жизни населения и подвигло разработчиков прибегнуть к разработке портативных устройств и персональных компьютеров. В том числе, прорабатывались пути внедрения микро и нано технологий в данные устройства [1, 6-15].

В целом, внедрение цифровых технологий представляло собой сложный финансовый и кадровый процесс, требовавший вливания достаточных инвестиций. При этом, перспективное применение данных инноваций было возможно только в условиях кадрового обеспечения, что в свою очередь требовало необходимого обучения. Следовательно, политика государств должна была быть направлена преимущественно на удовлетворение возникшей потребности.

Преобладание цифровых технологий во всех сферах жизни человека, повлекло за собой обусловленную разработку определенной методологии по применению инноваций в образовательной системе.

В свою очередь, социально-экономическая ситуация в советском союзе в 80-е г.г. XX века складывалась достаточно неоднозначно. Период «экономического зстоя» в эпоху правления Л.И. Брежнева (1964-1982) отрицательно отразился на развитии цифровых технологий и кибернетики. Попытка провести компьютеризацию гражданской среды в сфере образования и науки представлялась экономически и технологически невозможным актом. Основная проблема заключалась в отсутствии современной методики и практики программирования с последующей реализации в социальной сфере.

Следовательно, технологический паритет между западом и востоком был нарушен, и главное слово в информационном превосходстве оставалось за США и странами Европейского Союза.

В 1-ой четверти 1990-х годов парадигма советского государства о закрытом экономическом пространстве окончательно исчерпала свой потенциал. Данное событие повлекло за собой трагедию всего постсоветского пространства, породив политический и социально-экономический кризис [3]. При этом, правительство предпринимало ряд законодательных изменений о вхождении в мировое финансовое и торгово-предпринимательское пространство.

Вследствие чего, на прилавках российского рынка оказались товары технического назначения, такие как персональные компьютеры, оптоволоконные интернет-кабели и другие ИКТ (информационно-коммуникационные технологии). Объективное отношение потребителя к данным новинками было достаточно спорным.

В том числе, предоставлялась возможность повысить эффективность и качество работы во всех сферах государства общества. При этом, реальное применение цифровых технологий в условиях гиперинфляции оставалось невозможным.

Однако концептуальный подход в использовании цифровых технологий изменился после 2000-х г.г. XXI века. Стабилизация курса рубля, и снижение инфляции позволило правительству оценить эффективность внедрения информационных инноваций [5].

В частности, активное заимствование западного опыта и методики использования, способствовало повышению производительности и качества труда в сфере труда и экономики. Единовременное применение персональных компьютеров и сети интернет в несколько раз ускорило процесс обмена и передачи

информации. При этом, уменьшение трудозатрат на ведение бумажного делопроизводства повышало время для решения наиболее важных социально-экономических задач.

Следовательно, государство осуществляло цифровизацию наиболее востребованных сфер, одной из которых является образование.

В частности, поэтапный процесс цифрового пространства был запущен в 2013 году. Согласно программе правительства, ИКТ технологии должны быть внедрены в сферу образования до 2020 года в рамках проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [1, 5-20].

Ключевая идея заключается в создании единой информационной платформы, хранящей базу данных об успеваемости ученика, полученном образовании и достижениях в процессе обучения. Задача учителя сводится к вовлечению обучающихся в современный образовательный процесс, с учетом всех цифровых разработок. Следует отметить, то последнее десятилетие для системы образования явилось перспективным в аспекте цифровизации: разработаны и внедрены в систему образования массовые открытые онлайн курсы, расширена сфера дополнительного образования с использованием дистанционных технологий, введены в практику деятельности образовательных организаций специализированные программы (Skype, Zoom, Microsoft Teams), расширен опыт дистанционного обучения с применением возможностей систем moodle, Московской электронной школы, Яндекс.Класс и др.

В конечном счете, перспективные цифровые технологии должны минимизировать трудозатраты образовательных организаций и предоставить достаточный спектр для повышения профессионального уровня педагога. Однако, вместе с тем возникает ряд рисков, заключающихся в затруднениях и барьерах развития цифрового образования. Первая группа рисков – личные: неготовность педагогов к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности, нежелание уходить от традиционной (привычной) формы занятий, отсутствие опыта достижения учебных целей в цифровой образовательной среде, сопротивление со сторон родительской общности в отношении цифровых технологий обучения. Вторая группа рисков – организационная: отсутствие необходимой материально-технической базы, недостаточное развитие программного обеспечения для осуществления образовательного процесса в режиме онлайн, технические затруднения и др.

Таким образом, исторический опыт разработок ИКТ в совокупности с методикой использования цифровых инноваций, позволяет в современном образовательном пространстве осуществлять наиболее быструю и эффективную работу. С помощью технологий, преподаватель способен грамотно выстроить свою рабочую программу и реализовать свой творческий потенциал.

Выводы. Таким образом, полученные результаты и выводы, сделанные по итогам проведенного анкетирования свидетельствуют о необходимости разработки модели формирования культуры здорового образа жизни педагога в современных образовательных условиях, в рамках которой появится возможность реализовать соответствующие просветительские и практические занятия.

Литература:

1. Аптекман А.А. Цифровая Россия: новая реальность / А.А. Аптекман. – Москва: МакКинзи, 2017. – 132 с.
2. Кузьменко Н.И. Концептуальные основы развития современной системы образования / Н.И. Кузьменко. Концептуальные основы развития современной системы образования: монография. – Нижний Новгород.: НОО «Профессиональная наука», 2019. – 132 с.
3. Кеннеди П.М. Взлеты и падения великих держав / П.М. Кеннеди. Экономические изменения и военные конфликты в формировании мировых центров власти с 1500 по 2000 г. – Екатеринбург.: Гонзо, 2018. – 846 с. - ISBN 978-5-904577-43-8.
4. Новиков. Д.А. Теория управления системами / Д.А. Новиков. – Москва.: Народное образование, 2019. – 416 с.
5. Устюжанина Е.В., С.Г. Евсюков. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Новое время. – Москва.: Вестник РЭУ «им. Г.В. Плеханова», 2017. – С. 3-12.
6. Шваб. К.М. Четвертая промышленная революция / К.М. Шваб. – ЭКСМО, 2016 – 40 с.

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье изучены возможности цифровой образовательной среды в литературном образовании. Использование сетевых ресурсов в литературном образовании на данный момент развито слабо. Это обусловлено тем, что при общем понимании образовательного потенциала цифровой среды, включающей в себя использование социальных сетей, платформ для образовательного процесса и коммуникации и т.п. технологий, книжные сетевые ресурсы и их образовательный потенциал изучены мало. На основании изучения сервисов, связанных с книгами и чтением, можно сделать вывод о востребованных функциях, которые реализуют эти потребности. Это написание и комментирование отзывов, рецензий, мнений; возможность вступить в группу, добавить в друзья, завести блог; формирование своей библиотеки для личного пользования и трансляции прочитанного другим; зарабатывание баллов в личный рейтинг; наконец, поиск и чтение книг.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, литературное образование, Интернет, социальное чтение.

Annotation. The article studies the possibilities of a digital educational environment in literary education. The use of network resources in literary education is currently underdeveloped. This is due to the fact that with a general understanding of the educational potential of the digital environment, including the use of social networks, platforms for the educational process and communication, etc. technologies, book network resources and their educational

potential have been studied little. Based on the study of services related to books and reading, we can conclude about the demanded functions that meet these needs. This is writing and commenting on reviews, reviews, opinions; the ability to join a group, add to friends, start a blog; building your own library for personal use and broadcasting read to others; earning points in your personal rating; finally, searching and reading books.

Keywords: digital educational environment, literary education, Internet, social reading.

Введение. На сегодняшний день Интернет и связанные с ним технологии стали неотъемлемой частью современного образования. Об этом говорит система нормативных документов. Знаковое появление Приоритетного Национального Проекта «Современная образовательная среда в РФ» так же является доказательством интереса к использованию цифровой среды в образовании на государственном уровне.

Если раньше использование Интернет-ресурсов воспринималось как дополнение при лидирующей позиции бумажных учебников и других учебных материалов, то на сегодняшний день сеть «Интернет» упрочила свою позицию в образовательном процессе. Об этом говорит появление разных образовательных платформ, например, «Московская электронная школа», «Открытая школа», «Академия Хана» (Khan Academy), «Яндекс.Учебник» и др. Разработана и предложена новая концепция обучения: смешанное обучение («Blended Learning»), появившееся еще в конце 90-х годов и представляющее собой сочетание обучения с участием учителя с онлайн-обучением [1].

Использование сетевых ресурсов в литературном образовании на данный момент развито слабо. Это обусловлено тем, что при общем понимании образовательного потенциала цифровой среды, включающей в себя использование социальных сетей, платформ для образовательного процесса и коммуникации и т.п. технологий, книжные сетевые ресурсы и их образовательный потенциал изучены мало, что позволило сформулировать проблему исследования. Сегодня существует масса сервисов, связанных с книгами и чтением. Их количество и разнообразие показывает, что читателю важно не только самостоятельно прочитать книгу, но и поделиться этим с другими. Если раньше эта и другие потребности удовлетворялись в книжных клубах, дома или в разговоре с другом, то с появлением Интернета инфраструктура чтения заметно расширилась и дала возможность для более доступной, массовой и разнообразной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Чтение в своей основе является социальной практикой. Даже индивидуальное чтение возникает благодаря включенности индивида в коллектив [3]. Американский литературный критик Уэйн Бут понимал чтение как социальную практику. Он предложил термин «кодукция» для обозначения коллективной работы над восприятием текста. Концепция кодукции У. Бута показывает, что читатель полагается на мнение других читателей, будь то в беседе с другими читателями или имплицитно в истории интерпретаций текста и таким образом приходит к собственному восприятию текста.

Английский писатель Эйдан Чамберс также указывает на социальный аспект процесса чтения в своих работах. Обсуждение прочитанного помогает читателю лучше понять текст: «Чтение открывает нам смыслы. Стремясь разобраться в словах и в том, что за ними стоит, мы начинаем анализировать и делаем это, общаясь с другими читателями, обмениваясь с ними соображениями о том, как мы поняли прочитанное. В результате мы начинаем понимать больше, чем могли бы постичь в одиночку. Выходит, что в чтении заложено сотрудничество. Обмен впечатлениями объединяет, и мы становимся читающим сообществом» [5]. Чамберс подчеркивает важную роль беседы как для «самого искушенного читателя», так и для ребенка. Зачастую смысл текста формулируется в момент беседы, обсуждения текста. Автор совместно с коллегами разработали метод «Расскажи», в основе которого лежит беседа с учениками (и почти полное отсутствие интерпретации текста учителем) на занятиях литературой.

Цифровая среда дала новые возможности как читателю, так и книгам. Появились такие возможности, недоступные традиционной среде печати, как интерактивность, нелинейность, конвергенция текста, видео и аудио, изображения. Читатель получил возможность общаться с большим и разнообразным числом других читателей, с авторами, писать рецензии и отзывы, транслировать свой читательский опыт благодаря цифровой среде.

Чтение как социальная практика все больше становится частью повседневной жизни читателя, но в цифровой среде. Например, некоторые читатели оставляют заметки на полях книг, и это тоже коммуникативный акт. Сегодня одинокий читатель может стать «социальным» на цифровых полях (например, с помощью проекта Боба Стейна «SocialBook»).

Исследование практик чтения в рамках социальной среды книжного сервиса «Goodreads» и роли учителя в этом процессе, проведенное Гентским университетом, показывает возможности медиа-среды для читателя. В ходе исследования были выявлены основные темы, разделенные на два кластера: социальное чтение и внедрение социальных медиа для формирования грамотности. Несмотря на некоторый скепсис относительно некоторых функций «Goodreads», в целом участники исследования признали, что такая и подобные ей платформы дают возможность учителю облегчить свободным доступ к социальным и культурным значимым контекстам: «Goodreads» характеризуется открытостью для общения, разнообразием форм взаимодействия, возможностью дискуссии, а также отсутствием контроля. В целом авторы исследования считают, что социальный аспект чтения поддерживается создающейся на платформах идентичностью, и социальные медиа могут способствовать развитию грамотности.

Как отмечают авторы книги «Социальное чтение: платформы, приложения, облака и теги», читатель во все времена хотел передать другим читателям свои впечатления и эмоции от прочитанного текста, и этот социальный аспект составляет важную часть процесса чтения. В то время как до появления Интернета и общей тенденции к глобализации такие передачи осуществлялись ограниченными кругами, такими как традиционные книжные клубы, то сегодня распространение передач может быть всемирным. Это (и появление электронных книг) влияет и на издательский процесс. Ранее в нем читатели воспринимались большей частью как рецепторы, которые не могли вмешаться в этот процесс. Появление текста и чтения в цифровой среде изменили эту модель отношений.

Теперь отношение к роли читателя, с его возросшими возможностями к коллаборации, общению, обмену с другими читателями и свободному поиску книг при поддержке цифровых технологий играет важную роль в продаже книг. Сегодня издательствам важно учитывать, насколько быстро и свободно читатель может найти издаваемую книгу на разных платформах, а также следить за формированием положительной оценки их книг в социальных сетях. Также авторы указывают на то, что чтение всегда было социальным явлением: «Сегодня мы думаем о чтении как о чем-то, что мы делаем приватно и пока мы одни, но чтение всегда было

социальным в том смысле, что читатели всегда обсуждали и делились информацией о том, что вы читаете или планируете читать, в основном, устно» [6, с. 78].

В последнее время все чаще можно столкнуться с понятием «социальное чтение», введенное Бобом Стейном и активно вводимым в российское информационное поле. «Социальное чтение - совместное (или параллельное) чтение и обсуждение текста двумя или более людьми, в том числе с использованием социальных сетей или читательских онлайн-сервисов» [4, с. 156].

Данное определение не является исчерпывающим, так как в настоящий момент еще нет общего понимания термина как в русской, так и в зарубежной научной литературе, но «игнорировать феномен «социального чтения» - это не замечать очевидного». Боб Стейн также говорит о разночтении термина. Социальное чтение понимается именно в связи с появлением разнообразных платформ для его реализации, обогащением разнообразных функций электронной книги, интеграции мультимедийных форм в книгу и новым пониманием книги и процесса чтения: «Популярность блогов, комментариев к новостным статьям, социальных сетей, Википедии, вообще различных взаимодействий читателей с текстом изменили наше понимание процесса чтения. Влияние социальных технологий на процесс чтения заметно. Существование виртуальных книжных клубов, общение читателей с авторами в социальных сетях, совместное написание книг, где читатели сами заканчивают рассказы или создают новые концовки, поставили книгу и чтение в социальный контекст» [7, с. 189].

Тем не менее, социальное чтение как явление существует, даже были предприняты попытки типологизации. В частности, Боб Стейн выделяет четыре типа социального чтения:

- обсуждение книг с друзьями и знакомыми офлайн, причем данное обсуждение выполняет роль «социального клея», т.е. таким образом участники обсуждения используют прочитанные книги как тему для общения, а не как самоцель;
- обсуждение книг онлайн;
- обсуждение книг в школе на занятиях по литературе, книжных клубах и т.п.; онлайн-комментирование текста «на полях» на таких платформах, как «SocialBook», созданной Стейном. «SocialBook» - это проект, в котором «книги - это место для людей».

Б. Стейн рассматривает книгу как место встречи, общего чтения и комментирования с друзьями на цифровых полях.

Отмечено, что такая коммуникативная практика интенсивно возросла благодаря развитию Интернета и связанных с ним технологий. Подчеркивается именно онлайн-среда как возможность для социального чтения. Действительно, до появления Сети читатель мог обсудить книгу в семье, в книжных клубах, а это все равно будет ограничением, так как собственные читательские интересы могут не совпадать с другими. Интернет дал возможность к относительно быстрому поиску единомышленников, самих книг. Перенос текста с печатной страницы на экран способствует выходу коммуникативного аспекта на первый план [4]. Об этом говорят разнообразные по своему наполнению книжные онлайн-сервисы.

Инструменты, которые предлагает интернет, отвечают современному запросу на общение и сотрудничество, взаимодействие с другими людьми, а также на удовлетворение потребностей читателя. Интегрирование технологий социальных сетей в электронную книгу рассматривается некоторыми исследователями как возможность для использования в своей работе: «Благодаря включению в электронную книгу технологий, характерных для социальных сетей, создается взаимодействие между текстом и другими читателями, которое никогда ранее не было возможным. Учителя и преподаватели могут направлять или модерировать часто обновляемые дискуссии и даже подключаться к другим групповым дискуссиям в классе в любой точке мира» [7, с. 192].

Исследования показывают, что подростки не довольны уроками литературы и объясняют это рядом причин [2]. Школьникам важно высказать свою точку зрения, а если этого не происходит, то увеличивается вероятность отторжения литературы как школьного предмета в частности и чтения в целом. Невозможность высказаться - одна из острых проблем на уроках литературы. Для школьников урок литературы может слугить площадкой для развития себя как личности, понимания себя и мира, так как при обсуждении текста зачастую возникает возможность перенести описываемые ситуации на собственную жизнь учеников. Они оправданно считают, что на уроках литературы не может быть одного «правильного» (учительского) мнения, но на практике сталкиваются с единственной интерпретацией текста от учителя и, как следствие, с плохими оценками за отход от нее. В целом ценность литературы, в частности русской классики, практически не оспаривается. Урок литературы зачастую воспринимается как особый предмет, отличный от остальных в силу своей специфики: возможностью раскрыть себя как личность, поделиться личным; отсутствием готовых ответов. Таким образом, вполне оправданно уделить должное внимание этим проблемам.

Социальное чтение, по идее, уже существует в образовании как важная практика совместной развивающей деятельности. Это и совместные чтения отрывков из художественной литературы, и организация обсуждения прочитанного на уроке. Но так ли это на самом деле? В основном ученик сталкивается с интерпретацией текста учителем, что влечет за собой страх перед самостоятельным выражением своей мысли и поиску «правильного» ответа. Организация обсуждения во время урока относительно сложна, так как класс в среднем состоит из 25-30 учеников, а урок ограничен рамками в 45 минут. Более того, у ученика и учителя нет возможности свободного выбора текста, а социальное чтение предполагает такую свободу в том числе. Практики социального чтения, особенно в цифровой среде, помогут в решении этих проблем.

На основании изучения сервисов, связанных с книгами и чтением, можно сделать вывод о востребованных функциях, которые реализуют эти потребности. Это написание и комментирование отзывов, рецензий, мнений; возможность вступить в группу, добавить в друзья, завести блог; формирование своей библиотеки для личного пользования и трансляции прочитанного другим; зарабатывание баллов в личный рейтинг; наконец, поиск и чтение книг.

Таким образом, не обращать внимания на практики социального чтения в современном литературном образовании достаточно трудно. Как уже указано выше, социальное чтение преимущественно реализуется на разных интернет-площадках, где коммуникативный аспект выходит на первый план, поэтому стоит обратить внимание на книжные онлайн-сервисы с целью выявления специфики их работы для выявления образовательного потенциала.

Выводы. Таким образом, изучив теоретические основы использования цифровой образовательной среды, сделать вывод, что она прочно занимает свои позиции в современном образовании. Чтение невозможно без коммуникации. Коммуникативный аспект стал более явным благодаря Интернету, появлению социальных сетей и специальных читательских онлайн-сервисов. Общая глобализация коснулась и читательской деятельности человека. Социальное чтение представляет собой новое, но уже существующее явление. Его специфика обусловлена акцентом на онлайн-среду как площадку для его реализации. Необходимо использовать его потенциал в литературном образовании, так как с помощью практик социального чтения можно решить конкретные проблемы, возникающие на уроках литературы: отсутствие свободы выбора, коммуникации, чувства сопричастности.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. Москва, 2016. — 280 с.
2. Борусяк Л.Ф. Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов) // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2017. Т. 125. №3-4. - С. 187-196.
3. Грисволд В., Мак-Доннел Т., Райт Н. Чтение и класс читателей в XXI веке // НЛЮ / Пер. с англ. В. Смирновой. 2010. - №102. - С. 271-277.
4. Сененко О.В. Социальное чтение в обучении и проект «Читательская слобода» // Читатель в городе: город - как учебник, город - как мастерская, город – как место для творчества: коллективная монография. Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой. Москва, 2017. - С. 156-164.
5. Чамберс Э. Рассказы. Читаем. Думаем. Обсуждаем / Эйдан Чамберс; пер. с англ. Е. Олейниковой, Е. Карповой. М.: Самокат, 2016. – 240 с.
6. Cordon-Garcia J.-A., Alonso-Arevalo J., Linder D., Gomes-Diaz R. Social reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags. Oxford: Chandos Publishing. 2013. – 200 p.
7. Despot I., Lebeda I.L., Tomasevic N., Social reading - the reader on digital margins, Libellarium, IX, 1. 2016. 85 - 196 p.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Ахметов Линар Гимазетдинович
Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук Леденева Анастасия Владимировна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования проблемы формирования культуры здорового образа жизни педагогов. Авторы подчеркивают необходимость совершенствования ценностного отношения к здоровью, информированности о системах здоровьезбережения в профессиональной деятельности педагога. Доказано, что культура здорового образа жизни является неотъемлемой частью общей культуры педагогической деятельности и необходима для реализации образовательно-воспитательного потенциала педагога. В статье приведен анализ анкетирования педагогов, а также сделаны выводы о состоянии культуры здорового образа жизни участников экспериментальной работы. Выявлена тенденция нерегулярного следования принципам здорового образа жизни, потребности в обогащении знаний о поддержке и сохранении здоровья, недостаточном информировании о средствах и возможностях укрепления и контроля состояния здоровья. Общее состояние здоровья испытуемых оценено как удовлетворительное, что послужило основанием сделать вывод о необходимости разработки педагогического инструментария по повышению уровня культуры здорового образа жизни педагогов.

Ключевые слова: здоровьезбережение, здоровый образ жизни, культура здоровья, педагогические кадры.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the problem of forming a culture of a healthy lifestyle for teachers. The authors emphasize the need to improve the value attitude to health, awareness of health care systems in the teacher's professional activity. It has been proved that the culture of a healthy lifestyle is an integral part of the general culture of pedagogical activity and is necessary for the realization of the educational potential of a teacher. The article analyzes the questioning of teachers, and also draws conclusions about the state of the culture of a healthy lifestyle of the participants in the experimental work. The tendency of irregular adherence to the principles of a healthy lifestyle, the need to enrich knowledge about the support and maintenance of health, insufficient information about the means and possibilities of strengthening and controlling the state of health was revealed. The general state of health of the subjects was assessed as satisfactory, which led to the conclusion that it is necessary to develop pedagogical tools to improve the level of the culture of a healthy lifestyle for teachers.

Keywords: health preservation, healthy lifestyle, health culture, teaching staff.

Введение. Система современного образования, провозглашает здоровье как одну из важнейших ценностей в рамках полноценного физического и психологического развития личности. Формирование целостной, гармоничной личности в образовательном процессе подразумевает необходимость определенного уровня сформированных качеств и компетентностей у педагога для соответствующего развития обучающегося. Личность педагога, ее отличительные характеристики, особенности определяют успешность образовательного процесса и его качество. Согласно ФГОС, к трудовым функциям педагога современного образования относится формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Современные исследователи (Н.А. Белоусова [4], Н.А. Вершинина [5], А.А. Печеркина [8] и др.) отмечают, что здоровье педагога и высокий уровень их подготовки в области культуры здоровья, определяет качество и степень эффективности формирования у обучающихся ценности здоровья и здорового образа жизни, поскольку личный пример педагога остается одним из эффективных приемов и методов в воспитательной работе с учащимися.

На сегодняшний день в науке сложилось определенное представление о проблеме формирования культуры здорового образа жизни педагога. Так, например, И.Г. Калина (2008) уделяла внимание изучению проблемы индивидуализации физкультурно-оздоровительной деятельности педагогов, где в центре исследовательского интереса находилось рассмотрение вопроса о возможности разработки индивидуальных программ физкультурно-оздоровительных занятий и организационных условий их реализации в оздоровительной работе с педагогами [6]. В 2010 году И.Г. Калиной рассматривалась проблема приобщения педагогов к активному конструированию собственного здоровья, обучения умениям и навыкам здорового образа жизни, что в дальнейшем, по мнению автора, должно выступить прочной основой для реализации педагогами функций здравоохранения в отношении воспитанников. А.В. Бахметов (2011) изучал педагогические условия формирования культуры самосбережения здоровья педагога [3]; Р.Ф. Ахтариева, Р.Р. Шапирова, С.Р. Шарифуллина (2013) рассматривали в рамках своего исследования проблему здорового образа жизни как элемента профессиональной культуры педагога-предметника [2]; Н.А. Вершинина, С.Н. Малафеева (2017) уделяли внимание рассмотрению вопросов формирования культуры здоровья и здорового образа жизни у педагогов начальных классов [5]. Л.А. Акимова (2018), среди современных и эффективных способов и методов формирования культуры здорового образа жизни будущего педагога уделяла особое внимание в рамках своих исследований имитационным играм [1]. Анализируя наличие исследований последних лет, посвященных проблеме формирования культуры здорового образа жизни педагога мы отметили выраженный дефицит таких работ. Исследование А.В. Пелиховой, К.П. Зайцевой (2018) посвящено изучению вопросов подготовки педагогов дошкольного образования к осуществлению здоровьесберегающей деятельности, где авторы выделяют ведущим условием успешного практического решения проблемы здоровья в образовании именно личную культуру здоровья педагога и его профессиональную компетентность [7].

Цель статьи: выявить реальное состояние проблемы сформированности культуры здорового образа жизни педагога.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения у педагогов сформированности их культуры здорового образа жизни, нами была разработана специальная анкета, включающая в свое содержание 10 вопросов, которые позволяют выявить различные аспекты культуры здорового образа жизни испытуемых. Анкетирование носило анонимный характер и проводилось среди 238 педагогов Оренбургской области в ходе проведения педагогических советов и собраний, а также в индивидуальной форме с возможностью самостоятельного заполнения анкеты в удобное для педагога время.

В рамках первого вопроса анкеты испытуемым предлагалось перечислить основные (ключевые), по их мнению, компоненты здорового образа жизни. Данный вопрос носил открытый характер и подразумевал самостоятельное перечисление компонентов. Ответы испытуемых, полученные в результате анкетирования, были разделены нами на несколько основных категорий, и по каждой категории ответов было подсчитано количество испытуемых, давших тот или иной ответ. Согласно полученным данным, можем отметить следующие особенности: 80% респондентов считают неотъемлемым компонентом здорового образа жизни правильное и рациональное питание; 75% испытуемых считают важнейшим компонентом здорового образа жизни отказ от вредных привычек; 70% отмечают, что одним из ключевых компонентов ЗОЖ является регулярная физическая активность; 65% включили в состав основных компонентов ЗОЖ процедуры закаливания и укрепления иммунитета; по 35% испытуемых отметили значимость таких мероприятий для ЗОЖ как систематическое пребывание на свежем воздухе и личную гигиену; 30% указали на значимость соблюдения режима сна и бодрствования; 25% отметили в ряду основных компонентов ЗОЖ контроль за состоянием здоровья и следование рекомендациям врачей.

Второй вопрос анкеты был направлен на изучение того, поддерживают ли педагоги самостоятельно культуру своего здоровья. Данный вопрос предлагал следующие варианты ответов: да, всегда; стараюсь поддерживать по мере возможностей; редко, время от времени; нет, практически не поддерживаю. Представленные результаты позволяют нам увидеть, что половина испытуемых выборки (50%) стараются поддерживать культуру своего здоровья по мере возможностей. По нашему мнению, такой ответ еще не свидетельствует о том, что данные испытуемые в действительности в подавляющем большинстве поддерживают культуру своего здоровья, ведь все зависит от того, насколько они оценивают свои возможности в его поддержании. При этом четверть испытуемых (25%) отметили, что поддерживают культуру своего здоровья, редко и время от времени, то есть нерегулярно следуют основным принципам поддержания здорового образа жизни. Лишь 15% испытуемых отметили, что всегда поддерживают культуру своего здоровья, и всего 10% указали, что практически не поддерживают культуру своего здоровья. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых в недостаточной степени поддерживают культуру своего здоровья в настоящее время, что указывает на необходимость обратить на этот факт внимание.

В рамках третьего вопроса анкеты мы выявляли, чувствуют ли педагоги необходимость в получении дополнительных знаний и информации по укреплению и сохранению своего здоровья. Анализируя данные, можем отметить, что наибольшая доля выборки (30%) отметили, что по большей части чувствуют необходимость в получении дополнительной информации по укреплению и сохранению своего здоровья; четверть выборки (25%) твердо ответили, что нуждаются в данного рода информации; еще четверть выборки (25%) указали на то, что нуждаются в данной информации только лишь в некоторых отдельных аспектах; и лишь 15% отметили, что не нуждаются в данного рода информации и знаниях. Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что большинство испытуемых (80%) отмечают ту или иную степень потребности в получении дополнительных знаний и информации о поддержании и сохранении своего здоровья, что указывает на необходимость подготовки и проведения соответствующих мероприятий.

Четвертый вопрос анкеты был направлен на изучение того, каковы основные источники информации о культуре здорового образа жизни у педагогов. Анализ полученных ответов позволил нам определить количество испытуемых, отметивших каждый из предлагаемых вариантов ответов. Представленные результаты свидетельствуют о том, что 60% испытуемых считают одним из основных источников информации о культуре здорового образа жизни средства массовой информации, куда относятся телевидение, интернет, периодические издания и газеты, радиовещание. Такое количество испытуемых, отметивших СМИ в качестве одного из основных источников информации данного рода вполне объяснимо, поскольку именно СМИ является наиболее доступным и широко распространенным источником

информирования в большинстве жизненных сфер. 40% респондентов отметили, что одним из основных источников информации о культуре здоровья являются для них заседания педагогических советов и методических объединений. Возможно данные испытуемые стараются придерживаться все же информации, фигурирующей в рамках современной системы образования, а также нехваткой времени или возможностей полноценно обращаться к иным источникам информирования. Одновременно с этим, 30% испытуемых отметили, что руководствуются, в первую очередь, достоверными источниками научной литературы, то есть данные педагоги стремятся находиться в актуальном и достоверном информационном поле относительно культуры здорового образа жизни. Для четверти выборки испытуемых (25%) важнейшим источником данного рода информации является администрация образовательного учреждения, что вероятнее всего указывает на стремление данных педагогов главным образом соответствовать ожиданиям и требованиям администрации ОУ, и в меньшей степени в данном случае существует личная заинтересованность в поддержании культуры собственного здоровья.

В рамках пятого вопроса анкеты мы предложили испытуемым самостоятельно оценить состояние своего здоровья на сегодняшний день. В качестве вариантов ответов на данный вопрос были предложены следующие: а) отличное; б) хорошее; в) удовлетворительное; г) неудовлетворительное. Анализируя данные, можем отметить, что наибольшая доля выборочной совокупности (45%) отметили состояние своего здоровья как удовлетворительное. Это свидетельствует о том, что данные испытуемые в недостаточной степени чувствуют себя здоровыми и полными сил. Удовлетворительное состояние здоровья чаще всего указывает на наличие эпизодических заболеваний, недомоганий и иных жалоб на свое здоровье. Однако 40% испытуемых оценили состояние своего здоровья как хорошее, что указывает на отсутствие у таких педагогов жалоб на здоровье и наличие хорошего физического самочувствия. Только лишь 10% считают состояние своего здоровья отличным, что свидетельствует о наличии у таких педагогов бодрости, сил и жизненного тонуса, а также отсутствие каких-либо проблем со здоровьем. Одновременно с этим, 5% опрошенных оценили состояние своего здоровья как неудовлетворительное. Таким образом, по итогам анализа ответов на данный вопрос анкеты можем сделать вывод о том, что мнения опрошенных разделились пополам: половина выборки оценивает состояние своего здоровья положительно, в то время как другая половина не в полной мере удовлетворена своим здоровьем. Это указывает на то, что существует необходимость в том, чтобы педагоги получали дополнительную информацию о способах и формах укрепления своего здоровья, для дальнейшего практического ее применения в повседневной жизни.

Шестой вопрос анкеты был направлен на изучение того, к каким мерам поддержания своего здоровья педагоги прибегают регулярно и включал следующие варианты ответов: а) пребывание на свежем воздухе; б) отказ от вредных привычек; в) соблюдение режима сна и бодрствования; г) правильное питание (соблюдение режима питания и сбалансированность рациона); д) физические нагрузки (посещение спортзала, бассейна, фитнеса и пр.); е) контроль состояния своего здоровья и следование рекомендациям врачей; ж) закаливание, укрепление иммунитета; з) ваш вариант. На данный вопрос испытуемые могли отметить любое количество вариантов ответов, которые соответствуют действительности. Представленные данные позволяют нам увидеть, что 60% опрошенных отказываются от вредных привычек; также 55% соблюдают режим сна и бодрствования; 50% стараются регулярно пребывать на свежем воздухе; 45% опрошенных отметили, что придерживаются правильного питания, прибегают к регулярным физическим нагрузкам и контролируют состояние своего здоровья. Лишь 30% опрошенных практикуют процедуры закаливания и укрепления своего иммунитета. 15% опрошенных в своем варианте отметили, что стараются снижать влияние стрессовых факторов, что также можно с уверенностью отнести к мере по сохранению и поддержанию собственного здоровья (в первую очередь, психологического). Полученные результаты позволяют нам увидеть, что основных мер по поддержанию и сохранению своего здоровья придерживаются не все испытуемые, а из числа тех, кто стремится к поддержанию ЗОЖ, используют в своем арсенале не все основные необходимые для этого мероприятия.

Седьмой вопрос анкеты позволял нам выявить, является ли по мнению педагогов их режим и рацион питания соответствующим возрастным нормам и способствующим поддержанию здорового образа жизни. Представленные результаты позволяют нам отметить, что 40% опрошенных стараются следить за соответствием собственного рациона возрастным нормам и тем, чтобы он способствовал поддержанию и сохранению их здоровья лишь по мере возможностей; 35% отметили, что это удается им далеко не всегда, поскольку это требует немало времени; 15% испытуемых указали, что чаще всего не следят за тем, чтобы особенности их питания соответствовали их возрастным нормам и способствовали поддержанию здорового образа жизни и лишь 10% отметили, что всегда стараются следить за собственным рационом питания в целях поддержания и сохранения собственного здоровья. Таким образом, по меньшей мере, половина испытуемых экспериментальной выборки (50%) не уделяют достаточного внимания рациону и режиму своего питания, что в значительной степени способно негативным образом влиять на общее состояние их здоровья. На основе этого можем сделать вывод о том, что имеется необходимость в проведении с педагогами просветительских мероприятий, посвященных проблеме влияния рациона и режима питания человека на состояние его здоровья в краткосрочной и долгосрочной перспективе, в рамках которых будут также рассматриваться основные рекомендации по питанию для поддержания и сохранения собственного здоровья.

Восьмой вопрос анкеты позволял нам выявить, завтракают ли педагоги по утрам, поскольку завтрак является одним из самых необходимых аспектов правильного питания для поддержания и сохранения своего здоровья в норме. Как можем видеть, 40% испытуемых экспериментальной выборки отметили, что часто завтракают по утрам, при этом лишь 20% отмечают, что завтракают ежедневно и в обязательном порядке. Одновременно с этим, 30% педагогов отмечают, что завтрак входит в систему их ежедневного питания редко, а 10% указали, что не завтракают никогда. Так, несмотря на то, что 60% опрошенных, в большинстве своем, придерживаются привычки завтракать по утрам, 40% все же не считают это мероприятие обязательным. Возможно такая ситуация опять же связана с недостаточной осведомленностью педагогов о важности и значении ежедневного завтрака для поддержания и сохранения своего здоровья, что также указывает на необходимость проведения соответствующей просветительской работы.

Десятый вопрос анкеты был направлен на изучение степени осведомленности педагогов о возрастных особенностях психофизиологического развития человека, которые необходимо учитывать при соблюдении мер по поддержанию здоровья на том или ином возрастном этапе. Такого рода осведомленность является неотъемлемой частью правильной системы поддержания здорового образа жизни. Анализируя

представленные ответы, можем видеть, что 45% опрошенных осведомлены в данном вопросе лишь в общих чертах, что указывает на недостаток полноценной информации у педагогов относительно возрастных особенностей психофизиологического развития, которые необходимо учитывать при организации и проведении мероприятий по поддержанию здорового образа жизни. 30% четко отметили у себя дефицит осведомленности в данном вопросе, при этом еще 10% указали на то, что совершенно не владеют подобной информацией. Лишь 15% испытуемых отметили, что в достаточной степени, по их мнению, осведомлены в данном вопросе. Так, полученные результаты анализа ответов испытуемых по десятому вопросу анкеты свидетельствуют о том, что 85% испытуемых экспериментальной выборки отмечают в той или иной степени необходимость получения дополнительной информации по данному вопросу.

Проведенный анализ полученных результатов анкетирования среди педагогов позволил нам сделать несколько важнейших выводов, представляющих особую ценность для дальнейшего исследования: подавляющее большинство испытуемых поддерживают культуру своего здоровья нерегулярно и не систематически; многие испытуемые отмечают необходимость в получении дополнительной информации по укреплению и сохранению своего здоровья; основными источниками информации о культуре здорового образа жизни среди большинства респондентов являются средства массовой информации, заседания педагогических советов и методических объединений; большинство педагогов оценивают состояние своего здоровья как удовлетворительное и хорошее; среди всех мер по поддержанию культуры здорового образа жизни наименее распространенной среди педагогов являются процедуры закаливания и укрепления своего иммунитета; половина испытуемых экспериментальной выборки нерегулярно следят за тем, чтобы особенности их питания соответствовали их возрастным нормам и способствовали поддержанию здорового образа жизни; наибольшее количество педагогов отмечают недостаток полноценной информации относительно возрастных особенностей психофизиологического развития, которые необходимо учитывать при организации и проведении мероприятий по поддержанию здорового образа жизни.

Выводы. Таким образом, полученные результаты и выводы, сделанные по итогам проведенного анкетирования свидетельствуют о необходимости разработки модели формирования культуры здорового образа жизни педагога в современных образовательных условиях, в рамках которой появится возможность реализовать соответствующие просветительские и практические занятия.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Имитационные игры в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-4. – С. 13-16.
2. Ахтариева, Р.Ф. Здоровый образ жизни как элемент профессиональной культуры педагога-предметника / Р.Ф. Ахтариева, Р.Р. Шапирова, С.Р. Шарифуллина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 8. – С. 9-16.
3. Бахметов, А.В. Педагогические условия формирования культуры самосбережения здоровья педагога: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / А.В. Бахметов. – Москва, 2011. – 207 с.
4. Белоусова, Н.А. Здоровье учителей общеобразовательных организаций как социальная проблема качества современного школьного образования / Н.А. Белоусова, В.П. Мальцев // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 96-100
5. Вершинина, Н.А. Формирование культуры здоровья и здорового образа жизни у педагогов начальных классов / Н.А. Вершинина, С.Н. Малафеева // Специальное образование. – 2017. – № 4. – С. 43-54.
6. Калина, И.Г. Здоровье педагогов - важное условие формирования здоровьесберегающей образовательной среды / И.Г. Калина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2010. – №4 (17). – С. 39-43.
7. Пелихова, А.В. Подготовка педагогов дошкольного образования к осуществлению здоровьесберегающей деятельности / А.В. Пелихова, К.П. Зайцева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1 (34). – С. 84-89.
8. Печеркина, А.А. Профессиональное здоровье учителя в условиях инновационных преобразований: определение и структура / А.А. Печеркина // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 13-17.

Педагогика

УДК 37.09

кандидат социологических наук, доцент Белоусова Ирина Викторовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

К ПРОБЛЕМАМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья освещает проблемы образовательного сообщества в период пандемии. Показываются изменения, которые произошли за последнее время в сфере образования.

Ключевые слова: учащиеся, преподаватель, компетенции, дистанционное обучение, образование.

Annotation. This article is about the problems of the educational community during the pandemic. It shows the changes that have occurred recently in the sphere of education.

Keywords: students, teacher, competencies, distance learning, education.

Введение. Мировая цивилизация усложняется, становится все более технологически и социально развитой благодаря цифровизации, автоматизации, трансформации социальных институтов, демографическим изменениям и т.п. В свою очередь изменился и экономический ландшафт крупных компаний. Ранее было больше предприятий промышленной и добывающей отрасли, сейчас все чаще идет упоминание об открытии и развитии IT-компаний, деятельность которых радикально меняет не только структуры экономического, политического, социального порядка, но и преобразует внутренние механизмы коммуникации и образования.

Так, на фоне пандемии крупные компании, являясь главным драйвером и социальным партнером образования, пришли к еще большему пониманию того, что с помощью онлайн можно максимизировать эффекты от обучения и минимизировать затраты на ненужные офлайн активы.

Иными стали требования к работнику в офисе, теперь он должен уметь работать и удаленно, сократилось время на принятие решений. Новые технологии, изменение организации производства обновили требования к современному персоналу. Наряду с универсальными *hard skills*, чего теперь недостаточно, на рынке труда ведется запрос на уникальный, специальный набор компетенций, специфичных для данного рабочего места, которые позволяют работать в социальном мире и быть максимально компетентным - *soft skills*. Полимотивация, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, готовность к риску, открытость себе и другим, умение учиться, коммуницировать, наличие творческого, критического мышления и эмоционального интеллекта, способность принимать нестандартные решения – теперь важны для работодателя. Следует отметить, что самостоятельность в принятии комплексных решений, ответственность требуется не только у руководителей и ключевых сотрудников, а и у специалистов среднего звена. Все больше возрастает значимость контекстных знаний, способности и готовности работника к выполнению надпрофессиональных видов деятельности, наличия трансдисциплинарных компетенций. Владение цифровыми производственными технологиями стало необходимым требованием для работников практически всех рыночных сегментов.

Малый и средний бизнес нацелен на заказ универсального специалиста с конкретными личностными качествами. Значение этих личностных качеств доминирует над профессиональными, поскольку не понятно, как будет происходить трансформация рабочего места. Дополнительно появляются *self-skills*, которые связаны с культурой понимания себя, заботой о себе. М.Фуко относится к заботе о себе как к признаку свободы – культуры того, как человек наращивает в себе компетенции, навыки, которые позволяют потом ему продвигаться в той или иной деятельности и сохранять «самость». «Мы существуем, чтобы создавать самосознание и ответственность за свою собственную жизнь» [6]. Преобразуя себя и свою деятельность, человек развивает свою человеческую сущность.

Переход на автоматизацию производства с использованием прорывных технологий приводит к ненужности физического неквалифицированного труда в таких объемах, как это требовалось раньше, и повышению интеллектуального и творческого компонента. Высококвалифицированные работники нужны не только на ключевые должности в организации, но и на рабочие специальности. И здесь мы сталкиваемся с проблемой, а именно – эмерджентность рабочих процессов требует значительных затрат в подготовке работника. Цифровые технологии становятся инструментом конкурентоспособности и успешности организации.

В этих условиях выпускнику, чтобы быть востребованным на рынке труда, необходимо быть уже адаптированным к этим изменениям.

Изложение основного материала статьи. В связи с этим актуально исследование поведения человека в ситуации неопределенности и, как отметил А.Г. Асмолов, перенос внимания с адаптации к преадаптации. Адаптация, как правило, характеризуется ситуацией стабильности и является нормой социализации личности. Вирус усложняет социальные связи, отражается на социально-коммуникативном поведении, диктует новые условия социализации, переводя ее в ранг сетевой, и самоизоляция становится неотъемлемой частью образа жизни. Процесс сетевой социализации на данное время носит стихийный характер. Заметно удаление людей друг от друга, резко сокращается число личных, непосредственных контактов между людьми. Так, например, М. Фуко отмечает, что пространство учебного заведения, сама учебная среда, непосредственное взаимодействие преподавателя и учащегося фиксируют «образ действий, осуществляемый субъектом по отношению к самому себе» [5], происходит становление отношений с другим миром в целом. Образовательная среда в значительной степени определяет успех достижения образовательных целей. Ранее социализация проходила во время перерывов между занятиями, после занятий, сейчас дети дома, родители, как правило, на работе. Нам видится важным отметить роль родителя в обучении при данных условиях. Родители в зависимости от социально-экономического статуса и других факторов могут иметь разные когнитивные и познавательные навыки, обладать компьютерной грамотностью, желанием и готовностью эмоционально поддерживать своих детей в процессе обучения дома во время изоляции. Дети из неблагополучных семей, изолированные от учителей и своих друзей, испытывают больший стресс, находясь в более эмоционально напряженной семейной обстановке. Данное положение может усугубиться ограниченным пространством, в котором находятся продолжительное время, без возможности смены обстановки. Более того, зачастую домашняя среда вообще может быть не приспособлена для обучения.

Социогенные потребности подростка являются ведущими факторами, определяющими его поведение. Если социальная среда не создает условия для удовлетворения потребностей ребенка, то он будет всякими средствами противиться и искать удовлетворения своих потребностей в других ситуациях и условиях. В этом еще одно ограничение дистанционного формата. Происходят изменения в идентичности человека. В прежних социальных системах с идентичностью было связано место в структуре социальной общности. В социальных условиях, в которых оказался человек, в ситуации ограниченности выбора образа жизни, пришлось создавать собственную идентичность. Это рефлексивный процесс конструирования идентичности «требует фактически беспрестанно перерабатывать изложение самости и привносимой им практики жизненных стилей» [1]. Образ жизни становится «проектным», требующим последовательное решение социальных, личностных, развивающих задач. Постоянный режим, неподвижное сидение у экрана монитора и, как следствие, потеря интереса, приводят к «выгоранию» учащихся. Кроме этого, в условиях отсутствия необходимых условий для социализации, возникает дефицит личностных качеств и пробелы в социальных компетенциях.

Вместе с тем, прогрессивное увеличение знания приводит к тому, что в адаптации появляются избыточные возможности и следует говорить о «приспособлении, возникающему до появления в нем необходимости использования» (Любищев А.А.) [4] – преадаптации. Неопределенность становится нормой жизни, и ракурс смещается с человеческого капитала к человеческому потенциалу. Позиция человека представляется нами как контингентная. Согласно компетентностной концепции в противовес узкому специалисту «I-shaped» (Д. Гест) ставится уже не «T-shaped» – эксперт как минимум в одной области, но при этом разбирающийся во многих других областях, а «M-shaped» (Б. Фиоре) – профессионал с большим объемом знаний и лучшими навыками и компетенциями, чем у «T-shaped» сотрудника (Дж. Йин). В данном контексте есть смысл упомянуть о транспрофессионализме, как особенном качестве в структуре потенциала современного работника (Э.Ф. Зеер). Следовательно, возникают вопросы по поводу того, зачем учить, чему

теперь учить, как учить и какими ресурсами, чтобы обеспечить эффективную трудовую функцию работника в долгосрочном масштабе.

Поддержим Ж.-Ф. Лиотара в том смысле, что «человечество в ответ на рост неопределенности, сложности и разнообразия все более дифференцируется на людей, готовых воспринимать сложное, и людей, склонных к упрощению реальности» [3]. Причем это касается как физического труда, так и интеллектуального. Так или иначе, в ситуации с пандемией преподаватели оказались вынуждены, независимо от своего желания и готовности в условиях жесткой и неадекватной среды, стать пользователями дистанционных технологий. Диффузная модель Э. Роджерса с кривой нормального распределения принятия инноваций членами общества перестала быть актуальной. Цифровая трансформация образования по кривой Гартнера (Дж. Фен), описывающая особенности проникновения нововведений в среду, произошла в образовательных учреждениях в короткие сроки. То, что должно было занимать годы, внедрялось за считанные месяцы. Однако следует отметить, что изменения в основном произошли не в уровне развития самих цифровых технологий обучения, а в их восприятии и вовлеченности. Общество и его институты не были готовы к таким изменениям. Социальная инерция заключалась также в неготовности образовательного сообщества отказаться от привычных традиционных форм обучения в совокупности с дефицитом ресурсов.

Вместе с тем возникает совершенно новая проблема цифрового неравенства, которая, безусловно, поднималась еще задолго до кризиса, но сегодня приобрела множество неожиданных оттенков и коннотаций. Пандемия изменила образовательную панораму, произошла сегрегация общества по доступности к офлайн. Например, сегодня актуальным стал разрыв между регионами, заметно цифровое неравенство образовательных учреждений, и сообществами, одни из которых получают основную и полезную информацию, а другие – большое количество информационного шума. Глобализация медиакommunikации модифицирует информационные потоки, возникает проблематичность актуальности и уложения ее поиска при отсутствии четких редакторов, которые могли бы структурировать информацию, как для преподавателя, так и для обучающегося. Это также касается и проблемы разрыва между сообществами, которые могут превращать информацию в знания, и теми, кто этого делать не может. Вместе с тем встает вопрос информационного перенасыщения. Доступность информации – иллюзия того, что от большого количества информации ученики станут умнее, – нет, ибо «многознание уму не научает» (Гераклит Эфесский). Гаджеты делают жизнь комфортнее, но за счет комфорта происходит атрофия, деградация элементарных умственных способностей. Кроме того, меняется и ценностное пространство, которое охватывало разные поколения, происходит отставание родителей и учителей от детей. В условиях большого объема хаотичной и избыточной информации мы можем констатировать отсутствие методики дистанционного обучения, неразборчивость в цифровой дидактике. Необходимо вносить изменения в психолого-педагогическое целеполагание, принципы, подходы к формированию содержания обучения, формы и методы подачи нового материала с учетом особенностей цифрового поколения и их «цифровой беспризорности».

В своё время М. Хилберт, говоря о «digital divide», выделял три формы неравенства, обусловленные «цифровым разрывом»: неравенство в доступе к интернету, неравенство в использовании и неравенство в эффекте на человека. Однако создание цифровой образовательной среды позволило в некоторой степени сократить разрыв между теми, у кого есть доступ к цифровым технологиям и теми, у кого по тем или иным причинам отсутствует, и через федеральный проект «Цифровая образовательная среда» до 2024 г. планируется ликвидировать цифровое неравенство. Но это – только перспективы. Сейчас же необходима перестройка традиционного привычного образовательного процесса, поиск новых форматов и технологий, подходящих для обучения в тех условиях, в которых оказались преподаватели и учащиеся. Лекция в своем классическом варианте, как пассивная форма учебной деятельности, теряет свою значимость с точки зрения дидактического потенциала. Традиционный нарративный способ подачи материала теряет свою эффективность. Модернизация образовательного процесса должна в итоге создать ситуацию мобилизации знаний, умений, навыков и возможности рефлексировать процесс обучения, обеспечить возможность взаимодействовать в окружающей среде в условиях цифровой экономики.

Как нам представляется, развитие социально-технических систем, а вместе с ними и спрос на метакомпетенции, развитие информационно-коммуникативных технологий создают условия для перехода на персонализированное проектное обучение, дуальное образование как разновидность сетевого и интеграцию технологий в процесс обучения. На стыке learning и e-learning, we-learning преподаватели все активнее начинают использовать технологии обучения ALT, подключать адаптивные системы, сочетающие возможности искусственного интеллекта и машинного обучения, виртуальной и дополненной реальности, анализа больших данных. Согласно уровням использования, технология по модели Dr. Ruben Puentedura «SAMR», компьютерные технологии должны стать не целью, а средством обучения.

Удаленный формат взаимодействия затрудняет выстраивание коммуникационных связей между участниками образовательного процесса, усложняется и процесс построения сотрудничества. Что рано или поздно приведет к выпадению учащегося из позитивной социальной реальности.

Преподаватель изначально имел привилегии по отношению к учащемуся, однако, дистанционное обучение стирает данные рамки, теряется власть. Теперь преподавателю нужно постоянно быть интересным, чтобы поддерживать внимание, сосредоточенность слушателя на изучаемом материале при наличии посторонних внутренних и внешних раздражителей. Данная проблема стала особенно актуальной именно в период быстрого перехода на дистанционный формат обучения. В традиционной аудитории преподаватель привык видеть взгляды учащихся, ловить их эмоции, соответственно реагировать на то, как они воспринимают информацию, действительно ли они сосредоточены, насколько им интересно. Дистанционное обучение лишает такой возможности и, как нам видится, может привести к замыканию учащихся. Отсутствие активной включенности учащегося в образовательный процесс не даст эффективных результатов обучения. С другой стороны, усиливается инфантильность учащихся к процессу обучения из-за снижения количества аудиторных занятий и перевод части курса на самостоятельное изучение, замена живого общения преподавателя на видеолекции в youtube. Поддержание учебной мотивации у учащихся с низким уровнем учебной самостоятельности усложняется условиями дистанционного обучения.

Несомненно, что такая «пассивизация» приводит к штампованию усредненных посредственностей, как их определил М. Хайдеггер, у которых отсутствует критической мышление, и которыми легко манипулировать [2]. «Неудивительно, – пишет П. Фрейре, – что банковская концепция образования рассматривает людей как адаптирующихся, управляемых существ. Чем больше студенты работают над

сохранением вверенных им вкладов, тем меньше они развивают критическое сознание, которое возникло бы в результате их вмешательства в мир как трансформаторов этого мира. Чем полнее они принимают навязанную им пассивную роль, тем больше они склонны просто приспособливаться к миру как он есть и к фрагментированному взгляду на реальность, заложенному в них» [7]. С этой позиции становится проблематичным развитие функциональной грамотности – способности человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней (В.В. Мацкевич, С.А. Крупник), мочь решать максимально широкий диапазон жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

«Технологии никогда не заменят учителя. Но учитель, эффективно применяющий технологии для развития своих учеников, заменяет того, кто ими не владеет» (Ш. Нуссбаум-Бич). Произошло усиление возможностей преподавателя, а не замена его инструментария: мел сменила интерактивная доска. Но вместе с тем уходит власть преподавателя: от гуру к поставщику услуги. Изменились и роли преподавателя. Новые образовательные технологии (доминирование игровых методов, моделирование) привели к тому, что преподаватели выходят за рамки классического представления об учителе. Теперь он наставник, ментор, тьютор, гид, модератор. Трансформируется и воспитательная функция.

Таким образом, если изначально речь шла о поддержании развития личности в виде знаний, умений и навыков, формирование компетенции в компетентностном подходе, то сейчас становится главным мотивация, чтобы те цели, которые ставятся преподавателем перед учащимся, были достигнуты. Наряду с мотивацией стало важным упоминание об актуализации. Обучение должно стать осознанным и осмысленным процессом, строиться на личностной позиции, ответственности за свои действия не только в образовательной среде. Создание открытой провокативной «избыточной» среды, где человек сам определяет приоритетное направление своего развития, в котором хочется реализоваться, вероятностное прогнозирование будущего на основе уже накопленного опыта, образовательная навигация, стратегирование через обсуждение возможности разных масштабов действия обучаемого позволяют настроить образование на путь самоорганизации. Ученик должен стать ответственным за собственное образование («самоуправляемый» учащийся и самонаправляемое обучение), обеспечивающее ему транспрофессиональный уровень овладения специальностью. Более того «self-guided learner» должен видеть цели своего обучения, использовать необходимые образовательные ресурсы, а также погружаться в различные образовательные опыты». У большей доли учащихся отсутствует субъектная активность, они не способны для самостоятельного определения своих образовательных траекторий, необходимых средств обучения, уровня сложности материала, самостоятельно организовать свою учебную деятельность.

Вот здесь и возникает существенный разрыв между существующей системой образования и процессом обучения, который необходим для освоения «компетентный будущего». То, как цели образования, используемые средства и установки преподавателей соответствуют друг другу, становится очевидно, что нынешняя среда обучения ограничивает освоение необходимых компетенций и является дисфункциональной. Ежегодно актуализируются программы, видоизменяется содержание, но в силу того, что два драйвера – работодатель и студент не вовлечены в этот процесс существенно, то процесс обновления происходит формализовано. Заинтересованные в специалистах работодатели, образовательное учреждение и сами учащиеся, как партнеры, должны находиться в одной системе развития – экосистеме.

Выводы. Предлагаемые «инновационные образовательные технологии» вносят лишь небольшие изменения в образовательный процесс и образовательную программу, не оправдывая ожиданий, вытесняя из зоны внимания те дидактические и методические подходы к управлению процессом обучения, которые до этого являлись основополагающими. Обучение не будет иметь существенного значения, если результаты не отражают сложности реальной жизни и не выделяют жизненные роли, с которыми учащиеся сталкиваются. Стандартные методики классного обучения не так эффективно работают на дистанционном обучении, к тому же не все программы (практико-ориентированные навыки) можно реализовать онлайн. Перевод некоторой части аудиторных занятий на электронное обучение возможен при условии, что закрепление умений и навыков слабо связаны с практикоориентированной направленностью или имеют второстепенное значение. Недостатком сложившейся системы является затруднительная передача обучающемуся неявного знания, которое, как отмечает М. Полани, традиционно должно транслироваться вне стандартных каналов информации посредством личного контакта через остенсивные модели. В учебном процессе требуется задействование не только зрительного и слухового восприятия, но и моторного канала. Важно понять, как, каким образом учащегося, а, может быть, прежде всего, учителей, научить использовать новые технологии. Данные технологии должны содержать в себе условия и алгоритм формирования, как было отмечено нами ранее, универсальных метакомпетенций, воспитание социальной ответственности в системе «человек – цифровые средства – общество».

Литература:

1. Гидденс Э. Трансформация интимности. — СПб.: Питер, 2004. — С. 96
2. Кондрашов П.Н. Философско-антропологические идеи Карла Маркса и перспективы гуманизации образования // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – Часть 1. С. 170.
3. Лиотар Ж.-Ф. [Lyotard J.-F.] Заметка о смыслах «пост». // Иностранная литература. 1994. № 1. URL: http://lib.ru/CULTURE/LIOTAR/s_post.txt (дата обращения 01.11.2020)
4. Любищев А.А. Расцвет и упадок цивилизации / А.А. Любищев; ред. и сост. М.Д. Голубинский, Н.А. Папчинская. - Санкт-Петербург: Алетейя, 2008. – 463 с.
5. Фуко М. Герменевтика субъекта (выдержки из лекций в Коллеж де Франс, 1981-1982 гг.). (Стр. 284-311). Москва, Изд-во Социо-Логос, 1999. – С. 285
6. Фуко М. Забота о себе — признак свободы URL: <https://poznanie-mira.ru/mishel-fuko-zabota-o-sebe-priznak-svobody> (дата обращения 10.11.2020)
7. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – New York, London: Continuum, 2000. P. 73. URL: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf> (дата обращения 18.09.2020)

УДК 378

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник казенного научного учреждения Удмуртской Республики Бусыгина Людмила Васильевна
 Научно-исследовательский институт национального образования (г. Ижевск)

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА УДМУРТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ФОРМ УЧЕБНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА В.М. ВАНЮШЕВА)

Аннотация. Цель исследования: раскрыть особенности использования электронных форм учебников «Удмурт литература» («Удмуртская литература»), разработанных научными сотрудниками Научно-исследовательского института национального образования, при изучении творчества В.М. Ванюшева в процессе школьного литературного образования. Исследование основано на сочетании теоретических и эмпирических методов, т.е. на основе изученного научного материала, наблюдения, анализа и обобщения работы экспериментальных классов инновационных площадок института – общеобразовательных организаций республики, а также опыта педагогов-инноваторов и проведенного мониторинга. Мониторинг предполагал выявление уровня ИКТ компетенций и оценки мотивации учащихся 5-11 классов к изучению удмуртского языка и литературы, определения степени использования ИКТ учителями удмуртского языка. Раскрыты функциональные и содержательные возможности электронных форм учебников по удмуртской литературе при изучении творчества удмуртских писателей. Предложены отдельные алгоритмы уроков, которые могут послужить основой при проектировании современного урока по изучению произведений В.М. Ванюшева в основной и средней школе. Результаты инновационной деятельности института показали, что применение электронных учебников способствует повышению активности учащихся, их мотивированности на изучение родной литературы, формированию читательских компетенций и творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: электронные формы учебников; литературное образование; интерактивность; мультимедийность; интенсификация.

Annotation. The object of this study is to reveal specificity of using electronic forms of textbooks “Udmurt literature” developed by researchers of Research Institute of national education in studying the creativity of writer V.M. Vanyushev during school literary education. Methods of the study are based on a combination of theoretical and empirical methods, the studied scientific material, analysis and summarization of the work done in experimental classes of innovative platforms of the Institute, the experience of teachers-innovators and monitoring. The monitoring was intended to identify the level of ICT competencies and assess the motivation of students of grades 5-11 to study the Udmurt language and literature, to determine the extent of ICT usage by teachers of the Udmurt language. Functional and contentual possibilities of using electronic forms of textbooks on Udmurt literature in the study of creativity of Udmurt writers are revealed. Lesson algorithms that can be a basis model for building modern lesson on the study of V.M. Vanyushev's works in secondary and high schools are proposed. The results of innovative activities of the Institute have shown that the use of electronic textbooks increases the activity of students, their motivation to study their native literature, contributes to the formation of reading competencies and creative abilities of students.

Keywords: electronic forms of textbooks; literary education; interactivity; multimedia; intensification.

Введение. В условиях модернизации образования электронные информационные технологии активно входят в школьное гуманитарное образование. Одним из эффективных способов приобщения учащихся к чтению, формирования читательской компетентности, повышения мотивации к изучению родного языка и литературы является применение электронных форм учебников (ЭФУ).

Проблема активизации познавательного интереса учащихся и формирования положительной мотивации к изучению удмуртского языка особо актуализируется сегодня, когда в сфере этноязыкового образования наблюдается стремительный переход образовательных организаций с изучением удмуртского языка как родного на изучение удмуртского языка как неродного. Это подтверждает мониторинговое исследование «Текущее состояние и динамика этноязыковой ситуации в сфере образования Удмуртской Республики», проведенное Институтом национального образования (см. об этом: [10, с. 50]).

Разработанные научными сотрудниками казенного научного учреждения Удмуртской Республики «Научно-исследовательский институт национального образования» учебно-методические комплексы (в том числе электронные учебники) по удмуртскому языку и литературному чтению на родном (удмуртском) языке для уровня начального общего образования успешно прошли научно-педагогическую, общественную, этнокультурную, региональную экспертизу и в 2018 году вошли в федеральный перечень учебников. УМК для уровней основного и среднего общего образования на данный момент решением заседания Научно-методического совета по учебникам Министерства просвещения Российской Федерации от 11 ноября 2020 года № Д04-7/04пр рекомендованы включить в федеральный перечень учебников.

В настоящее время начинается этап внедрения в образовательный процесс Удмуртской Республики электронных учебников «Удмурт кыл» («Удмуртский язык») и «Удмурт литература» («Удмуртская литература»). Данное исследование основано на результатах апробации электронных учебников, прошедшей на инновационных площадках института – в образовательных организациях Удмуртской Республики.

Инновационная работа определила актуальность исследования – необходимость разработок различного рода моделей, приемов использования электронных форм учебников по удмуртской литературе, т.к. ЭФУ вносят существенные изменения в методику и в содержание обучения. Перед педагогами в данный момент стоит задача овладения ИКТ-компетенциями и методами проектирования уроков с использованием электронных учебников в совокупности с современными педагогическими технологиями обучения.

В данной статье предлагаются модели использования электронных форм учебников по удмуртской литературе для 5-11 классов на примере изучения творчества удмуртского поэта и ученого В.М. Ванюшева. Они помогут учителю в конструировании своего урока по творчеству и других писателей.

Изложение основного материала статьи. Урок литературы – это не просто форма организации учебного процесса. Согласно профессору В.Ф. Чертову, важны те уроки, которые «учащиеся могут извлечь из произведений художественной литературы. Результаты эти во многом не очевидны, и уж тем более о них невозможно судить только на основании текущего контроля и итоговой аттестации выпускников...» [11, с. 6].

Цель литературного образования: развитие эмоционального восприятия художественного произведения, творческого воображения, образного и критического мышления учащихся, формирование их нравственной культуры и гуманистического мировоззрения.

Большие возможности для этого предоставляют электронные учебники. Электронные учебники по родной (удмуртской) литературе значительно расширяют образовательные возможности традиционного учебника за счет активного использования мультимедийных и интерактивных элементов. Аудио- и видеоматериалы, презентации, галереи картин, виртуальные экскурсии, выставки, интересные интерактивные задания, не присущие печатной форме учебника, способствуют усилению визуального, слухового, эмоционального восприятия, повышению мотивации обучения, облегчению усвоения учебного материала. Это подтверждают и ответы респондентов проведенного в 2020 г. мониторинга среди участников образовательного процесса на инновационных площадках:

Варианты ответов	% от общего кол-ва опрошенных учащихся
а) совершенствование коммуникативных навыков и умений, приобретение новых знаний о родном языке и родной культуре	52,2
б) интересные формы работы по изучению родного языка (в том числе использование компьютерных технологий)	47,5
в) яркая и выразительная речь учителя на родном языке	40,9

Согласно анкетам, большинство учащихся испытывают интерес к предмету, желание изучать язык и культуру удмуртского народа. Дети отмечают интересные формы работы по изучению родного языка, в том числе использование на уроках компьютерных технологий. Выбор учащихся говорит о содержательной организации уроков, о высоком профессионализме учителей-инноваторов.

Но процесс внедрения электронных учебников по удмуртскому языку и литературе только начинается, нами предложены в помощь начинающему учителю отдельные модели использования элементов электронных учебников на примере творчества удмуртского писателя и ученого Василия Михайлович Ванюшева.

Разнообразные обучающие материалы ЭФУ по творчеству В. Ванюшева позволяют увлечь и погрузить учащихся в мир его поэзии. Он – один из ярких представителей современной удмуртской литературы, поэт, литературовед, критик, доктор филологических наук, создатель более двадцати книг. Автор лирико-публицистических очерков «Нити времён» (1972), поэтических сборников «Выжьюсы» («Родные корни», 1976), «Шунды но гудыри» («Солнце и гроза», 1980), «Яратйсько адямиез яратыны» («Люблю людей любить», 2015) и т.д., а также историко-философской поэмы «Удмурт Выжы Книга (Иднакарын) = Как будто Книга бытия (На Иднакаре)». На стихи поэта создана музыкальная «Молитва», написаны детские песни «Встреча друзей», «Италмас» и т.д. Перевел на удмуртский язык труд этнографа М. Худякова «Из народного эпоса удмуртов. Песни, сказания» и опубликовал героический эпос под названием «Дорвыжы» (2004). Он исследователь творческого наследия Г.Е. Верецагина – писателя, просветителя, этнографа, священнослужителя. Его литературно-критические статьи освещают творчество писателей Удмуртии и писателей финно-угорских литератур.

Из отрывков телепередачи «Мон» («Я», ТРК «Моя Удмуртия»), доступных в электронном учебнике 6 класса, учащиеся могут узнать новые интересные факты биографии писателя из его личного рассказа, так как биография является своеобразным ключом к постижению художественного мира произведений и творческой индивидуальности поэта. Встречи с поэтом на страницах электронных учебников «Удмурт литература» также сопровождаются виртуальными литературными экскурсиями связанными с его жизнью и творческой деятельностью, виртуальными выставками его книг, исследовательских трудов, галереями картин, фотографий, авторским чтением поэтических произведений (в презентационных материалах доступных через интерактивные оглавления, видеоматериалами и проч., поскольку чтение, понимание, анализ и интерпретация художественного произведения оказываются более эффективными, если у учащихся есть возможность заглянуть в творческую лабораторию писателя. Атмосферу жизни поэта учащиеся могут прочувствовать через его фотографии, архивные документы, воспоминания и т.д. Авторское чтение создаст на уроке ощущение присутствия самого автора.

Поэзия В. Ванюшева – это разговор с читателем о вечных ценностях, размышления о судьбе удмуртского этноса, удмуртского языка. Его строки проникновенны, навсегда остаются в душе:

*Уг вузы, уг шула мынам кылбуре –
Музьем кадь огсыр шокаса со үлэ...үлэ.
...Уг дырты ассэ тёршоре пуктыны –
Кужым со люка тудуэз бряны...*

Не воет, не свистит мой стих –
Подобно земле дышит ровно.
Не торопится сесть в красный угол –
Силы он копит, чтобы половец в русло
направить...
(Подстрочный перевод наш – Л.Б.)

Это ванюшевская «мелодия вдохновения»: эмоциональный надрыв сочетается с глубоким лиризмом. Сильные переживания передаются поэтом при помощи графической разбивки строк и игры со словом и смыслом. Отсюда – богатство рифм, ассонансов, аллитераций. Как пишет В.В. Вейдле в работе «Эмбриология поэзии»: «поэзия рождается из слова, через слова, в словах, из слов. Из услышанной музыки их звуков, смыслов, звукосмыслов» [3].

Чтобы каждый ученик прочувствовал эту «мелодию вдохновения», чтобы вызвать в каждом из них эмоции и ассоциации, урок может сопровождаться музыкальной «Молитвой» («Куриськон») поэта (в исполнении академической хоровой капеллы «Avis cantu» (Удмуртия, Ижевск)). Данную музыкальную композицию учитель может использовать в начале урока, чтобы создать эмоциональный фон занятия. Или в конце урока, на этапе рефлексии. Прослушав композицию, учащиеся могут из предложенных «пейзажей настроения» выбрать картину, которая соответствует их настроению. Картины станут своеобразным показателем глубины восприятия учащимися поэтического произведения. Чтобы проверить степень усвоения темы можно предложить учащимся в тетради записать прозаическое изложение данного стихотворения.

Игра со словом и звуком – одна из характерных черт поэзии В. Ванюшева:

*Шуиськом: омыр – дунтэм,
Коньдонэн со басьтымтэ.
Дун вулэн дуныз нош кӧня?
Зарниен но мертантэм.*

*Дун омыр но бен дун ву кадь –
Валаськом ини туннэ.
Дунзья ик дуньяно ке,
Соослэн дунзы – Дунне.*

Говорим: воздух – бесплатный,
Он не куплен за деньги.
Но какова же цена чистой воды?
Не измерима золотом.

Чистый воздух подобен чистой воде –
Сегодня уже понимаем.
Если оценить по цене,
Им цена – Вселенная.
(Подстрочный перевод наш – Л.Б.)

Посредством обыгрывания морфологической омонимии в программном стихотворении «Дуньёс» (6 класс) (*дун* 1. прозрачный, чистый; 2. цена, стоимость) автор актуализирует тему экологии. Языковая игра В. Ванюшева заставляет слова звучать по-иному, и от этого нового звучания меняется их смысл: «экологическую проблему рассматривает не только как философскую, но и как национально-языковую» [12, с. 37]. Через игровую поэзию автор, развивая в ребенке речь и способность нестандартно мыслить, подводит читателя к размышлениям над глобальными проблемами современности.

Стихотворение в электронном учебнике 6 класса представлено художественным чтением. Это образец правильной, эмоциональной речи, побуждающий учащихся к выразительному чтению. Стихотворение учитель может предложить в качестве домашнего задания для заучивания наизусть.

В 6 и 8 классе учащиеся знакомятся с переводческой деятельностью В. Ванюшева, с отдельными песнями эпоса «Дорвыжы» (перевод с русского языка героического эпоса М. Худякова «Из народного эпоса удмуртов. Песни, сказания»). Орывок девятой песни эпоса в ЭФУ также представлен художественным чтением. Учащиеся вместе или вслед за диктором могут проговаривать стихотворение, учиться выразительному чтению. Как утверждает методист М.А. Рыбникова, основной метод проникновения слова в сознание – метод выразительного чтения (см. об этом: [8]).

В 10 и 11 классах программа предполагает изучение литературно-критических статей В. Ванюшева, быстрый доступ к которым через интерактивные оглавления обеспечивают электронные учебники. В 10 классе в качестве дополнительного материала в ЭФУ предложена статья «Страсть доказать недоказуемое, или написал ли Г.Е. Верещагин “Чагыр, чагыр дыдыке...”?» Работа может стать для учащихся образцом литературной полемики. На примере дискуссии автора статьи с историком Д.М. Сахарных об авторстве стихотворения «Сизый, сизый голубочек...» учащиеся с учителем могут выявить приемы и методы полемической борьбы, полемические обороты и проч. Работа с критикой развивает у учащихся навыки самостоятельного анализа художественных произведений и помогает формировать критическое мышление.

Проработав данную статью на уроке, в дальнейшем учитель может организовывать уроки-дискуссии, на которых учащиеся будут учиться правильно вести полемику, доказательно выражать свое мнение, владеть аудиторией и проч.

Используя дополнительные материалы электронных форм учебников, учитель может организовать урок-исследование, урок-диспут, урок-презентацию, мультимедийные лекции по творчеству В. Ванюшева. Интерактивные материалы электронных учебников (поурочные тренажеры и итоговые тесты) позволят провести урок контроля знаний.

Обучающие тренажеры к каждому уроку и итоговые контрольные тесты предоставляют большие возможности для самообразования учащихся. Многократное решение заданий тренажеров дает возможность самоконтроля и обеспечивает учащимся высокий уровень усвоения учебного материала. Образовательной задачей контрольных тестов является не только проверка предметных результатов учащихся, но и подготовка учащихся к ВПР и ГИА. В заданиях использованы элементы таких методических приемов современных педагогических технологий, как перепутанные логические цепочки, синквейн, продолжение незаконченной фразы и др. При изучении творчества В. Ванюшева в разных классах для закрепления изученного материала и развития внимательности предлагается вставить или напечатать пропущенные слова и даты в биографической справке. Умение логически мыслить развивают такие задания, в которых требуется упорядочить строки стихотворений, подобрать слова под рифму. Формированию навыков филологического анализа текста способствует серия заданий, в которых необходимо определить средства художественной выразительности в поэтических текстах В. Ванюшева, обозначить особенности образной системы его художественного мира, стилевых особенностей поэтического слога поэта и т.д. Эти развивающие тесты являются инструментом для обобщения информации о жизни и творческой деятельности поэта, о его индивидуально-авторском стиле.

Интерактивные задания учитель может использовать для контроля, закрепления, повторения, систематизации учебного материала.

К примеру, учащимся 8 класса предлагается из трех вариантов выбрать библиотеку, в которой хранится рукопись М. Худякова «Из народного эпоса удмуртов. Песни, сказания». Или определить обычай удмуртского народа, изображенный в предложенной части эпоса В. Ванюшева «Дорвыжы». Работа над подобными тестами причает учащихся к вдумчивому, аналитическому чтению художественных произведений. Игровая основа заданий определяет позитивный настрой учащихся. Этому способствуют и такие функции электронных учебников, которые «замещают» учителя: компьютер выявляет ошибки, извещает об этом обучающегося и дает верный ответ, в отдельных случаях предоставляет разъяснения и подсказки. Для учащихся такая работа создает ситуацию успеха, повышает их самомотивированность. Это можно было наблюдать на уроках удмуртской литературы в экспериментальных классах. Увлеченность, азарт и огонек в глазах детей при работе с тренажерами, аудио- и видеоматериалами – наивысшая оценка совместной работы авторов электронных учебников и учителей инновационных площадок. Цель достигнута в результате совместной организации работы с электронными учебниками, обсуждений вопросов по содержанию ЭФУ, по проектированию уроков. Но сегодня перед каждым учителем удмуртского языка и литературы стоит задача овладения методами работы с электронными учебниками, поскольку электронный

учебник – современная реальность современной школы. Каждый учитель должен обладать необходимым уровнем профессиональных компетентностей для успешного введения в свою практику новых технологий.

Подобного рода обзорные статьи помогут учителю в конструировании своего урока. В этом большим подспорьем станет возможность использования материалов ЭФУ одного класса в другом классе. И тогда каждый урок будет интересным, актуальным и необычным.

Выводы. Наблюдения за работой экспериментальных классов показали, что аудиовизуальные и мультимедийные элементы электронных учебников «Удмурт литература», предусмотренные для изучения биографии и творчества удмуртского поэта и ученого В. Ванюшева, повышают наглядность обучения, позволяют разнообразить урок, придать ему эмоциональный импульс и сделать урок запоминающимся. Визуализация урока способствует новому прочтению произведений поэта, глубокому осмыслению его художественного мира.

Возможность повторных просмотров презентаций, видеоматериалов, прослушивания аудиозаписей, многократной работы с тренажерами активизирует поисковую деятельность учащихся, повышает их самостоятельность и творческий подход к самому процессу обучения. Учащиеся используют эти возможности при выполнении домашних заданий, при подготовке докладов, рефератов, исследовательских работ, в проектной деятельности.

Возможность нелинейного освоения дополнительных произведений автора, организация нестандартных уроков (уроков-дискуссий, уроков-фантазий, литературных гостиных и проч.) вносят разнообразие и заинтересованность в учебный процесс.

Данная статья, представленный в нем анализ дополнительных материалов электронных учебников по творчеству В. Ванюшева послужит основой при моделировании современного урока по изучению его произведений в основной и средней школе. Возможно включение материалов в учебные курсы и спецкурсы по творчеству В. Ванюшева, по современной удмуртской поэзии в образовательных организациях Удмуртской Республики.

Литература:

1. Белоусова Е.И. Компьютер и информационные технологии в литературном образовании школьников. // Литература в школе. 2014. № 8. С. 27-29.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. [Электронный ресурс]. М.: Академ А, 1999. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0497/2_0497-5.shtml#book_page_top
3. Вейдле В.В. Эмбриология поэзии [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/v_veydle/embriologiya_poezii.html#64780 (дата обращения: 12.09.2020)
4. Княжицкий А.И., Лазарева В. А. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5-11 классы [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 2000. URL: <https://literature-edu.ru/literatura/14612/index.html> (дата обращения: 11.10.2020)
5. Кузнецов А.А., Суворова Т.Н. Развитие методической системы обучения в условиях информатизации образования [Электронный ресурс] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 12. С. 182-187. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-metodicheskoy-sistemy-obucheniya-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 11.10.2020)
6. Масленникова О.Н. Работа с электронной формой учебника: Методическое пособие. Москва: Дрофа, 2016. 51 с.
7. Первезенцева Э.А. Разработка комплекса электронных образовательных ресурсов и его использование для самостоятельной информационной учебной деятельности: автореф. Дисс. ... к. пед. н. Москва, 2013. 19 с.
8. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. [Электронный ресурс]. М.: Учпедгиз, 1963. 313 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=rybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963&bookhl (дата обращения: 28.09.2020)
9. Суворова Т.Н. Электронные образовательные ресурсы как компонент современной информационной образовательной среды // Информатика и образование. 2014. № 3. С. 53-57.
10. Текущее состояние и динамика этноязыковой ситуации в сфере образования Удмуртской Республики: Информационно-аналитический сборник / Отв. редактор Н.И. Ураськина, редакционная коллегия: Л.В. Бусыгина, Л.В. Вахрушева, Н.П. Ямаева. Выпуск 5. Ижевск, 2020. 130 с.
11. Чертов В.Ф. Художественная информация в современном мире и уроки литературы // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: 17 Материалы международной науч.-практ. конференции, 21 – 22 марта 2014 г. / Отв. ред. В.Ф. Чертов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015. С. 5-10.
12. Шибанов В.Л. И потаенная сила родника... (В.М. Ванюшеву – 75) // Вордскем кыл. 2011. № 1. С. 34-38.

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

студент Крупинов Владислав Сергеевич

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

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТАМИ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью повышения эффективности изучения финансовой грамотности студентами неэкономических специальностей, что выражается в острой потребности общества в знании молодым поколением фундаментальной базы функционирования экономики, наличии у него умений и навыков распределения финансов, ориентации в современной финансовой системе. Авторы выделяют характерные психологические особенности студентов, а также факторы, которые влияют на эффективность обучения финансовой грамотности, характеризуют роль педагогики сотрудничества в образовательном процессе. В статье проведена классификация информационных технологий, выделены ключевые направления применения информационных технологий в обучении финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей. С целью повышения эффективности процесса обучения финансовой грамотности, авторами предложена возможность создания специального программного продукта (приложения), обладающего функционалом для анализа и учёта личных финансов.

Ключевые слова: информационные технологии, финансовая грамотность, экономические науки, период студенчества, образовательные технологии, мультимедийные и компьютерные средства.

Annotation. The relevance of the work is due to the need to increase the effectiveness of the study of financial literacy by students of non-economic specialties, which is expressed in the urgent need of society for the young generation to know the fundamental basis of the functioning of the economy, to have the skills and abilities of distributing finances, and orientation in the modern financial system. The authors highlight the characteristic psychological characteristics of students, as well as factors that affect the effectiveness of teaching financial literacy, characterize the role of cooperation pedagogy in the educational process. The article classifies information technologies, highlights the key areas of application of information technologies in teaching financial literacy to students of non-economic specialties. In order to increase the efficiency of the process of teaching financial literacy, the authors proposed the possibility of creating a special software product (application) with functionality for analyzing and accounting for personal finances.

Keywords: information technology, financial literacy, economic sciences, student period, educational technology, multimedia and computer facilities.

Введение. В современных реалиях развития общества финансовая грамотность является необходимым аспектом жизнедеятельности любого человека, так как всем людям приходится принимать различные решения в области финансов, их распределения. Финансовая грамотность представляет собой одну из важнейших компетенций современного студента, как экономических, так и неэкономических специальностей. Она позволяет оптимально планировать и применять собственный бюджет, исходя из краткосрочных и долгосрочных интересов, распознавать финансовые угрозы, ориентироваться в рынке услуг и предоставляемых финансовыми институтами продуктов, избегать задолженностей и мошенничества.

Если говорить о понятии финансовой грамотности, то её можно определить в качестве наличия у обучающихся знаний, умений и навыков в области понимания различных аспектов финансовой действительности: экономики страны, финансового положения населения, особенностей протекания современных кредитных отношений, состоянии рынка, личных финансов, в том числе сопоставления личных доходов и расходов. Формирование финансовой грамотности у обучающихся непосредственно связано с процессом осмысления ими фундаментальных экономических понятий и процессов. Она выражается в способностях принятия и обдумывания реальных экономических событий и вместе с этим соотношения их с полученными знаниями в данной области.

Проблема обучения финансовой грамотности была исследована многими отечественными и зарубежными исследователями. Хотелось бы обратиться к работе А.В. Зеленцовой, Е.А. Блисковки и Д.Н. Демидова, которые определяют развитие у студентов финансовой грамотности в качестве перспективного направления деятельности образовательной организации. Исследователи отмечают, что изучение студентами основ финансовой грамотности положительно влияет на уровень финансовой культуры страны в целом, что является одной из важнейших целей государства. В зарубежной практике финансовая грамотность рассматривается в качестве способности управления собственными личными финансами и принятия оптимальных финансовых решений, обеспечивающих достижение краткосрочных и долгосрочных целей [7].

Проблема изучения студентами неэкономических специальностей основ финансовой грамотности тесным образом взаимосвязана с разработкой и непосредственно систематизацией доступной, объективной и проверенной информации и применением различных каналов её донесения и распространения. С этой целью в образовательном процессе повсеместно используются современные информационные технологии. Информационные технологии представляют собой процесс передачи информации обучающимся при помощи современных компьютерных средств. Под информационными технологиями можно также понимать такие

технологии обучения, в рамках которых применяются различные информационные средства и специальная техника.

Изложение основного материала статьи. Конечно, изучать основы финансовой грамотности можно в любом возрасте, но можно смело утверждать, что наиболее эффективно данный процесс осуществляется именно в достаточно молодом возрасте, когда информация усваивается наиболее быстро. Следует отметить, что в годы студенчества только начинается накапливаться база знаний о финансовой сфере жизни, так как определяется будущее направление профессиональной деятельности. Данный период следует назвать временем быстрого овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, характеризующимся высокой степенью потребления культурных ценностей на основе познавательных мотивов.

Д.А. Донцов и М.В. Донцова в своей работе «Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста» отмечают, что для психологии обучающихся в этот период характерны следующие новообразования:

- понимание собственной личной ценности и индивидуальности;
- навыки адаптации к различным сферам жизни;
- поэтапное самоопределение в профессиональном аспекте;
- навыки анализа собственных действий и действий окружающих людей [2].

Далее следует вести речь об информационных технологиях и их роли в обучении финансовой грамотности. Так, И.Г. Захарова определяет информационные технологии в качестве системы знаний о средствах и способах деятельности с применением методов и способов обработки информации и различных информационных ресурсов. Также обходимо отметить, что информационные технологии представляют собой образовательную технологию, которая использует для работы с информацией технические и программные аудиосредства и видеосредства. Исследователь выделяет факторы, которые непосредственно влияют на эффективность изучения студентами финансовой грамотности:

- использование в процессе обучения метода самоконтроля;
- наличие широкого доступа к информационным системам, которые содержат знания в области экономики;
- ориентация образовательного процесса на самостоятельность студентов;
- адаптация студента к предлагаемому учебному материалу с учётом его способностей и возможностей;
- наглядность преподаваемого учебного материала;
- вариативность применяемых педагогом методов обучения, которые должны соответствовать уровню сформированности финансовой грамотности студентов [6].

Исследователь Ю.А. Антонова отмечает, что в процессе изучения финансовой грамотности студентами неэкономических дисциплин наиболее эффективная образовательная технология – это педагогика сотрудничества, непосредственно включающая в себя информационные технологии, которые существенным образом повышают мотивацию студентов к обучению. В процессе организации процесса обучения в данном случае применяются компьютеры и мультимедийная система, что даёт возможность сделать обучение наиболее наглядным и придаёт ему практическую направленность. Необходимо, чтобы педагог и студенты имели широкий доступ к информационным образовательным ресурсам в области экономики, возможность демонстрации презентаций, выполнять расчёты и осуществлять построение диаграмм, моделировать финансовую деятельность с применением игровых технологий [1].

В свою очередь, А.Н. Романов подразделяет информационные технологии, применяемые при изучении финансовой грамотности студентами неэкономических специальностей, на две группы: информационные технологии с полной интерактивностью и с избирательной интерактивностью. К первой группе относятся информационные технологии, непосредственно обеспечивающие прямой доступ к информации, которая содержится на каких-либо носителях или сетях, что даёт возможность её передавать, дополнять и преобразовывать. Вторая группа включает информационные технологии, которые обеспечивают хранение необходимой информации в структурированном виде. Функционирование данных технологий проходит в интерактивном режиме, они существенным образом облегчают доступ к огромному количеству информации. К ним можно отнести Интернет, телетекст и видео тексты, базы и банки данных [8].

Нужно заметить, что применение информационных технологий в образовательном процессе в настоящее время не является чем-то необычным. Как педагоги, так и студенты привыкли использовать в обучении различные современные мультимедийные и компьютерные средства. Это касается и изучения финансовой грамотности студентами, в настоящее время существует множество дистанционных курсов повышения финансовой грамотности, а в образовательном процессе активно используются технические средства, позволяющие сделать обучение наиболее удобным и эффективным. Следует выделить ключевые направления применения информационных технологий в обучении финансовой грамотности:

- разработка веб-сайтов, которые содержат контент образовательного характера;
- организация интеллектуального досуга: мастерклассов, семинаров, а также вебинаров с применением информационных технологий;
- разработка дидактических и методических учебных материалов;
- совершенствование педагогических программных инструментов.

Поскольку основой для планирования личных финансов является учёт личных доходов и расходов, необходимо позаботиться о наличии программного продукта (приложения), позволяющего решать эти задачи. Подобная программа должна быть понятна и удобна для студентов, иметь возможность синхронизации мобильных устройств с персональным компьютером.

Основной проблемой для ведения учёта доходов и расходов является трудоемкость внесения информации данных о расходах, поскольку они осуществляются гораздо чаще, чем получаются доходы. Для решения этого вопроса можно предложить при создании программы учета расходов предусмотреть возможность импорта информации о расходах, производимых при помощи банковских карт и прямого учета данных чеков (посредством, например, QR-кодов). Похожие приложения непосредственно для платёжных целей включены, например, в систему SamsungPay, однако наибольшее развитие они получили в Китае, где значительная часть небольших платежей осуществляется с помощью сервиса WeChat.

Создание бесплатной программы, равно как и видео, потребует привлечения специалистов, а значит, и затрат. Однако такие затраты могут быть оправданными даже с точки зрения частного инвестора, если сделать эту программу не бесплатной, а условно бесплатной. Расширенные функции программы, такие как, например, анализ расходов, построение графиков и диаграмм, технический анализ и построение на его основе прогнозов и рекомендаций, должны становиться доступными при определенных условиях (к примеру, рост уровня своей финансовой грамотности при прохождении тестов, участие и победа в онлайн-викторинах или играх, посвященных финансовой грамотности, участие в опросах, позволяющих улучшить работу сайта).

Выводы. Таким образом, формирование у студентов неэкономических специальностей финансовой грамотности является одной из важнейших проблем, требующих разрешения. Повышение уровня финансовой культуры молодого поколения является актуальной задачей страны, ведь знание фундаментальных экономических основ, владение понятиями сферы финансов позволяет избежать множества проблем. Обучение финансовой грамотности способствует наиболее эффективного функционирования отечественной экономики.

Информационные технологии призваны повысить эффективность обучения финансовой грамотности, они способствуют наиболее оптимальной коммуникации между педагогом и студентом и непосредственно студентами. Применение в учебном процессе различных мультимедийных и компьютерных средств, образовательных технологий, включающих в себя информационные технологии, повышают степень наглядности учебного материала и придают обучению практический характер. Использование информационных технологий при обучении финансовой грамотности непосредственно способствует повышению степени интереса студентов, их мотивации к познавательной деятельности и изучению экономических наук.

Литература:

1. Антонова Ю.А. Обсуждаем и играем: креативные задания для детей по финансовой грамотности. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. 56 с.
2. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. - 2013. - №2. - С. 34-42.
3. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Особенности применения дистанционных методов обучения в современных условиях самоизоляции // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 53-56.
5. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 90-93.
6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2005. 192 с.
7. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. М.: Кнорус, 2012. 112 с.
8. Информационные ресурсы и технологии в экономике: Учебное пособие / Под ред. Романова А.Н. - М.: Вузовский учебник, 2018.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Сидоров Андрей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена особенностям игровых технологий как действенного инструмента в образовательном процессе, специфики и роли использования игровых технологий при обучении финансовой грамотности студентов младших курсов вуза. Актуальность исследования основывается на современной необходимости обладания достаточным объемом знаний в сфере управления личными финансами, основа которых формируется на первых этапах обучения в высшем учебном заведении. Ключевой задачей вуза в данном случае становится формирование эффективного процесса независимой оценки и отбора полученных обучающимися данных. Игровые технологии в настоящее время рассматриваются как одна перспективных из форм преподавания, позволяющая формировать знания и умения различной направленности, в том числе и в сфере финансового обучения.

Ключевые слова: экономические науки, период студенчества, образовательные технологии, мультимедийные и компьютерные средства финансовая грамотность, игровое обучение, студенты, высшее обучение.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of gaming technologies as an effective tool in the educational process, the specifics and role of using gaming technologies in teaching financial literacy of junior

university students. The relevance of the study is based on the modern need to possess a sufficient amount of knowledge in the field of personal finance management, the basis of which is formed at the first stages of study at a higher educational institution. The key task of the university in this case is the formation of an effective process of independent assessment and selection of data obtained by students. Gaming technologies are currently considered as one of the promising forms of teaching, which allows the formation of knowledge and skills of various orientations, including in the field of financial education.

Keywords: economic sciences, student period, educational technologies, multimedia and computer means, financial literacy, game learning, students, higher education.

Введение. Одним из ключевых направлений развития, отмеченных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в промежуток до 2020 года, является достижение положительной динамики в показателях, затрагивающих уровень финансовой грамотности населения России. Подобная цель была сформулирована опираясь на результаты исследований использования услуг банковских и других кредитно-финансовых организаций гражданами России. Итоги показали, что недостаток знаний в сфере финансов, навыков управления личными финансами сделали большинство населения беззащитными перед мошенническими действиями, поставили перед финансовыми трудностями, а также увеличили в разы риск разорения. и Формирование финансовой грамотности должно проходить на всех этапах обучения, и наиболее эффективным является период обучения на младших курсов ВУЗов. Многочисленные современные методики и технологии обучения, одной из которых являются игровые технологии, делают возможным достижение поставленной цели повышения уровня финансовой грамотности населения. Их применение дает возможность реализовать образовательный процесс для студентов увлекательной и интересной форме, посредством игры сформировать необходимые знания для осуществления подсчета личных затрат, прибыли, а также перспективного финансового планирования бюджета семьи.

Изложение основного материала статьи. Определение финансовой грамотности имеет большое число трактовок, в целом авторы отмечают, что она включает в себя знание и понимание финансовых понятий, рисков, умений, мотивацию и уверенное использование знаний с целью принятия эффективных решений, нацеленных на усовершенствование финансового благополучия общества. В целом сущность финансовой грамотности можно трактовать, как умение предельно осознанно, а также серьезно подходить к решению различных финансовых вопросов в течение всего жизненного цикла человека.

На сегодняшний день формирование финансовой грамотности студентов младших курсов вуза ориентировано на формирование навыков и умений, позволяющих результативно планировать семейный бюджет, разбираться в продуктах и услугах финансовой сферы, сокращать риски мошенничества со стороны участников финансовых операций, снижать величину финансовой задолженности через организацию контроля, обосновывать решения, принимаемые в сфере личных финансов. Современная среда в большой степени оказывает влияние на организацию процесса обучения, поскольку максимальная вовлеченность современных студентов в ресурсы сети Интернет и социальные сети требует пересмотра классических подходов к организации процесса обучения. Значимые до не давнего времени классические способов подачи информации теряют свою значимость поскольку возможности самостоятельного изучения отдельных вопросов с развитием отдельных ресурсов становится все больше. По этой причине потребность повышения активизации познавательной деятельности студентов вуза актуализирует необходимость разработки и внедрения наиболее совершенных образовательных технологий.

В высших учебных заведениях на практике обширно применяются технологии, в базе которых находится игровое обучение. Игровое моделирование подразумевает решение вопросов, которые связаны с профессиональной деятельностью, карьерой, индивидуальными трудностями и человеческими взаимоотношениями, оно считается результативным средством развития высококлассной компетентности студентов. Подобная система обучения учитывает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, кейс технологий. Студентами, которые находятся на первых ступенях обучения, подобный подход воспринимается с большим интересом в аспекте изучения ряда дисциплин.

В образовательном процессе значимость игры изучали такие великие классики психологии и педагогики как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский. В трудах иностранных экспертов практические и теоретические основы игрового моделирования изложены в трудах Г. Спенсера, Ф. Шиллера.

Во время игры навыки, приобретённые студентами, могут быть более результативными по сравнению с опытом, приобретённым в профессиональной деятельности. Это можно объяснить несколькими обстоятельствами:

1. Сведения, которые человек использует в действительности, в основной массе ситуаций неполноценны, искажены, однако в игре человеку предоставляется точная, хотя и неполная информация, что увеличивает доверие к полученным итогам, а также активизирует ход принятия ответственности.

2. Игровые технологии дают студентам возможность повысить масштаб охвата действительности, наглядно увидеть результаты принятых действий и решений, предоставляют возможность проконтролировать альтернативные решения, а также примерить на себя различные социальные роли.

Обеспечить результативность использования игровых технологий при обучении финансовой грамотности студентов младших курсов поможет выполнение значимых условий, которыми являются принципы и правила вуза, которые содействуют достижению установленных задач и целей в обучении:

1. С целью проведения игры создание необходимой обстановки, предоставления необходимых разработок.

2. Соблюдение временного регламента.

3. Обеспечение участия студентов вуза в процессе всего цикла происходящей игры.

4. Формулировка и четкое соблюдение правил игры.

5. Проигрывание обучаемых различных игровых ролей с учетом способностей и навыков каждого участника, проявляемых в ходе игрового взаимодействия.

Согласно характеру игровых технологий, для студентов более увлекательными и познавательными считаются деловые, имитационные и станционные игры, также интеллектуальные соревнования.

Деловая игра применяется с целью постановки групповых вопросов освоения нового, укрепления усвоенного материала, формирования творческих возможностей, предоставляет возможность участвующим осознать, а также исследовать с разных позиций материал дисциплины.

Имитационная игра представляет собой реализацию конкретной работы в процессе учебы. Её сущность — это содержание, действия, представление структуры, а также неотъемлемое указание назначения процессов и объектов, которые будут имитировать участвующие.

Игровая процедура в станционных играх предполагает передвижение команд игроков среди локаций, либо «станций», на которых они осуществляют незначительные задачи различных форматов: разгадывают тайны, загадки, изобретают стихи, решают задачи. Такие игры ориентированы на развитие установок, которые могут помочь студентам при принятии финансовых решений.

Также в наше время актуальным будет применение кейс-технологий. Главными ее достоинствами по сравнению с иными учебными технологиями являются: характеристика ситуации в определенный период, многовариантность заключений, при выработке решений общая цель, оценка работки по решению кейса. Само их содержание включает в себя финансовые кейсы, которые отлично подойдут для преподавания финансовой грамотности студентам.

Используя кейсы при проведении занятия по финансовой грамотности, преподавателю немаловажно обдумать последовательность последовательных шагов в соответствии с учебным планом.

Шаги, которые используются при выполнении кейса:

1. Первоначальным действием станет ознакомление с содержанием кейса (практической задачи).
2. Дальнейшим действием является установка учебной задачи. Студентам предоставляется возможность поразмышлять как, какими методами и способами можно решить предоставленный кейс. Преподаватель сосредотачивает внимание студентов на том, что без понятий в сфере финансов, таких как инфляция, ипотека, финансы, предложения в сфере ипотечного кредитования, поставленная задача не будет решена.
3. Следующим шагом будет составление плана для решения предоставленного кейса.
4. Четвертым шагом является решение учебной задачи. Преподаватель рассказывает о структуре, организации финансовой деятельности, в данном кейсе в области ипотечного кредитования, а именно акцентирует внимание на понятиях, литературе, алгоритме решения.
5. На предпоследнем шаге непосредственно решается практическая задача, поставленная в самом начале. Студенты отбирают данные с различных источников информации, тогда как преподаватель отвечает на возникающие вопросы и помогает с затруднениями, если они есть.

6. Последним действием будет демонстрация решения кейса. Преподаватель и группы студентов внимательно слушают выступающих, задают вопрос для конкретизации интересующих или сомнительных моментов. Также важным этапом здесь является рефлексия, так как немаловажно обговорить удалось ли достигнуть результата, что получилось, а что нет, почему так произошло.

При решении кейса могут использоваться следующие критерии оценки:

- Уникальность подхода.
- Соответствие ответам поставленным в кейсе вопросам.
- Пригодность решения на практике.
- Проработка проблемы, ее глубина.

Продумывая варианты решения при работе с кейсами, студенты прорабатывают следующие навыки: умение работать с информацией, умение подводить итог, сопоставлять сведения и делать выбор, изменять сведения из одного вида в другой, систематизировать, кодировать и декодировать информацию. При работе с данными, при решении кейса преподаватель способен применять метод Фишбоун. Данный метод представлен схемой в виде рыбьего скелета (рис. 1).

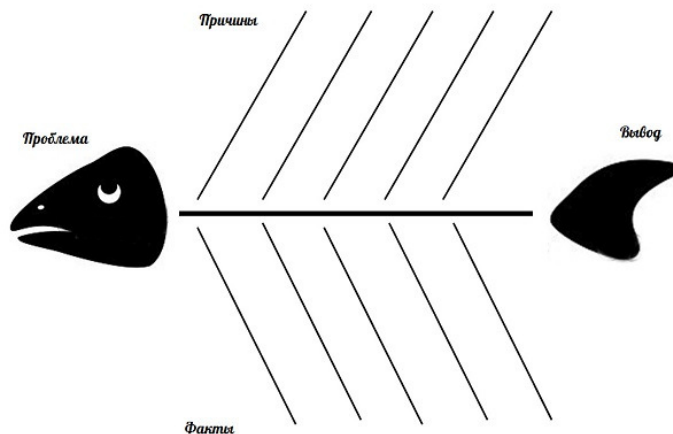


Рисунок 1. Схема «Фишбоун»

Во всем мире данная схема популярна под именованием Ишикавы (Исикавы) – японского ученого, который придумал способ структурного анализа причинно-следственных связей. Метод Фишбоун от англ. fishbone method переводится как «рыбий скелет», который представляет собой изображение, с помощью которого можно четко рассмотреть причины определенных явлений, вопросов, событий. Данная схема дает студентам возможность развивать и совершенствовать критическое мышление, визуализировать связь среди причин и следствий, ранжировать условия согласно уровню их важности.

Выводы. В заключении следует отметить, что возможности использования игровых технологий при обучении достаточно широки. В процессе игры происходит обучение «через действие», организовывается социальная связь, также организация плодотворного профессионального разговора. Использование игр дает студентам возможность многоаспектно и основательно проанализировать довольно большой диапазон вопросов, также содействует большей отдаче студентов в процессе обучения. Вместе с этим позволяют с разных сторон

рассмотреть, интерпретировать и осмыслить полученные результаты. Игровые технологии в образовательном процессе дают возможность развить такие качества личности как вдумчивость, готовность к анализу и логическому мышлению, ее характерные черты.

Практическая направленность дисциплин, направленных на формирование финансовой грамотности студентов предполагает использование большого числа методик и игровые технологии в данном случае выступают в качестве действенного инструмента образовательного процесса.

Литература:

1. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. - 2013. - №2. - С. 34-42.
2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Особенности применения дистанционных методов обучения в современных условиях самоизоляции // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 53-56.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 90-93.
5. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. №6. <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf> (доступ свободный)
6. Ковальчук А.В., Сайбель Н.Ю. Оценка уровня финансовой грамотности населения в России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2018. - № 1 (январь). - 0,4 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2018/184003.htm>.
7. Родин А.Б., Людмирская И.Д., Казакова И.В. Использование метода проблемного обучения в преподавании теоретических лингвистических дисциплин // Знание. Понимание. Умение. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-problemnogo-obucheniya-v-prepodavanii-teoreticheskikh-lingvisticheskikh-distsiplin> (дата обращения: 10.12.2020).
8. Храмова А.В., Кузнецова Е.А. Современные аспекты преподавания финансово-экономических дисциплин // В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе Материалы IV региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Мининский университет. 2017. С. 265-268.

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

магистрант Щенникова Юлия Эвальдовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛЬНОЕ ЛЕСНИЧЕСТВО»

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и образовательные аспекты формирования экологической ответственности. Раскрыта актуальность темы и психолого-педагогические исследования, рассматривающие специфику и особенности экологической ответственности. Представлена авторская программа геоэкологического объединения дополнительного образования «Школьное лесничество», целью которой является включение обучающихся в познавательную, коммуникативную и практико-ориентированную деятельность, что обеспечивает становления экологической ответственности. Программа геоэкологического объединения может быть использована в школьной образовательной практике.

Ключевые слова: экологическая ответственность, экологическое образование, геоэкологическое образование, нравственно-экологический императив, геоэкологическое объединение.

Annotation. The article deals with the theoretical and educational aspects of environmental responsibility formation. The relevance of the topic and psychological and pedagogical research considering the specifics and features of environmental responsibility are revealed. The author's program of the geo-ecological association "Forest science" is presented, the purpose of which is to include students in cognitive, communicative and practice-oriented activities, which ensures the formation of environmental responsibility. The geoeological association program can be used in school educational practice

Keywords: environmental responsibility, environmental education, geoeological education, moral and ecological imperative, geoeological association.

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

Введение. В условиях современного острого экологического кризиса экологическое воспитание рассматривается в качестве ключевой меры по решению экологических проблем и переходу на путь устойчивого развития [2, 6, 9]. В этой связи приоритетной тенденцией развития современного образования является экологизация, которая предполагает включение в образовательный процесс экологического содержания, раскрывающего особенности взаимодействия человека с социоприродным окружением. Цели

образования в контексте данной тенденции ориентированы на становление экологически значимых качеств личности, формирование которых рассматривается как важнейший фактор гармонизации отношений человека и природы. Значительная роль в решении этой задачи принадлежит такому интегрированному качеству личности как экологическая ответственность [1, 3, 4, 5].

Важными условиями формирования экологической ответственности является наличие конкретного природного объекта как «зоны ответственности», а также включение обучающихся в познавательную, коммуникативную и практико-ориентированную деятельность по его изучению, оценке, сохранению. Причем подобная деятельность должна носить не фрагментарный, а системный характер, осуществляться не только в рамках урока, но и во внеурочной деятельности.

Значительная роль в формировании экологической ответственности школьников принадлежит объединениям дополнительного образования, поскольку они обеспечивают включение обучающихся в деятельность по изучению реальных природных объектов ближайшего окружения.

К подобным объединениям дополнительного образования относятся школьные лесничества, деятельность которых, в современных условиях резкого сокращения лесных площадей, очень востребована. Вместе с тем, образовательно-воспитательный потенциал школьных лесничеств используется недостаточно. Для его успешной реализации необходимо теоретическое изучение данной проблемы в контексте личностно-деятельностной парадигмы современного образования и методические разработки, включающие конкретные программы работы школьных лесничеств, подготовленные с учетом современных требований.

Цель данного исследования: изучить особенности формирования экологической ответственности средствами школьного лесничества как геоэкологического объединения дополнительного образования. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить понятие «экологическая ответственность»;
- 2) рассмотреть особенности формирования экологической ответственности средствами школьного лесничества;
- 3) создать методическую разработку программы объединения дополнительного образования «Школьное лесничество» в контексте формирования экологической ответственности.

Изложение основного материала статьи. Сущностные характеристики понятия «экологическая ответственность» определены в ходе анализа философских, психолого-педагогических и методических исследований.

В философских исследованиях экологическая ответственность представлена как разновидность социальной и моральной ответственности, а её структура целостно отражает все аспекты сознания личности. Она является результатом нравственно-нормативного развития личности, гражданским должностованием и обусловлена определенными объективными требованиями, выступающими в виде интересов, идеалов, ценностей, норм и установок (И.А. Ильин, Л.В. Коган, В.П. Дробницкий, Н.М. Мамедов) [7, 8].

В психолого-педагогических исследованиях формирование экологической ответственности как цели образования была сформулирована еще в конце XX века в исследованиях И.Д. Зверева, И.Т. Сураегиной, А.Н. Захлебного, Г.Н. Каропа [8]. Используя результаты данных исследований, экологическая ответственность рассматривается как нравственно-экологическое качество, представляющее собой совокупность познавательного, ценностного и праксиологического аспектов. В дальнейших исследованиях Н.Ф. Винокуровой, А.А. Ложиловой, О.В. Губанинцкой, Е.В. Дворецкой отмечается, что экологическая ответственность, как эколого-значимое качество личности, реализует духовно-нравственную, личностно-ориентированную направленность современного образования [1, 3, 5].

В современных условиях, в контексте культурологической личностно-ориентированной парадигмы образования, эта цель приобретает приоритетную значимость. В новых образовательных стандартах второго поколения, концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России особое внимание уделяется субъектным духовно-нравственным качествам личности. В концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) одной из приоритетных задач воспитания у учащихся является «воспитание у учащихся экологической ответственности, приверженности общенациональным ценностям, гражданственности» [6, с. 26].

Большой потенциал в формировании нравственно-экологических качеств личности, в том числе экологической ответственности обучающихся, имеет геоэкологическое образование, возникшее в результате экологизации школьной географии. Анализ этого потенциала и методические особенности его реализации раскрыты в исследованиях Н.Ф. Винокуровой, В.В. Николиной, Н.Н. Демидовой, А.В. Зулхарнаевой, А.А. Ложиловой, С.Н. Поздняк. В методических работах акцентируется внимание на структуре экологической ответственности, отражающей взаимосвязь познания, переживания, нормативно-нравственной оценки и практической деятельности. Отмечается, что экологическая ответственность как качество личности характеризуется пониманием своих действий в природной среде, умением предвидеть их последствия, осознанием своей роли в улучшении экологической ситуации [1, 2, 4, 8].

Становление экологической ответственности осуществляется последовательно, включая ряд этапов, отражающих объективную логику осознания личностью социально-значимых норм и требований и преломления их в структуре внутреннего мира: мотивационно-ориентировочный этап, интеллектуально-ценностный этап, деятельностно-поступочный этап, рефлексивно-преобразующий этап [1, 10]. Таким образом, экологическая ответственность является основой экологического воспитания и определяет ответственность человека за последствия своего взаимодействия с природой.

При подготовке статьи опираемся на эти исследования и развиваем их с точки зрения использования школьных лесничеств как форм дополнительного образования в формировании экологической ответственности.

Дополнительное образование в формировании духовно-нравственных экологических ценностей, составляющих ядро экологической ответственности, приобретает особую значимость. Оно создает условия включения обучающихся в реальную деятельность по изучению, оценке и природосообразному созиданию. Активная деятельность в школьном лесничестве способствует развитию знаний, ценностей и субъектного опыта деятельности, связанных с бережным, уважительным отношением к природе родного края, формированию трудовых навыков в различных областях лесного хозяйства, а также в охране природы и рациональном лесопользовании. Среди педагогических технологий, развивающих экологическую ответственность школьников, одно из приоритетных мест занимает проектная технология. Нами она была

использована при проведении занятий в школьном лесничестве. Причем, виды проектов были сопряжены с этапами формирования экологической ответственности.

Содержание программы «Школьное лесничество».

Занятия в геоэкологическом объединение дополнительного образования проводятся один раз в неделю. Учащиеся включаются в познавательную, ценностную и практико-ориентированную деятельность на основе использования различных типов проектов, обеспечивающих последовательное формирование экологической ответственности.

Введение.

Универсальное значение лесов и деятельность человека. Значение леса для человека: от глобального представления к локальному действию. Эстетическое значение леса. «Краски леса». Использование лесного сырья в промышленности и медицине. Лесная аптека.

Раздел 1. Лесопользование.

- Основные виды лесопользования.
- История лесопользования. «Леса предшествовали человеку, пустыня следовала за ним» Ф. Шатобриан».
- Принципы рационального лесопользования. Группа лесов России.
- Теоретические аспекты лесоведения. Знакомство с Богородским лесничеством.
- Лесная рекреация. Биологические особенности роста и развития деревьев и кустарников, в том числе редких деревьев.

Раздел 2. Изучаем и оцениваем особенности лесной экосистемы.

- Биологические особенности развития лесной экосистемы в Богородском лесничестве.
- Определение древесных пород по побегам, листьям, хвое, шишкам и плодам, семенам и корням.
- Приготовление почвосмесей и посевного материала.
- Наблюдения за динамикой роста и развитием опытных саженцев березы.
- Подводим итоги исследовательских работ.

Раздел 3. Эколого-просветительская деятельность.

- Формы, виды и значение эколого-просветительской деятельности.
- Содержание эколого-просветительской деятельности. Разнообразие компонентов лесной экосистемы. Животные и растения «Красной книги».
- Учебные экологические тропы в лесном массиве.
- Природоохранные операции. «Лес – мир добра и чудес».
- Профорентация: профессии на службе леса.
- Изготовление скворечников. Операция «Скворечник».

Раздел 4. Охрана и защита лесов.

- Положение о государственной лесной охране. Понятие о видах лесонарушений и ответственность за них.
- Изготовление и использование средств наглядной агитации (буклет).
- Выступление перед учащимися среднего звена «Сохраним родной лес».
- Виды лесных пожаров, способы и техника их тушения учета и охраны.
- Создание агитационного видеоролика.
- Выступление перед учащимися среднего звена «Берегите лес от огня».

Раздел 5. Моя научно-исследовательская работа.

- Основы общей методологии научных исследований в области лесоведения. Характеристика методов био и гео-экологических исследований.
- Уход за саженцами сосны. Наблюдения за их ростом и развитием. Прополка и рыхление саженцев.
- Определение растительных элементов леса. Специальные методы научного познания, используемые в биоэкологических исследованиях и операции с ними. Выбор темы нового эксперимента.

Тематическое планирование

Этапы формирования экологической ответственности	Содержание кружка (раздел, тема)	Вид проекта по способу деятельности	Тема проекта	Содержание этапов проекта (система заданий для учащихся в рамках реализации проекта)
Мотивационно-ориентировочный этап	Введение (3 часа)	Познавательный проект	Обезлесение - нас это коснется?	1. С помощью различных источников информации подготовьте сообщение по проблеме обезлесения в России. 2. Используя интернет источники соберите информацию по данной экологической проблеме в Нижегородской области,

				<p>Богородском районе.</p> <p>3. Сравните проблему обезлесения в России и в своём крае. Выясните причины возникновения обезлесения.</p> <p>4. Сформулируйте экологические последствия обезлесения. Сделайте выводы.</p> <p>5. Результаты работы представьте в виде анимационного информационного ролика.</p>
Интеллектуально-ценностный этап	<p>Раздел 1. Лесопользование (8 часов)</p> <p>Раздел 2. Изучаем и оцениваем особенности лесной экосистемы (5 часов)</p>	Исследовательский проект	Богородский край Березополье: исследуем и оцениваем леса района	<p>1. Соберите информацию о лесном фонде Богородского лесничества.</p> <p>2. Исследуйте ближайшее лесное сообщество. Оцените его состояние.</p> <p>3. Итоги работы представьте в виде исследовательского проекта.</p>
Деятельностно-поступочный этап	<p>Раздел 3. Эколого-просветительская деятельность (6 часов)</p> <p>Раздел 4. Охрана и защита лесов (7 часов)</p>	Практико-ориентированный проект	Проект «Создаем экологическую тропу»	<p>1. Опишите лесной массив «Александровский сад» д. Убежицы, дайте оценку его состояния.</p> <p>2. Составьте маршрут экологической тропы с указанием информационных точек.</p> <p>3. Подготовьте информацию по каждой точке экологической тропы.</p> <p>4. Оформите презентацию проекта по созданию экологической тропы.</p>
Рефлексивно-преобразующий этап	Раздел 5. Моя научно-исследовательская работа (6 часов)	Творческий проект	Проект «Наш лес: прошлое, настоящее и будущее»	<p>1. Соберите информацию об истории лесопользования Богородского района.</p> <p>2. Выявите современные экологические проблемы.</p> <p>3. Предложите перспективы развития лесной экосистемы с учётом требований рационального природопользования.</p> <p>4. Разработанные</p>

				материалы обобщите, и создайте агитационный ролик для призыва населения к рациональному лесопользованию.
--	--	--	--	---

Выводы. На основе изучения понятия «экологическая ответственность», а также особенностей её формирования у обучающихся нами была создана авторская программа «Школьное лесничество» для геоэкологического объединения дополнительного образования.

Структура содержания программы выстроена в логике последовательного формирования экологической ответственности. Осуществлено сопряжение содержательного, процессуального и технологического компонентов формирования экологической ответственности, что придает системный, целостный характер разработанной программе.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф., Ложилова А.А. Методическая система формирования экологической ответственности у учащихся в школьном курсе "География России" // География в школе. 2017. № 7. С. 53-60.
2. Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Разработка учебно-методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической образовательной среды региона // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 12.
3. Губанинцкая О.В. Теоретические аспекты формирования экологической ответственности обучающихся основной школы // Вестник ЧГПУ. — 2011. — № 4. — С. 35-37.
4. Гурьевских О.Ю., Липухин Д.Н., Поздняк С.Н., Янцер О.В. К проблеме формирования экологической ответственности школьников при изучении географии // Труды шестой международной научно-практической конференции: сборник статей. 2018. — г. Екатеринбург: Буки-Веди, 2018. — С. 573.
5. Дворецкая Е.В. Формирование экологической ответственности для достижения определенных личностных результатов // Человек и образование. — 2014. — № 4(41). — С. 80.
6. Захлебный А.Н. О реализации концепции общего экологического образования в государственном общеобразовательном стандарте нового поколения / А.Н. Захлебный. // Информационные материалы VI Всерос. науч.-практич. конф. «Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития». – Сургут: Винчера, 2011. – С. 26.
7. Винокурова Н.Ф., Камерилова Г.С., Николина В.В., Сиротин В.И. - Учебное пособие. 9 класс. Москва: Дрофа, 2007.
8. Отношение школьников к природе / [А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Е.М. Кудрявцева и др.]; Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной; АПН СССР, НИИ содерж. и методов обучения. - М.: Педагогика, 1988.
9. Шобонов С.А. Структура экологической ответственности личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МФД России. — 2009. — № 2. — С. 33.
10. Vinokurova N.F., Loshchilova A.A., Shevchenko I.A., Efimova O.E. ecological responsibility development in pupils in extracurricular geography activity: methodology and educational practices // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. T. 7. № 9. С. 409

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук Винокурова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук Мазуренко Оксана Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья затрагивает проблему формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в аспекте их лингвометодической подготовки. Авторами рассмотрены компоненты модели лингвометодической подготовки обучающихся в вузе, осуществлен процесс интеграции традиционных и современных технологий и определены наиболее эффективные технологии лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов на основных этапах обучения.

Ключевые слова: современные технологии, лингвометодическая подготовка, русский язык, педагог, учитель начальных классов.

Annotation. The article deals with the problem of formation of professional competence of future teachers in the aspect of their linguistic and methodological training. The authors consider the components of the model of linguistic and methodological training of students in higher education, implement the process of integration of traditional and modern technologies, and identify the most effective technologies of linguistic and methodological training of future primary school teachers at the main stages of training.

Keyword: modern technologies, linguistic and methodological training, Russian language, teacher, primary school teacher.

Введение. В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает проблема подготовки учителей начальных классов, способных решать профессиональные задачи образования и воспитания детей. Сложность профессиональной подготовки педагога начального образования заключается в том, что он обязан в равной степени владеть всеми преподаваемыми школьными предметами, быть воспитателем, организатором, грамотно обеспечивать взаимодействие с детьми и их родителями. В связи с этим у учителя начальных классов должны быть сформированы профессиональные компетенции, связанные с разработкой и реализацией образовательных программ по всем учебным предметам и использованием современных методов и технологий обучения и диагностики. В научно-методических кругах проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов является предметом дискуссии достаточно длительное время. Так, в исследованиях рассмотрено и описано понятие «профессиональная компетентность, обозначены психологические условия ее формирования (А.Л. Бусыгина, А.А. Воронникова); охарактеризованы возможности интеграции учебной и практической деятельности в процессе формирования профессиональной компетентности (О.Н. Загора); определены инновационные технологии подготовки (Н.В. Матяш); обозначена роль самостоятельной работы студентов (Н.В. Харитонов); акцентировано внимание на ориентации обучения на решение практических профессиональных проблем (Н.Г. Сухобская); описаны особенности формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов (А.Н. Неустроева и др.); рассмотрены вопросы истории подготовки учителя начальных классов в России (Г.И. Вергелес и др.).

Следует отметить, что проблемы подготовки будущих учителей начальных классов представлены в научно-методических исследованиях применительно к разным аспектам: ранняя профориентация младших школьников (Л.А. Милованова и др.); формирование мотивации учения школьников (Ю.М. Инкина); педагогические условия информационной компетентности будущих педагогов начальных классов (А.А. Дедюхина); творческая педагогическая деятельность в предметной области «Технология» (Э. Галямова); методическая подготовка в процессе изучения математики (З.А. Магомеддиброва).

Проблема лингвометодической подготовки будущих педагогов начального образования представлена в исследованиях применительно к овладению младшими школьниками различными видами речевой деятельности (Д.Л. Коломиец, Н.Д. Глизерина); методам и приемам формирования лингвометодической компетентности (О.Е. Курлыгина), возможностям использования e-learning (С.А. Бабина и др.). Обзор научно-методических трудов обнаружил отсутствие многоаспектного описания процесса интеграции традиционных и современных технологий лингвометодической подготовки будущих педагогов начального образования. Однако следует отметить, что без должного внимания к выбору эффективных технологий подготовить бакалавров к успешной профессиональной педагогической деятельности становится затруднительным и маловероятным.

В рамках данной статьи представляется необходимым определить наиболее эффективные технологии лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Представим опыт организации лингвометодической подготовки будущих педагогов начального образования на факультете педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева».

Лингвометодическая подготовка занимает одно из центральных мест в образовательном процессе и осуществляется на междисциплинарной основе. Система работы направлена не только на формирование лингвистических знаний, но и на приобретение способов методической деятельности при реализации программ русского языка начального общего образования. Обучение осуществляется в двух аспектах: теоретическом и практическом. Теоретическое обучение позволяет студентам овладеть знаниями общих закономерностей обучения русскому языку, концепций и теорий языкового образования. Практическое обучение направлено на решение педагогических задач в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности [1]. В обобщенном виде модель лингвометодической подготовки представлена следующими компонентами:

- личностный (обеспечивает формирование языковой личности обучающегося; наряду с фундаментальными знаниями также включает в себя такие качества как компетентность, креативность, адаптивность, мобильность и коммуникативность);
- содержательный (обеспечивает отбор содержания изучаемого материала осуществляется в соответствии с ФГОС ВО и Профессиональным стандартом «Педагог»);
- технологический (обеспечивает формат смешанного обучения);
- результативный (обеспечивает систематический мониторинг эффективности учебного процесса и корректирующие мероприятия).

Содержательный компонент представлен учебными дисциплинами, в рамках которых формируются профессиональные компетенции, имеющие прикладную направленность. Тесная связь теории и практики ориентирует будущего педагога на применение полученных знаний, умений и навыков в процессе преподавания в начальной школе. Полноценному лингвистическому образованию способствует изучение таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Русский язык», «Практикум по русскому правописанию». Методическая подготовка в области обучения русскому языку в начальной школе определена изучением таких дисциплин, как «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Обучение младших школьников основам речевого этикета», «Словотворчество в речи дошкольников и младших школьников», «Формирование языковой компетенции младших школьников», «Преподавание риторики во внеурочной деятельности младших школьников», «Организация исследовательской деятельности младших школьников во внеурочное время по русскому языку», «Формирование коммуникативных умений младших школьников на уроках русского языка», «Использование жанрово-стилистических разновидностей текста в процессе формирования коммуникативных компетенций», «Использование тестовых заданий при обучении русскому языку в начальной школе», «Исследовательские проекты в системе обучения младших школьников орфографии», «Теоретические основы современных

программ по русскому языку в начальной школе», «Интерактивные технологии в обучении русскому языку в начальной школе», «Работа над текстом на уроках русского языка в начальной школе», «Методика оценки учебных достижений младших школьников по предметным областям». Можно заметить, что изучаемые дисциплины направлены на формирование коммуникативной компетентности младших школьников, способствуют развитию умения анализировать имеющееся методическое обеспечение предмета «Русский язык» в начальной школе, отбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные заявленным целям. В этой связи с этим важно адекватно подобрать технологии и формы обучения студентов по изучаемым дисциплинам.

Выбор технологий обучения обусловлен, прежде всего, трудностями в подготовке к профессиональной деятельности. Овладение профессиональной деятельностью происходит в процессе учебной. В результате обучения преподаватель выступает в роли транслятора знаний, а студент соответственно в роли потребителя этих готовых знаний. В этой связи происходит несовпадение структурных компонентов этих видов деятельности в части мотивов, средств, результатов. В учебной деятельности не у всех студентов сформированы мотивы обучения, у части отсутствует личностный смысл, требуемый для овладения профессией. Поскольку в профессиональной деятельности перед педагогом возникает конкретная ситуация, требующая профессионального решения, от специалиста требуется проанализировать проблему, предположить способы решения, обосновать верность выбранного способа, а затем решить обозначенную педагогическую задачу. Учебная деятельность будет способствовать формированию профессиональных качеств педагога, если в процессе обучения будет организован переход от познавательного типа деятельности к профессиональному с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов [8]. В этой связи наиболее эффективными считаем технологии, в основе которых находится ситуация, способная спроектировать реальную практическую деятельность. Среди таких технологий можно выделить технологию контекстного обучения, в рамках которой учебная деятельность осуществляется в форме квазипрофессиональной деятельности; интерактивные технологии, в основе которых моделирование реальных ситуаций профессиональной деятельности.

Так, например, при изучении курса «Интерактивные технологии в обучении русскому языку в начальной школе» студенты в качестве самостоятельной подготовки к практическим занятиям решают следующие учебные задачи, направленные на подготовку к профессиональной деятельности:

1. В ходе урока русского языка вам необходимо проверить домашнее задание, объяснить новый материал, проверить его осмысление всеми учениками, дать возможность учащимся применить изучаемый материал на практике. Какие технологии обучения будут ведущими на данном уроке? Какие компоненты образовательной среды будут задействованы на уроке?

2. Посетите уроки русского языка в начальной школе. Проанализируйте методы и формы работы, используемые учителем начальных классов на уроках русского языка (урок объяснения нового материала, урок обобщения, урок контроля сформированности предметных навыков). Выскажите собственное мнение о преимуществах и недостатках использования методов и форм работы на данных уроках. Предложите рекомендации.

Еще одной из эффективных технологий лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов является технология проблемного обучения, поскольку основывается на творческом продуктивном мышлении, общении.

Проблемное обучение как «творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами» [11, С. 76].

Кроме того, проблемные ситуации позволяют «перевести» учебную деятельность в профессиональную, так как критерии оценивания их решения направлены на профессиональную деятельность. Проблемная практическая ситуация требует конкретного анализа и учета взаимосвязи всех факторов, способствующих ее решению.

В качестве примера можно привести проблемные ситуации по дисциплине «Методика обучения русскому и литературному чтению»:

Выясните, чем отличается исправление учителем пунктуационных ошибок от исправления орфографических ошибок. Учащиеся в диктанте написали «выспешья». Подумайте, как Вы объясните им способ определения спряжения глагола «выспишья». Какие виды упражнений необходимы для усвоения правописания глаголов этого типа?

Учащийся в диктанте написал «спросешь», «мелишь». Чем вызваны эти ошибки? Какое индивидуальное задание Вы предложили бы ученику? С этой целью можете обратиться к учебнику или составить такое задание самостоятельно.

Успешная профессиональная деятельность требует от специалиста умения эффективно решать профессиональные задачи, поэтому профессиональное обучение требует специального сопоставления различных типов задач и способов их решения – для осознания обучающимися их специфики и овладения различными стратегиями их решения. Практическими профессиональными задачами для профессиональной подготовки будущего педагога являются задачи, моделирующие конкретные педагогические ситуации, содержащие проблемные отношения, конфликты и т.п. Их решение требует умения учителя синтезировать различные виды теоретических знаний (психологических, педагогических, предметно-методических) по отношению к конкретным ситуациям обучения [12, С. 47-48].

В соответствии с принятыми в современной педагогической науке основными этапами обучения нами были определены технологии обучения в рамках лингвометодической подготовки бакалавров, используемые в аудиторной и самостоятельной работе студентов:

1. На этапе восприятия учебного материала, подлежащего усвоению (в процессе аудиторной работы такими технологиями становятся проблемная лекция, мультимедийные презентации, семинар-дискуссия, Open Space, мультимедийные презентации, видеофильмы; в рамках самостоятельной работы студентов можно использовать работу в электронной библиотеке МГПУ с электронными учебниками, видеолекциями);

2. На этапе осмысливания учебного материала, образования понятий (в процессе аудиторной работы такими технологиями становятся интерактивные технологии case-study, brainstorming session и др., веб-технологии; в рамках самостоятельной работы студентов можно использовать тест-тренажеры, электронные учебники, интерактивные тренажеры);

3. На этапе закрепления и совершенствования знаний, образования умений и навыков (в процессе

аудиторной работы такими технологиями становятся интерактивные технологии case-study; brainstorming session, «Аквариум» и др., веб-технологии; в рамках самостоятельной работы студентов можно использовать диалоговые тренажеры, электронные учебники, интерактивные тренажеры);

4. На этапе формирования практических знаний и способов действий (в процессе аудиторной работы такими технологиями становятся интерактивные технологии case-study; brainstorming session, «Аквариум», Basket Method и др., анализ видеофрагментов уроков русского языка на канале YouTube; в рамках самостоятельной работы студентов можно использовать персонализированное обучение с использованием сайта «Электронный конструктор методических пазлов»).

Подробно данные технологии работы в рамках электронного обучения представлены в статье «Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов» [1].

Выводы. Таким образом, использование современных технологий в процессе лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов позволяет спроектировать образовательный процесс с учетом специфики учебных дисциплин, особенностей и возможностей преподавателей и студентов. Совокупность применения обозначенных технологий способна оптимизировать процессы преподавания и обучения. Следует отметить, что введение электронного обучения в процесс лингвометодической подготовки будущих педагогов начального образования есть путь решения задач индивидуализации процесса обучения, создания условий для вариативности и практико-ориентированной направленности процесса повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов.

Литература:

1. Бабина, С.А. Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов / С.А. Бабина, Н.В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т.10. – № 2 (38). – С. 27-34

2. Безукладников, К.Э. Современные инструменты оценивания результатов лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков / К.Э. Безукладников, М.А. Мосина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 73-73.

3. Белова, Н.А. Интеграция гуманитарных дисциплин и пути ее реализации в вузовском педагогическом образовании / Н.А. Белова // Гуманитарные науки и образования, 2010. – № 1. – С. 32-36.

4. Белова, Т.А. Технология проблемного обучения как инструмент развития самостоятельной работы студентов / Т.А. Белова, А.Л. Брицкая, Н.М. Емельянова, И.В. Непша, О.А. Сивирин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22309> (дата обращения: 01.10.2020).

5. Винокурова, Н.В. Интерактивная орфография [Электронный ресурс]: электронное учеб. пособие / Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко. – Саранск, 2017. – 1 CD-R.

6. Егорченко, И.В. Интерактивное обучение как фактор совершенствования современного высшего образования / И.В. Егорченко, И.В. Кочетова, О.Н. Шалина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – 3 (31). – С. 31-36.

7. Заяц, Ю.С. Деятельностный подход в подготовке бакалавров начального образования / Ю.С. Заяц, Г.Ф. Свиридова, И.В. Федорова // МНКО. 2016. №6 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-podgotovke-bakalavrov-nachalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.11.2020).

8. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И.П. Ползунова - Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. – Ч. 2. – 2004. – 232 с.

9. Курлыгина, О.Е. Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку / О.Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования, 2014. – № – 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13136>. (дата обращения: 26.09.2020).

10. Михайлов, В.М. Восприятие учебного материала как основа информационного обеспечения образовательного процесса / В.М. Михайлов, Н.В. Путилина // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-uchebnogo-materiala-kak-osnova-informatsionnogo-obespecheniya-obrazovatel'nogo-protsesta> (дата обращения: 30.10.2020).

11. Потапова, Е.Н. Проблемное обучение в вузе / Е.Н. Потапова // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов / науч. ред. М.А. Дьячкова; отв. ред. О.Н. Томюк. – Екатеринбург: УрГПУ, 2017. – С. 76-80.

12. Сухобская, Н.Г. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся / Н.Г. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 45-47

13. Теория и технологии языкового и литературного развития младших школьников: методика правописания и культуры письма: рабочая тетрадь: учебно-практическое пособие / авт.-сост. Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 98 с.

14. Царева, С.Е. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов / С.Е. Царева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-1. – С. 37-39.

15. Шхапацева, М.Х. Лингвометодическая подготовка учителя начальных классов / М.Х. Шхапацева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvometodicheskaya-pod>

УДК 76026

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич

Педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ЖАНРОВЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. Статья посвящена одному из самых сложных и важных компонентов специальной подготовки художника-педагога в вузе. Целью статьи «Жанровый аспект изучения композиции на художественно-педагогическом факультете» является попытка рассмотрения композиционных особенностей выполнения учебных заданий в различных жанрах. Действующие в них законы и правила композиции, а также выразительные средства, имеют схожие и различные черты. Опираясь на исследования теоретиков прошлого и настоящего, художников, искусствоведов и педагогов искусства, автор стремится упорядочить многочисленные и разрозненные сведения, касающиеся трактовки задач и методики ведения композиционного поиска, Характеризуя жанры в той последовательности, в какой они изучаются в вузе, автор полагает основными выразительными средствами композиции формат, пространство и композиционный центр. Особенности их проявления в произведениях приведены в сводной таблице. При этом особое значение в тексте придается идейному осмыслению художественного произведения, которым может стать студенческая творческая работа, а также достижению баланса содержания и формы в художественных произведениях: натюрморте, пейзаже, портрете. Автор видит актуальность исследования в том, что овладение специальными компетенциями является насущной задачей не только высшей художественной школы, но и необходимо для профессиональном становлении будущего художника-педагога. Учебную дисциплину «Композиция» можно транслировать по-разному. Будучи универсальным кодексом теоретических и практических рекомендаций, композиция, однако, вполне доступна для изучения на любом уровне художественного развития. Важно определиться с адресатом и представлять себе конечную цель. Целью изучения предмета «Композиция» на художественно-педагогическом факультете является всестороннее изучение композиции как многозначного художественного феномена, его теоретических и практических аспектов. В этой связи его рассмотрение в аспекте жанровых различий и сходства представляется оправданным и эффективным. Ведь художественное образование должно, в первую очередь, строиться на понятных учащемуся теоретических основаниях, которые в данном случае очевидны

Ключевые слова: изобразительное искусство, композиция, жанр, выразительные средства, пространство, статика, динамика, цельность, компетенции, художественно-педагогический факультет.

Annotation. The article is devoted to one of the most complex and important components of special training of an artist-teacher at a university. The purpose of the article "Genre aspect of studying composition at the Faculty of Art and Pedagogy" is an attempt to consider the compositional features of performing educational tasks in various genres. The laws and rules of composition that apply in them, as well as the means of expression, have similar and different features. based on the research of theorists of the past and present, artists, art historians and art teachers, the author seeks to organize numerous and disparate information concerning the interpretation of tasks and methods of conducting compositional search. Describing genres in the order in which they are studied at the university, the author considers the main expressive means of composition to be format, space and compositional center. The features of their manifestation in the works are given in the summary table. at the same time, the text attaches special importance to the ideological understanding of a work of art, which can be a student's creative work, as well as to achieving a balance of content and form in works of art: still life, landscape, portrait. The author sees the relevance of the research in the fact that mastering special competencies is an urgent task not only of the higher art school, but also necessary for the professional development of the future artist-teacher. The academic discipline "Composition" can be translated in different ways. Being a universal code of theoretical and practical recommendations, composition, however, is quite accessible for study at any level of artistic development. It is important to determine the destination and imagine the final goal. The purpose of studying the subject "composition" at the art and pedagogical faculty is a comprehensive study of composition as a multi-valued artistic phenomenon, its theoretical and practical aspects. In this regard, its consideration in the aspect of genre differences and similarities seems justified and effective. After all, art education should, first of all, be based on the theoretical foundations that are clear to the student, which in this case are obvious.

Keywords: visual art, composition, genre, expressive means, space, static, dynamics, integrity, competences, faculty of art and education.

Введение. Проблема теоретического обоснования необходимости изучения композиции существует давно, и разрабатывается многими авторами, среди которых необходимо отметить имена таких авторитетных экспертов как: Алпатов М.В., Бесчастнов Н.П., Ветрова И.Б., Волков Н.Н., Игнатьев Е.И., Кибрик Е.А., Лебедко В.К., Ростовцев Н.Н., Третьяков Н.Н., Фаворский В.А., Шорохов Е.В. и др. «Утверждение, что композиция не подлежит научно-методическому обоснованию, тем более странно, потому что, как правило, композиция произведения любого вида изобразительного искусства, в том числе живописи, заранее обдумывается», - так писал Дейнека А. [1, С. 166]. В художественно-педагогическом образовании сформулированы компетенции, освоение которых обеспечивает, наряду с другими, учебная дисциплина «Композиция». По завершении учебы в вузе каждый студент должен обладать следующими специальными компетенциями: владеть теоретическими основами изобразительного и декоративно-прикладного искусства; владеть рисунком и уметь использовать рисунок в практике составления композиции любой сложности, приемлемой для реализации в любых материалах; владеть живописью и уметь ее использовать в практике составления композиции и переработки их в направлении проектирования любого объекта; обладание навыками их живописного решения.

В специальной литературе термин «Композиция» в целом трактуется так:

Единство содержания и формы.

Сосредоточие идейно-творческого начала.

Комплекс выразительных средств.

Художественное произведение.

Учебная дисциплина.

Формат научной статьи не позволяет рассматривать данный феномен столь широко. Поэтому обозначенная тема будет преимущественно связана с категориями «комплекс выразительных средств» и «учебная дисциплина».

Изложение основного материала статьи. Немногие преподаватели способны убедительно трактовать смысл различных аспектов учения о композиции. Только через практику, т.е. работая над живописным произведением или графической серией, можно понять всю их глубину и простоту одновременно. Выполняя выпускную квалификационную или курсовую работу по любой теме, студент неизбежно встречается с композиционными проблемами, вынужден их анализировать и решать, а также описывать в тексте теоретической части (пояснительная записка).

Очевидно, что здесь приходится иметь дело с жанрами изобразительного искусства (натюрморт, пейзаж, портрет), изучение которых в определенной последовательности оправдано как с психологической, так и с профессиональной точки зрения.

«Жанр (от франц. Genre - род, вид) – в изобразительном искусстве: понятие, характеризующее область искусства, ограниченную определенным кругом тем» [4, С. 46].

Важно помнить, что, работая над композицией в любом жанре, будущий художник-педагог обязан наряду с общими выразительными средствами и приемами, универсальными для искусства в целом, умело использовать и специфические особенности, присущие отдельному жанру изобразительного искусства.

Натюрморт. Любое художественное образовательное учреждение предлагает своим ученикам натюрморт и на вступительных экзаменах, главная цель которых – определить базовые компетенции абитуриентов. «Принципиальное отличие натюрморта от природы заключается в том, что он сочиняется художником для определенных целей, – пишет Е.В. Шорохов. В хорошо поставленном натюрморте нет ничего случайного, лишнего» [6, С. 26]. Иначе говоря, студент либо самостоятельно, либо выполняя учебную задачу, должен первоначально учитывать именно данные аспекты учебного творчества. И если на младших курсах учащийся в состоянии ставить и решать отдельные композиционные задачи в натюрморте или интерьере, то в дальнейшем – в пейзаже, портрете – ему удастся решать большинство задач, делающих работу художественным произведением, т.е. достигать выразительности и цельности.

Важным компонентом учебных заданий по рисунку и живописи должен стать воспитательный, который определяется эстетическими требованиями, существенными на любом этапе учебного процесса. Иногда для выражения идейного замысла может быть поставлена задача: передать устойчивость, надежность, равновесие. Тогда вполне оправданной будет относительно симметричная расстановка предметов – элементов композиции. «В других случаях, когда художник желает выразить ощущение радости жизни, красоты движения, – пишет Е. Шорохов, – целесообразно строить натюрморт асимметрично, ритмически располагая формы по тональным и цветовым сочетаниям предметов, меняя расстояния между ними» [6, С. 27].

Выразительные средства, находящиеся в арсенале художника, широко известны. Это: формат; симметрия или асимметрия; ритм; контраст; пространство; композиционный центр.

Представленные выразительные средства изобразительного искусства являются универсальными для всякого жанра. При этом некоторые из них (выделены), максимально способствуют передаче авторского замысла, их грамотное использование активно содействует восприятию содержательной стороны художественного произведения, которое несет отдельно взятый жанр. В Таблице 1 показаны жанровые особенности применения основных выразительных средств композиции, характерные для натюрморта (живописного и графического).

Пейзаж. Весьма важная роль в искусстве и художественном образовании принадлежит пейзажу как самостоятельному жанру. Наряду с натюрмортом пейзаж является своего рода лабораторией, где художник отрабатывает многие живописные, технические и композиционные находки, усвоенные на начальном этапе обучения.

Этюды – лучшая форма изучения природы и совершенствования себя как художника. С помощью этюдов одного мотива, исполненных в разные времена года, при различных состояниях погоды, можно выявить множество колористических закономерностей, открыть отличительные особенности цвета и тона. Опытный взгляд способен определить и то, как в зависимости от состояния меняется ощущение пространства в мотиве, и как это передать в этюде.

Большую роль в композиции пейзажа играет местоположение горизонта. Высокая точка зрения дает возможность показать природу широкой панорамой. Низкий горизонт подчеркивает монументальность форм переднего плана. Вертикальные предметы переднего плана (деревья, строения, фигуры людей) выразительно вырисовываются на фоне неба. Такое композиционное решение активно применяется художниками, для которых пространство пейзажа – это прекрасный и необходимый фон. Используя в работе над пейзажем различные средства выразительности: масштабность, контраст, обособления, сюжетно-композиционный центр, надо помнить, что усложнение мотива, его наполнение деталями не должны нарушать цельности пространства. Ведь, по словам Делакруа Э. «самый упрямый реалист все же вынужден, передавая природу, прибегать к известным условностям композиции или манеры... Надо вложить в нее идею, дабы представить зрителю что-то большее, чем случайное соединение не связанных между собой частей, без этого не было бы искусства» [2, С. 169].

В учебно-творческом процессе изучение пейзажа происходит с учетом его основных видов: городской, сельский, морской. Тема городского пейзажа, будучи хорошо знакомой и изученной студентами, не проста для них в творческом плане. Как правило, в изображениях городского пейзажа (даже в зачетных заданиях) студенты сосредотачиваются в основном на особенностях архитектуры или тщательном (фотографическом) описании мотива. При этом умение сделать верный композиционный и содержательный отбор – признак определенной зрелости будущего художника, его способности воспринимать природу не как задачу, а как попытку диалога со зрителем на языке искусства.

Кажущаяся композиционная простота морского пейзажа вызвана тем, что учащийся задумывается больше над тем, каким будет его живописное воплощение, сможет ли он передать в картине задуманное состояние. Однако необходимо помнить, что скалы и корабли, облака и морские птицы, люди на берегу и морские животные – все это становятся тем «строительным материалом», при помощи которого художник создает композицию будущего произведения, помогает раскрыться его основной теме.

Студенты-дипломники художественно-педагогического факультета делают свой выбор в пользу графики очень часто. Однако начальный этап такой работы – композиционные поиски – занимает у них очень много времени. «Почему студенты не любят делать композицию? В программу не введена такая замечательная работа, как наброски по воображению... Я не мыслю себе окончившего студента не композитора, не сочинителя, а так просто умеющего ловко писать портреты, натюрморты с натуры (пейзажи – А.В.)», – справедливо полагает Ефанов В. [3, С. 112] (Табл. 1. Пейзаж).

Портрет. Изображению человека в художественно-педагогической школе отводится важнейшее место. Начиная с первого курса, студенты немало времени проводят над набросками и зарисовками человека. Через последовательное изучение обрубочной модели головы, гипсовых масок, частей головы и античных голов на занятиях закладываются основы академического подхода к рисунку и живописи портретов и фигуры. Для этого предлагается известный арсенал специальных приемов и упражнений, среди которых различные форматы, художественные материалы, хронометраж – лишь малая его часть.

Любое произведение – это акт создания выразительного смыслового целого изобразительными средствами. Путь к достижению цельности в портрете, как и в других жанрах, лежит через подчинение второстепенных элементов главным. При изображении головы человека в живописи или в портретной графике таким центром является лицо. Существует немало учебных упражнений и методик, позволяющих развить не только навыки уверенной зрительной памяти («на лица»), но и решающих задачи на передачу пространства, движения, а также создание образа в портрете.

Очевидно, что лицо, являясь симметричной формой, соответственно изображается. Усиление симметричности ведет изображение к состоянию покоя, особой торжественности и значимости момента и достигается размером, тоном или специальным колоритом. Активно используя в портрете асимметрию, автор выражает, тем самым, особенности внутреннего мира человека и свое отношение к портретируемому. Эта тенденция нашла широкое воплощение в искусстве XX века.

Работа над портретом – процесс не только профессионально значимый, но и ответственный. Поэтому поисковому этапу должно отводиться времени больше, чем в других жанрах. Работая над эскизами, автор должен решить немало задач: масштаб фигуры, полуфигуры или бюста к плоскости изображения, формат холста, место композиционного центра, подбор и расположение аксессуаров в подчинении их главному. Важное значение в композиции портрета имеет место линии горизонта, точка зрения, направление источника света и др.

В живописном портрете конца XIX - нач. XX века большое развитие получил композиционный портрет, при этом существенно изменилось значение формата, композиционного центра, пространства. Творческий опыт той эпохи ценен и сегодня (Табл. 1. Портрет).

Учитывая данные таблицы в своей деятельности, молодой художник-педагог сможет преподавать учебный курс «Композиция» более целенаправленно и эффективно. При этом необходимо помнить, что помимо фронтальной, общетеоретической работы, не менее важны индивидуальные творческие контакты со студентами. Они чаще достигают поставленной цели – помочь учащемуся прийти к такому художественному выводу, который студент желал бы реализовать в своей композиции.

Таблица 1

Сводная таблица выразительных средств композиции, проявляющихся в жанрах изобразительного искусства

№ п/п	Жанр и виды учебных заданий	Формат	Пространство	Композиционный центр
1.	Натюрморт • геометрические тела; • бытовые предметы и драпировки; • гипсовые головы и предметы; • натюрморт в интерьере (пейзаже); • цветы.	<u>Горизонтальный</u> – внимание горизонтальным массам; состояние покоя (лежащие драпировки, посуда и др.). <u>вертикальный</u> - внимание вертикальным массам; создает пространственные планы и уровни смотрения; <u>квадратный</u> – используется в заданиях абстрактного или декоративного характера.	Передается при помощи: - ближние массы заслоняют собой дальние; - используются перспективные сокращения форм предметов; - цвет ближних объектов показывается активнее (темнее) дальних.	Композиционный центр – это, как правило, – <u>самый крупный предмет</u> (гипс, самовар муз. инструмент, букет и др.); наиболее <u>важный</u> в <u>содержательном</u> плане; наиболее заметный в живописном (тональном) плане.
2.	Пейзаж • городской; • ландшафтный (парковый); • сельский; • марина.	<u>Горизонтальный</u> – дает возможность панорамного показа (море, поле облака и др.); вертикальный - обращает внимание на вертикальные объектам (деревья, скалы, башни и др.); создает глубокие пространственные планы; <u>Квадратный</u> – используется в экспериментальных работах, прикладной	Достигается при помощи: - линейной и воздушной перспективы; - особого изображения неба; - низкой точки зрения. В пейзаже плоское пространство встречается в работах декоративного характера.	Композиционный центр передается через <u>контраст объекта и его фона</u> (солнце, луна, фонарь и др.).

		графике (эскизрис).		
3.	Портрет • голова с плечевым поясом (бюст); • портрет с руками; • фигура; • группа.	<u>Горизонтальный</u> – внимание горизонтальному положению (сидящему, лежащему и др.) человека; либо в группе статичного характера; <u>вертикальный</u> – внимание вертикальным (стоящим) фигурам; либо это традиционный портрет (голова, бюст); Квадратный – используется в экспериментальных работах, картинах абстрактного или декоративного характера.	Достигается при помощи: - перспективных изменений и сокращений размеров (ракурсы); - тоновых или цветовых контрастов; - если фигура помещена в интерьер или пейзаж; - разномасштабных фигур (в группе).	Передается если: - заметно лицо (голова) человека; - через изображение головы и рук; передается через контраст объекта и его фона (по масштабу, тону, цвету).

Выводы. Специфика художественно-педагогического образования предполагает известную свободу в выборе содержания и методик изучения дисциплин данного цикла. Опираясь на труды предшественников, исследовавших феномен композиции и его осмысление в вузовской среде, автор пришел к тому же выводу, что и выдающийся педагог искусства Чистяков П.П., который писал: «Сочинение является главной задачей художника, ибо в нем одном сказывается его душа и все знания его» [5, С. 192]. Профессиональный опыт автора, а также нынешнее положение вещей в художественной педагогике заставляют искать адекватные времени формы и методы взаимодействия с учащимися, выросшими в абсолютно других реалиях. Беря во внимание один только педагогический аспект проблемы, надо сказать об основных трудностях, мешающих обучению художника в вузе, возникновению, развитию и воплощению художественных идей:

- неумение мыслить как художник, то есть погружаться в тему «с карандашом в руках»;
- неразвитая зрительная память; зачем уметь что-то рисовать, если существует интернет, дающий ответы на все вопросы;
- прагматизм мышления современного студента, мешающий «заглянуть за горизонт», то есть фантазировать на заданную тему и рефлексировать по результатам деятельности.

Целью изучения предмета «Композиция» на художественно-педагогическом факультете является всестороннее изучение композиции как многозначного художественного феномена, его теоретических и практических аспектов. В этой связи его рассмотрение в плоскости жанровых различий и сходства представляется оправданным и эффективным. Ведь художественное образование должно, в первую очередь, строиться на понятных учащемуся теоретических основаниях, которые в данном случае очевидны.

Литература:

1. Дейнека А.А. Учиться рисовать. – М.: Академия художеств СССР, 1961. – 239 с.
2. Делакруа Э. Мастера искусства об искусстве. – М.: Искусство, 1967. – Т. 4. – 756 с.
3. Ефанов В.П. Умение сочинять, образно передавать мысль. - Сб-к «Проблемы композиции». – М.: Изобразительное искусство, 2000. – 292 с.
4. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. – М.: Советский художник, 1965. – 192 с.
5. Молева Н.М., Белютин Э.М. П.П. Чистяков: теоретик и педагог. – М.: Новая реальность, 2017. – 215 с.
6. Шорохов Е.В., Козлов Н.Г. Композиция. Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат биологических наук Ворсобина Наталия Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

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

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ГЕНЕТИЧЕСКИМИ СИНДРОМАМИ

Аннотация. В статье рассматривается значение наследственности, в том числе генетических синдромов в этиологии речевых нарушений. Представлен обзор распространенных генетических синдромов ассоциированных с поражением речевой функции: синдром Мартина-Белл, синдром рото-лице-пальцевой, синдром Вильямса, синдром Дауна, синдром Ретта. При хромосомных синдромах нарушения речи являются вторичными. Речевые дефекты определяются самими особенностями заболевания. В тоже время отмечается роль наследственности в возникновении различных нарушений речи.

Ключевые слова: речевые нарушения, наследственные болезни, генетические синдромы, синдром Мартина-Белл, синдром рото-лице-пальцевой, синдром Вильямса, синдром Дауна, синдром Ретта.

Annotation. The article discusses the significance of heredity, including genetic syndromes in the etiology of speech disorders. A review of common genetic syndromes associated with speech function impairment is presented: Martin-bell syndrome, Roto-face-finger syndrome, Williams syndrome, down syndrome, rett syndrome. In chromosomal syndromes, speech disorders are secondary. Speech defects are determined by the very features of the disease. At the same time, the role of heredity in the occurrence of various speech disorders is noted.

Keywords: speech disorders, hereditary diseases, genetic syndromes, Martin-bell syndrome, Roto-face-finger syndrome, Williams syndrome, down syndrome, rett syndrome.

Введение. Отличительной особенностью российского образования в последние годы является значительное увеличение числа детей, имеющих нарушения речи различной степени выраженности. Речь - это исторически сложившаяся форма общения между людьми посредством языковых конструкций, созданных на основе определенных правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой - восприятие языковых структур и их понимание. Без речи невозможно мышление.

Речевое расстройство - это отклонение от нормы, принятой в данной речевой среде. Для нормального речевого развития ребенка необходимы: нормальное созревание и функционирование корковых центров, сохранение анатомо-функциональных структур периферической нервной системы, отсутствие органических нарушений в речи и речеобразовании, сохранение слуха, нормального зрения, эмоционально-позитивное общение с окружающим миром, формирующее адекватное коммуникативное поведение. Инклюзивное образование дает возможность детям с нарушениями речи адаптироваться и развиваться в общеобразовательной среде. Основные параметры формирования речи у детей во многом зависят от наследственных факторов. В связи с чем, мы считаем актуальным сделать обзор генетических синдромов, в патогенезе которых есть речевые нарушения.

Изложение основного материала статьи. По наследству могут передаваться анатомические и функциональные особенности центрального и периферического речевого аппарата. Голос и речь как характеристики индивида определяются полигенной наследственной системой.

В ряде исследований было показано, что крайние варианты формирования речи у детей в большей степени зависят от наследственных факторов. Известно, что раннее формирование речи, как и позднее (в 2-2,5 года), прослеживается в отдельных семьях на протяжении нескольких поколений, для которых условия среды были одинаковыми [4].

Вербальная диспраксия, характеризующаяся нарушением произносительной стороны речи, обусловлена мутациями гена FOXP2 аутосомно-доминантного типа наследования, кодирующего транскрипционный фактор семейства Forkhead.

Отсутствие речи при наследственной глухоте обусловлено наследственной патологией органа слуха.

Ринолалия (гнусавость) – изменение тембра голоса и искаженное произношение звуков, вызванное нарушением резонаторной функции полости носа вследствие врожденного расщепления нёба. Этот симптом присутствует при некоторых хромосомных aberrациях. В настоящее время описано более 150 синдромов, одним из проявлений которых является расщелина губы и неба. При расщелине губы и неба наблюдаются резкие изменения костного скелета лица, неправильное строение межчелюстной кости и расположенных в ней зубов. В этом случае возникают речевые нарушения, которые выражаются в виде открытого носового голоса с нечетким и неправильным произношением звуков. Язык может быть пассивным или малоподвижным. Дети начинают говорить на 1-2 года позже, чем дети, не имеющие этого дефекта.

Ринолалия встречается при аномалиях 50% хромосом (1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 14, 18, 21 и X). Частота возникновения расщелины при синдроме Дауна составляет 8%. Возможны моногенное и мультифакториальное наследование. Характерной особенностью такого наследования является наличие "порога воздействия", который различен для мужчин и женщин. Образование дефекта происходит только в том случае, если концентрация аддитивных генов превышает определенную величину, пороговую. Суммарного эффекта, который может вызвать расщелину у мужчин, недостаточно, чтобы вызвать ее у женщин. В связи с этим частота поражений девочек и мальчиков различна, и риск зависит от пола пробанда [2].

Имеются данные о том, что ринолалия, обусловленная расщелиной нёба в 10–30% случаев может быть связана с наследственными факторами. Наследственная отягощенность среди заикающихся составляет 17,5%. Отмечается роль наследственных факторов в возникновении нарушений письменной речи (дисграфии, дислексии) [4].

Наследственные болезни подразделяют на три основные группы:

1. Моногенные болезни: по типу наследования — аутосомно-доминантные, аутосомно-рецессивные, сцепленные с полом.
2. Полигенные (мультифакториальные) болезни или болезни с наследственным предрасположением.
3. Хромосомные болезни: полиплоидии, анеуплоидии, структурные перестройки хромосом.

Моногенные болезни наследуются в полном соответствии с законами Менделя. Большинство известных наследственных болезней обусловлено мутацией структурных генов; возможность этиологической роли мутаций генов-регуляторов при некоторых заболеваниях пока доказана лишь косвенно.

К группе моногенных болезней относятся болезни обмена веществ. Гистидинемия - это наследственное нарушение обмена аминокислоты гистидина. Наследуется по аутосомно-рецессивному типу. Выражены речевые нарушения с недоразвитием экспрессивной речи. Они сочетаются с умственной отсталостью, повышенной возбудимостью, часто агрессивностью, а иногда и нарушениями слуха. Признаки заболевания появляются на первом году жизни. Дети голубоглазые со светлыми волосами. При тяжелых формах синдрома наблюдается отставание в психомоторном развитии. В последующие годы выявляются стойкие нарушения речи и повышенная эмоциональная возбудимость.

Фенилкетонурия - это нарушение обмена аминокислоты фенилаланина. Аутосомно-рецессивное заболевание. Влияние токсичных производных фенилаланинового обмена вызывает снижение интеллектуальных способностей, которое носит прогрессирующий характер и может привести к слабоумию. Умственная отсталость сопровождается недоразвитием речи (ее или совсем нет, или есть отдельные слова, при этом больные не соотносят их с объектами), резко нарушено понимание речи и звукопроизношение. Положительная динамика в развитии речи при этих заболеваниях возможна только при их патогенетическом лечении - специальной диете. Раннее лечение - лечебное питание позволяет предотвратить тяжелое течение заболевания, приводящее к снижению интеллекта и нарушению речи [2].

К наследственным заболеваниям с умственной отсталостью относят и синдром Мартина-Белл (синдром ломкой X-хромосомы). Наследование происходит по доминантному сцепленному с полом типу с неполной пенетрантностью и встречается в основном у мальчиков, хотя выявляется и у одной трети женщин

носительниц гена (1 на 4000 среди мужчин и 1 на 6000 среди женщин). Ключевым симптомом является недостаточность когнитивных функций. Лицо удлиненное, уши большие, лоб выпуклый, кончик носа изогнутый. Другой типичный симптом заболевания – своеобразие речи. Она ускоренная, сбивчивая, изобилует повторами, эхолалиями и персеверациями. Аутистические расстройства представлены трудностями коммуникации и поведенческими нарушениями. Дети часто проявляют агрессивность и замкнутость при попытке установления контакта. В тяжелых случаях развивается мутизм – полное отсутствие речи как средства общения [3].

Синдром рото-лице-пальцевой - группа наследственных заболеваний, проявляющихся множественными врожденными пороками развития (как правило, лица и пальцев). Основными признаками являются пороки развития лица и конечностей, умственная отсталость (обычно легкой степени выраженности), расщелина нёба, гиперплазия уздечек языка, верхней и нижней губы, широкая спинка носа, малые размеры верхних челюстей, вертикальная кожная складка у внутреннего угла глазной щели (эпикант), выступающий лоб. Данный синдром наблюдается только у лиц женского пола, так как мужские плоды погибают внутриутробно. Основная структура дефекта - сочетание умственной отсталости с ринолалией и недоразвитием речи [2].

Наследственные факторы в возникновении речевых нарушений обычно проявляются в сочетании с экзогенно-органическими и социальными. Нарушения речи, наблюдаемые при хромосомных синдромах составляют особую группу так называемых вторичных нарушений речи. Их особенности определяются самим заболеванием.

Синдром Вильямса (синдром Вильямса-Бойрена, синдром «лица эльфа») – генетическое заболевание, обусловленное отсутствием сразу нескольких генов, количество которых может колебаться от 25 до 29. С этим фактом связан довольно широкий спектр клинических проявлений состояния и различий в их выраженности. Причиной синдрома Вильямса является хромосомная аберрация (хромосомная мутация) – делеция участка 7 хромосомы в области ее длинного плеча. В подавляющем большинстве случаев повреждение хромосомы происходит в процессе мейоза во время формирования половых клеток, поэтому синдром Вильямса можно рассматривать как результат спонтанной герминативной мутации. Симптомами этого состояния являются характерный внешний вид («лицо эльфа»), мышечная гипотония, достаточно выраженная умственная отсталость, повышенная частота пороков сердца и пупочных грыж. Речь детей с синдромом Вильямса имеет довольно большой словарный запас. Но речевая продукция представляет собой более или менее обширный набор речевых штампов, употребляемых часто невпопад [2, 3].

Синдром Дауна - это самое известное хромосомное заболевание, возникающее из-за наличия избыточного генетического материала в 21 хромосоме. Синдром Дауна регистрируется у 1 ребенка на 800-1000 новорожденных. Это заболевание легко выявляется при пренатальном скрининге. Синдром характеризуется лицевыми аномалиями, снижением мышечного тонуса, пороками развития сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, а также задержкой развития. Согласно информации благотворительного фонда «Даунсайд Ап», в России ежегодно рождается порядка 2500 детей с синдромом Дауна [5]. Дети с синдромом Дауна имеют выраженную задержку речевого развития и уровня интеллекта. Однако проявления этих признаков сильно различаются в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, врожденных предпосылок, а также от того, насколько рано и грамотно была начата коррекционная работа.

Вопреки многим распространенным мнениям, дети с синдромом Дауна не являются необразованными и умственно отсталыми. Они имеют свои особенности, которые необходимо учитывать при планировании корректирующей стратегии.

Основной характерной особенностью речевого развития у этих детей является его отставание от средних норм. Так, ребенок с синдромом Дауна начинает напевать и смеяться гораздо позже, лепечущая речь формируется только к 8 месяцам и до года. До двух лет у ребенка есть жесты и первые несколько простых слов, а к трем годам только начинают формироваться примитивные предложения слов и жестов.

Словарный запас также невелик, и со временем пассивный словарь начинает расширяться, в то время как активный словарь может оставаться незначительным.

Среди проблем формирования речи у детей с синдромом Дауна можно выделить следующие: потеря речи, общее недоразвитие речи, проблемы с правильным произношением звуков — дизартрия, заикание, апраксия, грамматическая неправильность речи.

При этом экспрессивная речь является наиболее отстающей стороной при достаточно развитой импрессивной речи. Довольно часто дети с синдромом Дауна страдают от нарушения слуха, что является еще одной осложняющей причиной развития речи.

Причины возникновения проблем в развитии речи: особенности строения артикуляционного аппарата, мышечная гипотония, проблема со слухом, низкий объем слуховой памяти, несформированность высших функций психики, такие как память, внимание, воображение, образовательная запущенность или недостаточные возможности для раннего начала занятий [1].

И чем раньше начаты коррекционные мероприятия, тем больше шансов у ребенка адаптироваться к окружающему миру.

В настоящее время существует целая группа генетических синдромов, включающих умственную отсталость в сочетании со множественными пороками развития (сенсорными и двигательными), тип наследования которых до сих пор не выяснен. Одним из примеров таких сложных форм умственной отсталости может быть синдром Ретта. Этиология и патогенез синдрома Ретта достаточно сложны и обусловлены взаимодействием различных генов и их влиянием на развитие человеческого мозга.

Это нервно-психическое наследственное заболевание встречается исключительно у девочек с частотой 1:12500. Механизм наследования синдрома Ретта является доминантным, связанным с X-хромосомой, именно поэтому он почти всегда встречается у девочек. У мальчиков из-за отсутствия парной X-хромосомы генетическое повреждение, приводящее к этому заболеванию, почти всегда приводит к летальному исходу [2].

С пяти месяцев до полутора лет девочка, до этого нормально развитая, начинает терять едва сформированные доречевые и речевые навыки, а также начальные двигательные-статические и предметно-манипулятивные.

Утрата навыков и отставание в приобретении новых сочетаются со стереотипными ритмичными движениями рук (похлопывание, растирание, заламывание рук, "умывание", своеобразные движения рук

перед грудью или подбородком), чередующимися с приступами крика. У детей происходит образование лепечущих звуков речи или отдельных слов. Однако на второй стадии заболевания наблюдается полная потеря экспрессивной речи, и дети способны издавать только отдельные звуки.

Для девочек с синдромом Ретта характерна соматическая слабость, у многих возникают трудности с жеванием и глотанием, они не умеют длительное время пользоваться ложкой, особенно вилок, вследствие апраксии. Для больных также характерно прогрессирующее развитие сколиоза. Позы и движения больных девочек однообразны, они почти не манипулируют какими-либо предметами, у них не развита игровая активность. Специфического лечения синдрома Ретта не существует, все сводится к симптоматической терапии. Прогноз неблагоприятный. Существуют специальные школы и учреждения, где проводятся специализированные программы по сохранению речи и коррекции двигательных нарушений [2, 3].

Выводы. Речевые расстройства наблюдаются при многих наследственно обусловленных заболеваниях.

Дефекты речи могут быть при этом связаны с нарушениями артикуляционного и голосового аппаратов наследственной этиологии, органическими и функциональными изменениями центральной и периферической нервной системы, или задержками речевого развития различного происхождения (например, тяжелые заболевания внутренних органов).

При хромосомных синдромах нарушения речи являются вторичными. Речевые дефекты определяются самими особенностями заболевания.

В тоже время отмечается роль наследственности в возникновении различных нарушений речи.

Логопеду важно помнить о возможности возникновения таких заболеваний, необходимости их ранней диагностики и лечения, а также целесообразно направлять детей с подозрением на данную патологию на медико-генетическую консультацию.

Литература:

1. Ворсобина Н.В. Использование ИКТ при организации логопедической работы с детьми с Синдромом Дауна / Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2019. С. 19-25.
2. Медицинский справочник болезней. URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/> (дата обращения 15.11.2020)
3. Рудин И.В. Педагогические особенности коррекции речевых расстройств, вызванных генетическими синдромами // Научно-педагогическое обозрение. 2019. №6 (28). С. 31-42.
4. Самсонов Ф.А., Крапунин А.В. Наследственный фактор в патологии речи // Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов. М.: МГПИ, 1978. С. 16-23.
5. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей / фото Е. Гросман, Е. Зотова, А. Португалова. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. 140 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент Вотинов Александр Андреевич

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Самара)

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАДРОВОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ КАК ФАКТОР ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственного вуза. Предлагается анализировать этот процесс в контексте педагогического феномена и поэтапно. Рассмотрены эпистемологические позиции профессионализации кадрового состава, дана характеристика психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов, их педагогическая квалификация и преимущества академического образования (высшего педагогического образования). Предлагается в организации работы по профессионализации кадрового состава такой тип упражнений как моделирование, технология их применения в этой работе.

Ключевые слова: кадровый состав, профессионализация, упражнения на моделирование, курсанты ведомственных вузов.

Annotation. The article deals with the issues of psychological and pedagogical training of personnel of a departmental university. It is proposed to analyze this process in the context of a pedagogical phenomenon and in stages. The epistemological positions of the professionalization of the staff are considered, the characteristics of the psychological and pedagogical training of the staff of departmental universities, their pedagogical qualifications and the advantages of academic education (higher pedagogical education) are given. It is proposed in the organization of work on the professionalization of the staff of such type of exercises as modeling, the technology of their application in this work.

Keywords: staff, professionalization, modeling exercises, cadets of departmental universities.

Введение. Способность кадрового состава решать профессионально-педагогические задачи в ведомственном вузе обуславливает необходимость пересмотра ее уровня. При этом особое внимание в этой характеристике уделяют таким кадрам, которые соответствует формату высококвалифицированного, образованного, юридически компетентного, принявшего направления модернизации уголовно-исполнительной системы сотрудника [1]. В связи с этим определилась задача по усвоению образовательной политики, согласно которой подбор кадрового состава ведомственных вузов является важным направлением управленческой деятельности ведомственных вузов ФСИН России [3].

Изложение основного материала статьи. Для повышения профессионализма кадрового состава ведомственных вузов мы предлагаем рассматривать этот процесс в контексте педагогического феномена и поэтапно.

Этап 1. Первоначально мы исследовали «поведенческие науки» в контексте психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов. Возможности применения практических приложений в

области поведенческой науки, обеспечиваемые деятельностью, оказались очевидными, но были недоиспользуемы и были детально нами рассмотрены. Аналогичный недостаток в исследованиях, проводимых в России и других странах, также был связан со специфической деятельностью ФСИН России и типом высококвалифицированной подготовки курсантов, в которой она нуждается. Теоретические основы были осмыслены в поведенческих науках и адаптированы к кадровому составу, отражая наш эмпирический опыт работы в этой системе.

Этап 2. Затем были определены цели: 1) представить картину текущего состояния подготовки кадрового состава; 2) выяснить, было ли и в какой степени исследована подготовка кадрового состава в отношении профессиональной педагогической деятельности и 3) определить области, которые способствуют обучению кадрового состава ведомственных вузов педагогическим методам работы с курсантами.

Этап 3. Потом обозначить теоретические рамки профессионализации кадрового состава и меняющиеся организационные отношения к кадровому составу с учетом современных профессиональных требований.

Таким образом, этапность психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов с целью повышения их профессионализма постепенно оформилась в ходе опытно-экспериментальной работы: от целенаправленного исследования поведенческих наук по изучению кадрового состава ведомственных вузов к более широкому пониманию его психолого-педагогической подготовки, лежащих в основе процессов профессионализации.

Появление «профессионализации» кадрового состава ведомственных вузов в качестве ключевого понятия в исследовании особенно показательно для интегративного характера научных понятий. Эпистемология этого понятия относится к такому типу знаний, которое считается приемлемым и имеет объяснение того, что происходит с ним впоследствии.

При рассмотрении эпистемологических позиций профессионализации кадрового состава было очевидно, что позитивизм, характеризующийся приверженностью к методам феноменализма и объективистской онтологии, не предлагал адекватных философских основ для текущего исследования. Рассматривая теорию и эмпирические данные как отличительные друг от друга элементы, где последний используется для проверки первого: результаты нашего исследования обрабатывались интегративно, что не позволяло рассматривать первичные и вторичные данные отдельно или последовательно. Таким образом, принятие позитивистской эпистемологии или даже обычного формата отчета (введение-научная литература-обзор-методология-результаты-обсуждение) подразумевало искусственную жесткость при обсуждении, где нужна свобода и гибкость для изучения данных, чтобы позволить рассуждать и развиваться гораздо более органично [2; 4].

В текущем исследовании нами рассмотрены характеристики психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов и их педагогическая квалификация, которая должна у них присутствовать. Целью этого исследования не являлось изучение того, являются ли процессы психолого-педагогической подготовки кадрового состава правильными или неправильными в конкретном ведомственном вузе и низким уровнем их готовности к профессионально-педагогической деятельности. Целью было понять, как и почему это происходит.

Научная литература и наш многолетний педагогический опыт по изучению профессионально-педагогической деятельности кадрового состава ведомственных вузов послужил концептуальной и теоретической основой для интерпретации эмпирических данных. Возрастающая академизация подготовки курсантов в контексте профессиональной подготовки и формализация отношений между будущими сотрудниками и академическими кругами свидетельствуют о том, что в этом направлении ситуация достигла переломного момента. Эта проявляется в нынешнем обучении курсантов навыкам деятельности, характеризующейся растущей централизацией, стандартизацией и акцентом на формализацию профессиональной базы знаний и способностей – тенденции, которую иллюстрируют профессиональные программы подготовки. В то время как кадровый состав ведомственного вуза может демонстрировать многие профессиональные качества, им не хватает достаточного уровня проявления преподавательской абстракции, характеризующей эту профессию, как правило, предоставляемую высшим образованием. Однако статистика утверждает, что только 30% преподавательского состава ведомственных вузов имеют высшее педагогическое образование.

Развитие академического образования не лишено своих проблем, главной из которых является воспринимаемый эпистемологический и культурный разрыв между «двумя мирами»: профессиональной (в нашем случае – уголовно-исполнительной системы) и образовательной. Успешная трансформация этой ситуации требует от кадрового состава ведомственных вузов тщательного рассмотрения содержания и формата договоренностей, инвестиций, поддержки, принятия и участия в этом процессе научных кругов и одновременного изменения культурных диспозиций, внутренних и внешних структур (областей). Это требует усилий, поскольку важно определить ряд практических и символических преимуществ академического образования: оно имеет потенциал для повышения качества преподавания путем изучения специфики педагогических технологий. Что еще более важно, академическое образование дает богатый культурный капитал, укрепляет и легитимизирует опыт подготовки кадрового состава ведомственных вузов и их статус в глазах общественности. Это позволяет позиционировать профессию, ее преимущества, которые будут определять и интерпретировать деятельность кадрового состава, социальный контекст профессии будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы.

В психолого-педагогическую подготовку кадрового состава мы предлагаем включить такой тип упражнений как моделирование [5; 6]. Основное внимание в нем уделяется проблемам и возможностям, которые предоставляет этот тип упражнений, и тому, как они создают условия для обучения кадрового состава.

Эти упражнения кадровый состав ведомственных вузов выполняет по нескольким сценариям в течение одного дня: они действовали как преподаватели и решали различные профессионально-педагогические задачи. Эти сценарии касались молодежных ссор, профессиональной адаптации, наблюдения за организацией свободной деятельности и др. В течение дня преподаватели оказывались в нескольких различных ситуациях, с которыми они могли столкнуться в своей преподавательской практике, в ситуациях, когда необходимо принять компетентное решение. Все ситуации, которые кадровый состав ведомственных вузов обсуждал в течение дня в процессе психолого-педагогической подготовки к профессионально-педагогической деятельности, рассматривались с разных сторон. Цель упражнения заключалась в том, чтобы воплотить ранее

полученные знания в практические действия и получить опыт преподавательской работы в ведомственном вузе.

После того, как все сценарии были завершены, кадровый состав ведомственных вузов собирался в аудиторию, где беседы и размышления (так называемый разбор полетов) проводились в группах. В ходе подведения итогов обсуждались события в каждом сценарии, и преподаватели давали друг другу обратную связь. Целью рефлексии участников по итогам упражнений по моделированию было попытаться выявить возможности улучшения профессиональной подготовки курсантов. Подведение итогов проводилось на основе запланированной структуры, которую кадровый состав ведомственных вузов усвоили ранее в процессе обучения, и ведущий координировал, слушал мнения групп, и высказывал свое мнение.

Анализируя содержание сценариев, а также его подготовка и постобработка, мы пришли к выводу, что преподаватели часто придерживаются упрощенного взгляда на применение упражнений в работе с курсантами. Мы в психолого-педагогической подготовке кадрового состава учили их проблематизировать упражнения по моделированию, рассуждая, что они знают об обучении курсантов с помощью симуляций?

Изучив практику подготовки кадрового состава в Швеции, мы адаптировали его в одном из ведомственных вузов ФСИН России. Резерв кадрового состава ведомственных вузов в течение года обучается при центре повышения квалификации, а в течение последних трех месяцев проходит службу как соискатель в ведомственном вузе. Если претендент одобрен, он будет принят на преподавательскую работу в ведомственный вуз. В процессе обучения в центре повышения квалификации представители резерва кадрового состава изучают ряд теоретически ориентированных элементов, таких как, преподавание в ведомственном вузе, педагогические технологии, воспитание и правопорядок и др. Их освоение, в основном, проходило в процессе лекций, технологических семинаров, письменных заданий, а также упражнений различных видов. В обучение также входило овладение рядом так называемых предметных навыков, таких как общение, управление конфликтами и самозащита, психологическая и физическая подготовка. Эти элементы навыков, как правило, больше ориентированы на практику, и именно в эти предметы включены большинство основных упражнений трансцендентального типа. Центральным содержанием в образовании, и особенно в предметных навыках, является национальная базовая тактика уголовно-исполнительной системы. Она основана на трех подходах – базовом тактическом, коммуникативном и ментальном [7]. Вместе эти подходы являются фундаментальной основой того, как кадровый состав ведомственного вуза должен работать, какими знаниями и навыками он должен обладать и как их можно использовать на практике в работе с курсантами.

Выводы. Таким образом, востребован кадровый состав ведомственного вуза, способный к совместной деятельности с субъектами образовательного процесса на основе нравственно-этических отношений, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как лично и профессионально ценностных императив. Все это определяет актуальность проблемы психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов, основанной на современных концепциях образования, культивирования процессов самопознания, самоанализа, самооценки и саморефлексии.

Повышение требований к психолого-педагогической подготовке преподавателя в высшей школе в значительной степени вызваны возросшим уровнем знаний современного обучающегося, условиями его воспитания и обучения. Психолого-педагогическая подготовка традиционно понимается учеными как относительно самостоятельный процесс формирования профессионально компетентной личности, обладающей гуманитарной и педагогической культурой, готовностью к педагогическому взаимодействию и управлению педагогическим процессом. Качества личности преподавателя имеют решающее значение, так как они наиболее эффективно воздействуют на обучающихся. В настоящее время акцентируются вопросы психолого-педагогической подготовки кадрового состава, а именно овладения достаточным объемом методов и приемов обучения подчиненных, мастерством организации профессиональной деятельности, совместной работы коллектива и процессом направленного общения.

Психолого-педагогическая подготовка кадрового состава ведомственных вузов является обязательным компонентом профессионального самосознания личности кадрового состава, проявляется в устойчивой форме оценивания профессиональных достижений; способствует осознанию субъектами образовательного процесса личностных притязаний, особенностями осуществления профессионально-педагогической деятельности (совместная рефлексия кадрового состава и обучающихся учебных результатов).

Литература:

1. Воинов А.А. Ответственность кадрового состава ведомственного вуза в подготовке будущих сотрудников / А.А. Воинов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 61. – Ч. 2. – С. 117-119.
2. Детков М.Г. Организационно-правовые проблемы развития системы исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы в шестидесятые-восьмидесятые годы / М.Г. Детков. – Домодедово: РИПК МВД России, 1993. – С. 177-213.
3. Пертли В.А. Правовое обеспечение кадрового потенциала как стратегическая задача реформирования УИС / В.А. Пертли // Уголовно-исполнительная система России: стратегия развития. Материалы международной научно-практической конференции. Ч. 1. – М., 2005.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001.
5. Henriksson Widar. Effekter av övning och instruktion för testprestation. Några empiriska studier och analyser avseende övningens och instruktionens betydelse för testprestationen. 1981.
6. Hedman Anders. I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940. 2001.
7. Johansson Kjell. Konstruktivism i distansutbildning. Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande. 1999.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин
и методики преподавания Гаджиева Патимат Дайитбеговна

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

аспирант кафедры правовых дисциплин и методики
преподавания Мейсуров Шамиль Сулейманович

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Раджабова Раиса Валиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

О ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Аннотация. В контексте проблем и противоречий развития современного общества и изменения парадигмы образования проблема исследования представляется весьма актуальной. Следует отметить, что актуальность ценности толерантного воспитания личности связано с необходимостью культивирования в обществе идей мирного сосуществования, развития и взаимообогащения человечества в целом, социальных общностей и отдельного человека, в частности. В данной статье, на основе анализа целей и задач социального проекта, выявлены возможности проекта в решении проблемы противодействия экстремизму в условиях многонациональной образовательной среды.

Ключевые слова: экстремизм, молодежная среда, толерантная культура, правосознание.

Annotation. In the context of problems and contradictions in the development of modern society and changes in the paradigm of education, the problem of research is very relevant. It should be noted that the relevance of the value of tolerant education of the individual is associated with the need to cultivate in society the ideas of peaceful coexistence, development and mutual enrichment of humanity as a whole, social communities and individuals in particular. In this article, based on the analysis of the goals and objectives of the social project, the possibilities of the project in solving the problem of countering extremism in a multinational educational environment are identified.

Keywords: extremism, youth environment, tolerant culture, legal awareness.

Введение. К сожалению, не смотря на предпринимаемые меры разного плана и на всех уровнях, в нашем обществе всё ещё достаточно сильна нетерпимость к представителям других национальностей, вероисповедания. Особенно остро эти вопросы стоят перед молодёжью и нередко приводят к дезориентации в социуме, несформированности понимания своей принадлежности к культуре, с присущими ей этническими особенностями и национальными ценностями.

В этой связи, в нашей стране воспитание толерантности у молодежи по-прежнему является приоритетной задачей.

Обозначенные приоритеты поставили перед педагогической наукой проблему разработки и реализации комплексной программы воспитания толерантности у подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Как показали исследования последних лет [1-11 и др.], эффективной формой воспитания толерантности у молодёжи является социальное проектирование.

Актуальность социального проектирования. Направленного на формирование толерантности у молодёжи, обуславливается рядом взаимодополняющих друг друга причин:

- ростом проявлений ксенофобии, национализма и экстремизма среди подростков в обществе;
- психологической неустойчивостью подростков к негативному влиянию;
- многонациональность состава учащихся школы;

- способность социальных проектов при грамотной их реализации заинтересовать молодёжь и сформировать необходимые, социально-значимые качества.

В современных условиях, важная роль в решении вышеизложенной задачи отводится системе образования. Именно школа сегодня имеет потенциальные возможности для формирования у учащихся отношения к толерантности как социально значимой ценности. Это связано с системностью школьного образования, возможностью поэтапной реализации обозначенной задачи с учётом возрастных и психологических особенностей школьников.

Тем самым, воспитание сочувствия, понимания, ненасилия, сопереживания должно стать одним из главных направлений воспитательно-образовательного процесса.

Учёные [1-5], выделяют следующие достаточно эффективные формы реализации мероприятий по профилактике экстремизма и воспитанию толерантности в образовательных учреждениях (табл. 1):

Таблица 1

Мероприятия по профилактике экстремизма и воспитанию толерантности в образовательных учреждениях

№	Формы работы
1.	внедрение специальных курсов, а также элементов программ в общих курсах предметов для педагогов с целью воспитания толерантности учащихся;
2.	организация работы методических объединений по вопросам формирования толерантности;
3.	разработка специальных памяток и проведение систематической работы с родителями учащихся с разъяснениями отдельных вопросов со стороны социальных педагогов, юристов, психологов, сотрудников правоохранительных органов и др.;
4.	организация недели правовых знаний среди молодёжи;
5.	организация и проведение смотров-конкурсов программ и методических разработок в образовательном учреждении по профилактике противоправного поведения детей и подростков и др.

Профилактическое воздействие, например, на школьников младших и средних классов должно включать воспитание толерантности, профилактику бытовой ксенофобии, нетерпимости к дискриминации и иные элементы, непосредственно ориентирующие воспитуемого на выбор правомерного варианта удовлетворения своих личных интересов и потребностей [1-11].

В качестве эффективного примера следует подчеркнуть практический опыт по профилактике экстремизма и терроризма в молодежной среде, который наработан в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» на факультете управления и права. Наряду со всем вышеизложенным, со студентами проводится ряд научно-просветительских и воспитательных мероприятий, нацеленных на решение проблемы вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность, например, встречи с духовными лидерами, с известными спортсменами, с руководителями министерств и ведомств МВД; научно-просветительские конференции и т.д.

В связи с тем, что в многонациональной республике, в условиях полиэтнической образовательной среды, всегда остается актуальной проблема межэтнической розни, национализма и ксенофобии, что может привести в последующем к порождению экстремистских взглядов и противоправному поведению, преподавателями кафедры правовых дисциплин и методики преподавания разработаны и внедрены в учебный процесс студентов бакалавриата специальные курсы: «Актуальные проблемы противодействия религиозно-политическому экстремизму в России и за рубежом», «Развитие толерантного сознания учащейся молодежи», «Нравственно-правовая социализация студенческой молодежи» Для студентов магистратуры, с учетом возраста обучающихся, их профессиональной деятельности, разработан специальный курс: «Актуальные проблемы профилактики преступности среди несовершеннолетних».

В целях дальнейшего совершенствования работы по профилактике экстремизма и развитию толерантной культуры в молодежной среде, преподавателями кафедры правовых дисциплин и методики преподавания осуществляется реализация социального проекта: «Толерантная молодёжь Дагестана». Рассмотрим основные цели и задачи, а так же ожидаемые результаты данного проекта (таблица 2).

Таблица 2

**Основные целевые ориентиры и ожидаемые результаты проекта
«Толерантная молодёжь Дагестана»**

Цель проекта:	Задачи проекта:	Ожидаемые результаты:
реализация государственной политики в области профилактики экстремизма, совершенствование системы профилактических мер антиэкстремистской направленности и предупреждение экстремистских проявлений среди молодежи, посредством укрепления межнационального согласия.	<ul style="list-style-type: none"> - воспитывать уважение к истории, культуре, духовным ценностям, традициям и обычаям других народов; - организовать просветительскую работу с родителями, направленную на воспитание толерантного отношения к людям другой национальности в семье; - воспитание у молодежи уважительного отношения к людям других национальностей, понимания необходимости изучения культур и религий других народов. - формировать у студентов представление о многообразии культур народов России; - провести анализ и обработку. 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование мотивации к приобретению знаний о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, искусства, художественных промыслов, праздников сверстников других национальностей; - приобретение учащимися знаний о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, искусства, художественных промыслов, праздников сверстников других национальностей; - формирование культуры толерантности по отношению лиц являющихся представителями другой национальности, другого вероисповедания и т.д. - отсутствие конфликтов на национальной почве и др.

Актуальность исследования экстремистских тенденций в поведении и мышлении дагестанской молодежи связана с фундаментальными переменами, произошедшими в постсоветском пространстве в условиях интенсификации интеграционных процессов. После развала СССР и социалистической системы сложились независимые государства, а Россия сузилась в границах и потеряла значительный военно-экономический потенциал. Дагестан становится южной приграничной республикой, который по суши и морю граничит с такими зарубежными странами как Азербайджан, Грузия, Казахстан, Туркменистан, Иран.

Современное состояние российского общества вместе с положительной тенденцией стремление народов к взаимопониманию и сотрудничеству демонстрирует также и проявление неадекватной самооценки и взаимоотношения между представителями различных национальностей.

Причиной этой неадекватности являются политические и религиозные убеждения, национально-культурные особенности и социально-экономические факторы, правовой нигилизм.

В этой связи актуальной становится проблема динамического единства толерантности - интолерантности, которая основывается на небезразличии как результат взаимосвязи оппозиций «свой» - «чужой», и «хороший» - «плохой».

В любом обществе молодёжь выполняет, прежде всего, стратегическую функцию. Молодёжь - это всегда определенная социальная группа, существующая в определенных конкретно-исторических и культурных условиях. Именно молодёжь оказывается той социальной группой, которая сталкивается с негативными явлениями, в том числе связанными с экстремизмом. Одной из важнейших разновидностей нетерпимого отношения к иным, «чужим» - в современных условиях является ксенофобия. В этимологии слова «ксенофобия» есть указание на то, что ее порождает страх. Как и другие социально-психологические явления ксенофобия коренится как в общественном, так и в индивидуальном сознании. Подтверждением тому является результаты социологического исследования, которое было проведено среди студентов бакалавриата и магистратуры Дагестанского государственного педагогического университета. Из числа респондентов,

опрошенных в ходе исследования, более 70% опрошенных испытывают нетерпимое отношение к представителям другой национальности, другого вероисповедания.

Решающую роль в процессе противодействия национализму и ксенофобии, формирования толерантности должны играть образовательные учреждения. Обучению гражданственности-навыкам гражданского участия, совокупности политико-правовых, моральных знаний, формирование гражданского сознания подрастающего поколения.

В связи с вышеизложенным, I Региональный молодежный форум «Толерантная молодежь Дагестана», станет платформой выявления причин национально-этнической и религиозно-политической розни в условиях поликультурного Дагестанского общества, а также средством определения мер по профилактике экстремизма молодежной среде. Современная молодежь нуждается в том, чтобы с ней говорили, ее слушали и слышали, помогали разбираться в огромном потоке информации. Гораздо легче и эффективнее предупредить, чем потом видеть молодых людей в местах лишения свободы.

В реализации проекта будет организован региональный молодежный научно-просветительский форум «Толерантная молодежь Дагестана» Место проведения - г. Махачкала, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Примерная программа мероприятий:

1. Подготовительные мероприятия – размещение информации на различных интернет порталах, рассылка писем потенциальным участникам, лекторам и гостям Форума, СМИ. Размещение информационных писем о мероприятиях в рамках форума (информационное письмо конференции, информационное письмо о конкурсе исследовательских работ учащейся молодежи).

2. Основной этап.

1. Торжественное открытие мероприятия, праздничный прием делегаций. Во время открытия мероприятия с приветственным словом выступят муфтий Дагестана, представители МВД РД, руководитель народного фонда РД, ректоры вузов и директора сузов.

2. Панельная дискуссия на тему «Экстремизм в молодежной среде - угроза национальной безопасности России», с приглашением представителей молодежных студенческих организаций, общественности и академических кругов, с целью выработки консолидированной позиции по вопросам противодействия экстремизму в молодежной среде. (2 часа)

3. Кофе-брейк.

4. Мастер-класс на тему: «Стабилизация межнациональных отношений в молодежной среде как фактор противодействия ксенофобии и национализму», направленный на осознание культурной обусловленности коммуникации и поведения человека, преодоление этноцентризма. Программа предусматривает обучение, воспитание и развитие молодежи в духе терпимости (3 часа).

5. Организация и проведение научно - практической конференции: «Национализм и ксенофобия: социально правовые аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде».

6. Семинар-тренинг на базе МБОУ СОШ №14 г. Махачкала, будет организован для молодых учителей школ, преподавателей высших учебных заведений на тему: "Организация работы в образовательных учреждениях по профилактике экстремизма, национализма, терроризма среди детей и учащейся молодежи" (4 часа).

7. В завершение форума, подводятся итоги молодежного конкурса исследовательских работ (эссе) на тему по противодействию экстремизма в молодежной среде, награждение победителей.

8. В финале - подписание Резолюции, в которой намечены пути дальнейшего взаимодействия (через практическую реализацию совместных молодежных проектов по борьбе с экстремизмом).

9. Завершит Форум флеш-моб на тему «Молодежь против экстремизма» с запуском в небо шаров и белоснежных голубей, как символа мира и благополучия.

Выводы. На основании вышеизложенного, следует подчеркнуть, что реализация программ профилактики экстремизма требует высокого уровня подготовки со стороны педагогов и других лиц. Ответственных за её реализацию. При этом соотношение воспитательных элементов в программах профилактики, ориентированных на различные возрастные группы учащихся, должно различаться. Тем самым необходимо разрабатывать различные формы организации подобной работы с молодежью, учитывая высокие потенциальные возможности социального проектирования.

Литература:

1. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В., Хайрулаева А.З. Реализация возможностей проектной технологии в развитии универсальных компетенций у студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 221-223.

2. Гаджиева П.Д., Серкерова Н.К., Коценко В.Н. Реализации идей социального проектирования в процессе формирования военно-патриотической направленности студенческой молодежи на основе взаимодействия общественных объединений и образовательных организаций // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 306-307.

3. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 301-302.

4. Кубякин Е.О. Проблема профилактики экстремизма в молодежной среде // Общество: политика, экономика, право. – 2010. – № 1.

5. Методические материалы по профилактике экстремизма в молодежной среде. Вып. 2 / авт.-сост. И.С. Фомин. – Великий Новгород, 2015. – 34 с.

6. Найда А.А. Практические аспекты применения закона о противодействии экстремистской деятельности. Религиозный экстремизм // Практика применения закона о противодействии экстремистской деятельности: сб. матер. науч.-практ. конф. – М., 2016. – С. 6-13.

7. Ичеткина Т.А. Профилактика экстремизма, национализма и укрепление межнациональных и межкультурных отношений в условиях работы образовательных организаций общего образования: метод. рек. [Электронный ресурс]; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИО, 2015. – 104 с.

8. Серкерова С.Э. Профилактика экстремизма в молодежной среде. Рабочая программа дисциплины. ДГПУ., Махачкала, 2016. – 105 с.

9. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. - Ростов н/Д, 2011. - 541 с.
10. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 263-265.
11. Ткачёва Н. Противодействие экстремизму и терроризму в молодежной среде [Электронный ресурс]: <https://znanio.ru/media/protivodejstvie-ekstremizmu-i-terrorizmu-2539618>

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой русского языка как иностранного Гаджимирзоева Олеся Сабировна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются виды речевой деятельности в системе обучения русскому языку студентов иностранцев. Особое внимание уделено комплексному взаимосвязанному обучению основным видам речевой деятельности. Приведены виды упражнений и анализ текстового материала.

Ключевые слова: вид речевой деятельности, продуктивный вид речевой деятельности, коммуникативная компетенция, языковой материал, уровень, этап, умение.

Annotation. The article considers the types of speech activity in the system of teaching Russian to foreign students. Special attention is paid to the complex interrelated training of the main types of speech activity. Types of exercises and analysis of text material are given.

Keyword: type of speech activity, productive type of speech activity, communicative competence, language material, level, stage, skill.

Введение. Владение языком, т.е. чтение оригинальных произведений различной тематики, принадлежащих к различным функциональным стилям, умение улавливать и различать оттенки речи собеседника, плавная спонтанная речь, содержательно и композиционно завершенный письменный монолог — требует значительных усилий, связано с формированием навыков и умений в разных видах речевой деятельности.

Виды речевой деятельности имеют общие и дифференциальные механизмы, отчего оказываются взаимосвязанными, но не взаимообусловленными, т.е. успешность в овладении одним (например, слушанием, чтением) не сопровождается таким же успехом в овладении другими (например, говорением, письмом) и, наоборот, если учащийся хорошо говорит по-русски, это совсем не значит, что он так же хорошо читает и пишет. Таким образом, принимая во внимание взаимосвязанность видов речевой деятельности, о них приходится говорить раздельно, так как обучение любому из них предполагает развитие разных механизмов и требует разных систем упражнений.

Изложение основного материала статьи. Совершенное чтение и аудирование предполагают ответное речевое действие, которое завершается в учебных условиях воспроизведением извлеченной информации, обсуждением услышанного и прочитанного, речевым (вербальным) сообщением в устной или письменной форме.

Цель говорения и письма — выразить мысль так, чтобы она была адекватно понята окружающими, собеседником. Будучи психическими актами, говорение и письмо начинаются во внутренней речи и получают свое дальнейшее развитие во внешне выраженных языковых средствах. Их продуктом является устное или письменное речевое сообщение, а результатом — ответное действие участника общения. Как виды речевой деятельности, как активные, созидательные, внешне выраженные процессы порождения, говорение и письмо предполагают наличие у обучающихся определенных способов преобразования материала.

Операционный механизм этих видов речевой деятельности составляет совокупность действий внешнего и внутреннего оформления высказывания. В концепции А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и др. она включает две фазы — фазу приготовления и фазу осуществления. В первой — фазе приготовления выделяются две части: мотивационно-побудительная и ориентировочно-исследовательская, или целевая. Все они составляют своего рода уровни речевой деятельности, придавая ей трехчастное строение.

Первый уровень — мотивационно-побудительный — представляет собой «встречу потребности с предметом, акт опредмечивания потребности», которая и управляет деятельностью со стороны субъекта. Мотив объясняет характер речевого действия, а коммуникативное намерение выражает, какую коммуникативную цель преследует говорящий. В этой части процесса порождения речи возникает лишь план, замысел высказывания, коммуникативное намерение передать его вербальными средствами. Здесь определяется замысел речи («смысловая перспектива» — Н.И. Жинкин), внутренняя программа речевого действия и выражается принципиальная способность человека к опережающему отражению действительности, к созидательному планированию своих «действий» (к «предупредительной деятельности», по И.П. Павлову).

На втором уровне — ориентировочно-исследовательском (или аналитике-синтетическом, целевом) формируется высказывание, замысел которого первоначально возникает в мотивационно-побудительной части; реализуются действия отбора, комбинирования и грамматического конструирования с целью создания высказывания, т. е. система речевых действий и операций, направленных на достижение результата.

И.А. Зимняя называет этот уровень формирующим компонентом деятельности. Этот уровень, в свою очередь представлен двумя уровнями — смыслообразования, который поглощает семантический аспект высказывания, и формулирования (грамматическое, артикуляционное). Единицей смыслообразования выступает образ, неделимое целое представление, единицей речепроизводства — текст, сообщение. Это уровень собственно формирования мысли посредством языка. Здесь уже проявляются лингвистический опыт говорящего, чувство языка, знание условий и правил употребления единиц языка, реализуется, по словам

Л.С. Выготского, «словесный синтаксис и грамматика слов». Две операции главенствуют на этом уровне — операция выбора (отбора) слов и операция размещения слов, которая, по Н.И. Жинкину, составляет общий механизм речи.

На третьем уровне — исполнительном, деятельность завершается внешне оформленным (артикулирование, интонирование и т.д.) речевым высказыванием. Здесь речевые действия получают свою внешнюю выраженность, законченную словесную формулировку.

Все эти уровни, конечно, едины, одновременны и параллельны в своей актуализации, хотя внутри каждого из них идет последовательное временное представление и развёртывание. В полученном тексте, в тесной взаимообусловленности находят отражение характеристики языка как средства выражения мысли, речи, как способа ее формирования и формулирования и самого предметного содержания мысли, т.е. предметно-смысловых связей, устанавливаемых в процессе отражения действительности.

Будучи органически связанными между собой, говорение и письмо имеют в своей структуре общие компоненты. В основе функциональной структуры этих процессов лежит механизм произнесения слов. Речедвигательная и слуховая функции играют ведущую роль в процессе обучения как устной, так и письменной речи. При обучении и говорению, и письму необходимо научить студентов точно дифференцировать все элементы слышимой, произносимой или видимой речи, что возможно только путем произнесения слов. Необходимость графического изображения произносимых элементов при обучении письму включает дополнительные компоненты и их функциональные связи. Между двигательной реакцией руки, слухом, зрением и речедвижением существует корреляционная зависимость. Суммируя эти и другие различия, методисты отмечают, что говорение и письмо как продуктивные виды речевой деятельности различаются способом формирования и формулирования мысли.

Коммуникативная компетенция в устной речи. Создание (порождение) любого высказывания в свете изложенных выше психологических характеристик представляет собой процесс постановки и решения своеобразной задачи, своего рода мыслительный акт. В нем речевое действие начинается с потребности (звено, равное возникновению проблемной ситуации), затем следует речевая интенция («чувствование задачи» — по Л.С. Выготскому), равная анализу ситуации и формулированию задачи; потом — внутреннее программирование высказывания, соответствующее собственно решению задачи, и, наконец, развёртывание интенции средствами языка. Говорение как деятельность имеет свой предмет — мысль, которая раскрывается в самом процессе речепроизводства и выражается в конечном продукте — речевом сообщении, тексте. Устный способ формирования и формулирования мысли сопрягается с ситуативной восполнимостью, оказывается не расчлененным, линейным; многое, необходимое для полноценной коммуникации, понимается собеседниками из ситуаций, значений слов, из линейного расположения, интонационного членения.

Устная речь, как известно, представляет собой двусторонний процесс: говорение, с одной стороны, и аудирование речи говорящего, с другой. В обоих случаях, по утверждению психологов (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя) имеет место и рецепция, и (ре)продукция. Слушание сопровождается проговариванием услышанного во внутренней речи (А.Н. Соколов), в процессе говорения подключаются механизмы слухового контроля, речедвигательная система, а иногда и зрительная. Речеслуховые и речедвигательные функции настолько неразрывно связаны, что образуют единую ассоциативную цепь. Таким образом, слушание и умение говорить являются не двумя разными деятельностями, а двумя сторонами одной общей деятельности — устной речи.

Определение категории общения довольно полно дано Б.Д. Парыгиным; «Есть основание рассматривать общение как сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информативный процесс, и как отношения людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [1, с. 178]. Ведущую роль в подобном общении играет, конечно, речь. В методическом плане последовательное выделение сфер коммуникации, коммуникативных задач, речевых интенций и речевых актов внутри каждой сферы делает обучение русскому языку, с одной стороны, коммуникативно ценным для иностранных учащихся, а с другой, приближает учебно-речевое общение к естественной коммуникации.

Учебно-речевое общение и есть коммуникативное взаимодействие людей как предмет обучения. Под ним понимается целенаправленное взаимодействие участников речевого акта, результат которого реализуется говорящим (пишущим) в целостном высказывании. Необходимость сближения параметров естественной коммуникации и учебно-речевого общения очевидна; в противном случае человек, даже более или менее знающий язык, не будет подготовлен к общению.

Приближение учебно-речевого общения к естественной коммуникации затрагивает различные параметры последнего, прежде всего: предметность процесса коммуникации, т.е. сведение ее к более или менее точному набору предметов обсуждения (тема – проблема – событие или ситуация).

Под ситуацией устного общения понимается совокупность условий деятельности и обстановка ее протекания, в которых речевые действия представляются наиболее необходимыми, оптимальными, возможными и предпочтительными в сравнении с другими средствами для успешного выполнения этой деятельности.

Кроме того, сфера устно-разговорного общения характеризуется особым разнообразием сигналов, связанных с поддержанием непосредственного непрерывного контакта между собеседниками, набор которых расширяется или сужается в зависимости от тональности общения: нейтрально-свободной, шутливо-серьезной.

Исследования по выявлению воздейственной силы стимулов, побуждающих к речевой деятельности, в частности к говорению, показали, что обычно применяемые стимулы — прочитанный или прослушанный текст, динамическая и статистическая наглядность — обладают различной воздейственной силой на мысли и чувства студентов, на количественные и качественные характеристики продуцируемых ими высказываний. Исследователем Л.Л. Ерминой [3, с. 67]. были выявлены две группы факторов; к первой группе были отнесены факторы, действующие на этапе восприятия стимула, а именно: языковая подготовленность учащегося и условия применения (количество предъявляемой информации, длительность предъявления, организационные формы работы, связанные с восприятием стимула, характер заданий, направляющих восприятие). Ко второй группе были отнесены факторы, действующие в процессе порождения высказывания и опосредованно определяющие условия действия стимулов: ситуации-стимулы, т.е. мысли и чувства,

появившиеся у студента в результате восприятия стимула, и ситуации-условия — обстановка непринужденного общения. Ограничение номенклатуры стимулов лишает студентов возможности построить высказывание по собственной речевой программе.

Учебно-речевое общение с неизбежностью предполагает предварительное восприятие информации, творческую ее переработку и лишь затем — передачу этой информации, окрашенной собственным отношением в форме «целостно-речевого продукта». Это предварительное восприятие совершается в процессе чтения или слушания (выбор зависит от условий и цели обучения). Чем лучше проникновение в замысел читаемого и слышимого, тем успешнее его воспроизведение, извлечение из памяти необходимых для этого слов и грамматических структур.

Наблюдения и исследования подтверждают значимость характера задания для создания и углубления мотива деятельности. На этапе восприятия должным образом сформулированное задание способствует более глубокому проникновению учащегося в содержание стимула (например, задания типа: раскройте мысль, которая заключена в ...; найдите факты, подтверждающие ..., скажите, что нового вы узнали из ... и др.); на этапе порождения высказывания они помогают реализовать различные коммуникативные цели высказывания (например, докажите ...; сравните ...; укажите причину ... и др.). На этапе воспроизведения и свободного общения они помогают «пустить в ход» накопленный языковой материал. Побуждению к речи способствуют задания и стимулы говорения с коммуникативной направленностью. Они, естественно, учитывают не только внешнюю (формально-языковую), но и внутреннюю форму высказывания, в том числе подтемы текста, внеречевые компоненты ситуации общения как ориентиры для создания и предъявления текстов. Чем более полно задаются (моделируются) все необходимые внутренние обстоятельства высказывания, тем точнее предопределяется использование в нем усвоенных и усваиваемых языковых средств. Усиление ближних мотивов, стимулов к высказыванию достигается разными приемами, в том числе обращением к вообразимым и реальным ситуациям, коллективным формам работы и игровым моментам, к композиционной структуре диалогических и монологических текстов. Знание последней значительно облегчает нахождение содержательно-смысловой информации, помогает более корректному (т.е. более точному и правильному) оформлению студентами собственного высказывания, для чего знания правил и умения оформлять отдельные элементы высказывания явно недостаточно; решающую роль в этом играет осознание программы построения достаточно протяженных высказываний. Владение структурой диалога и монолога, в свою очередь, повышает интерес иностранных учащихся к работе с русскоязычным текстом и способствует лучшему овладению языковыми средствами, передающими значимое для них содержание, и достижению намеченной им цели — получить новую информацию. Этим достигается управление текстовой деятельностью учащихся со стороны преподавателя, которое тем важнее, чем ограниченнее усвоенный языковой материал, ибо оно (управление) создает меняющиеся в каждом задании «предполагаемые обстоятельства» (по К.С. Станиславскому), делает необходимым передать в высказывании новые смыслы.

Преподаватель в поисках создания и поддержания конкретного мотива общения и связанной с этим творческой деятельности учащихся может исходить из анализа социальных ролей (постоянных и временных), присущих им в жизни, характера и набора ситуаций, наиболее актуальных, значимых для личности обучаемого, удовлетворяющих его психологически; может опереться на игровые мотивы (помня, что способность к игре и мотивация к ней развиты далеко не у каждого), сочетая их с практическими, прагматическими запросами личностей, как ведущими, придающими речевой деятельности личностный смысл, создающими ощущение приобретенного умения действовать в соответствующей реальной обстановке иноязычного общения. Исходя из понимания высказывания (диалогического или монологического) как продукта говорения, можно сделать вывод о большом значении мотивационно-побуждающего уровня для всего процесса смыслопорождения. В схемах речепорождения российских и зарубежных психологов и психолингвистов этапы мотива и речевой интонации являются начальными, запускающими весь механизм речепорождения высказывания, определяющими, зачем и о чем собирается говорить участник общения, предмет или тему высказывания.

Выдвижение и решение на уроках русского языка коммуникативных задач разной содержательной сложности предстает в качестве механизма управления коммуникативно-познавательной деятельностью студентов и раскрывает понятие коммуникативной компетенции как некоторую контролируемую способность человека решать коммуникативные задачи в определенных рамках множества коммуникативных ситуаций. Основой для определения характера и содержания коммуникативной компетенции служат выявленные методом опроса, анкетирования, бесед и пр. коммуникативные потребности иностранных учащихся в различных сферах русскоязычного общения.

Типологизируя коммуникативные задачи, И.Л. Бим [5, с. 114), выделяет четыре обобщенных типа: информирование, побуждение, выражение, мнение (оценка), установление контакта. Внутри них выделяются подтипы (подзадачи, подцели), соотносимые с конкретным речевым продуктом; например, в информировании это может быть: сообщить, запросить о чем-то; в выражении мнения (оценка) это — выражение своего мнения, согласие (несогласие) с мнением другого, запрос о чьей-либо оценке и т.д. Другие методисты различают простые и комплексные коммуникативные задачи.

Выводы. Преподаватель, стремясь помочь учащимся сделать высказывание более полным, развернутым, формирует задачу с разной мерой экспликации целей и подцелей: узнай, поинтересуйся, узнай и выскажи свое мнение и т.д. Такая организация обучения опирается на мыслительную деятельность обучающихся; на прошлый языковой опыт, что, в свою очередь, способствует аутентичному применению изучаемого материала в речевых высказываниях и не искажает мотивы общения.

Литература:

1. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
2. Соловьева О.В., Савельев И.И. Образование как фактор повышения качества человеческого капитала // Обзор педагогических исследований. 2019. Том 1. №3. С. 25-32.
3. Еремина Л.Л. Зависимость Бездейственной силы стимулов от ряда факторов // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. Воронеж, 1980.
4. Косырева М.С. Морфологическая адаптация глобализмов // Современный ученый. 2019. №6. С. 148-151.
5. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Сост. Л.Б. Трушина. М., 1981.

6. Непочатова В.М. Вариативность словесного акцента в русском языке // Современный ученый. 2019. №1. С. 245-251.

7. Грибова П.Н., Калмыков В.А. Локализация программного обеспечения как особый тип потребительской коммуникации // Современный ученый. 2019. №2. С. 237-241.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент Горюнова Лилия Васильевна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
научный сотрудник Полякова Елена Васильевна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В МАГИСТРАТУРЕ УНИВЕРСИТЕТАХ США

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми в рамках специализированных магистерских программ университетов США. Анализ разнообразности образовательных маршрутов и содержания образовательных программ подготовки магистров трех американских университетов позволил авторам раскрыть в тексте статьи основные характеристики особенностей подготовки педагогов к работе с одаренными обучающимися.

Ключевые слова: педагогическое образование, программы магистратуры, подготовка педагогов к работе с одаренными детьми.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of the professional training of teachers for working with gifted children within the framework of specialized master's programs at US universities. Analysis of the variety of educational routes and the content of educational programs for the preparation of masters of three American universities allowed the authors to reveal in the text of the article the main characteristics of the features of training teachers for working with gifted students.

Key words: pedagogical education, master's programs, preparation of teachers for working with gifted children

Введение. Развитие академических навыков, регулярная демонстрация высоких достижений, реализации потенциала одаренных учащихся являются одной из первостепенных задач системы современного образования. Решение данной задачи возможно только при создании целого спектра условий в образовательном пространстве школы, ключевыми из которых является кадровые условия. Выполнение этого условия детерминирует необходимость профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов в сфере образования талантливых обучающихся. Профессиональные компетенции педагогов должны отвечать требованиям современного образования детей с особыми потребностями, а работа с одаренными детьми требует способности творчески мыслить и находить нестандартные решения. Научные исследования в области образования одаренных обучающихся проводятся зарубежными учёными достаточно давно. Ученые изучают вопросы природы одаренности, решают проблемы организации образования одаренных. Так же следует отметить, что в исследованиях зарубежных ученых (A. Cropley, J. McLeod, H.W. Hultgren, K.R. Seeley, E. Reid, J.L. Rowley) достаточно пристальное внимание уделяется и вопросам подготовки педагогов для работы с такой категорией детей [5, 6, 7, 8]. Создание условий в образовательной системе, способствующих эффективной работе с одаренными обучающимися и талантливой молодежью, раскрытию их потенциала и развитию интеллектуальных способностей в ходе образовательного процесса стали предметом исследований современной отечественной педагогической науки (Н.П. Ансимова, Р.М. Ахмадулина, Р.Р. Бикбулатов, Р.Н. Валиахметова, Е.В. Голубничая, А.В. Золоторева, В.Г. Иванов, Г.Р. Иксанова) [1, 2, 3, 4]. Вместе с тем, несмотря на большое количество научных работ, посвященных подготовке педагогов к работе с одаренными обучающимися, данная проблема остается актуальной для педагогического образования и по нынешнее время. В связи с этим, достаточно интересен опыт подготовки педагогических кадров для работы с талантливой молодежью и одаренными детьми в американских университетах. Таким образом, целью нашего исследования является выявление особенностей подготовки педагогов к работе с одаренными обучающимися в американских вузах.

Изложение основного материала статьи. Образованию одаренных детей в США уделяется значительное внимание в научной среде, однако государственная политика в той сфере получает много критики [7]. Несмотря на то, что в Америке федеральный закон констатирует наличие у одаренных детей особых потребностей, которые достаточно трудно учесть в рамках учебного процесса в общеобразовательной школе, особых требований к содержанию образования одаренных детей на федеральном уровне не существует. Подобное положение означает, что обеспечение образования одаренных детей с учетом их потребностей, а также профессиональная подготовка преподавателей и других специалистов по работе с подобными учащимися является ответственностью местных властей каждого штата. По данным Национальной ассоциации по работе с одаренными детьми, каждый штат определяет основополагающие принципы работы с одаренными детьми и проводит работу для обеспечения высокого качества образовательных услуг и равного доступа к ним. [6] Федеральное правительство также не финансирует образовательные программы для одаренных обучающихся, поэтому, их финансирование полностью оставлено на усмотрение местных органов власти. Национальная ассоциация по работе с одаренными детьми также занимается разработкой стандартов в сфере образования талантливых и одаренных, а так же стандартов в сфере профессиональной подготовки преподавателей для работы с одаренными обучающимися, которые определяют содержание и образовательные результаты университетских программ. Большинство таких программ предназначены для соискателей степени магистра, реже представляют собой программы для повышения квалификации, ещё реже реализуются на уровне бакалавриата. Целью программ является

накопление и развитие экспертных знаний в области образования талантливых и одаренных детей, необходимых для создания для таких обучающихся специализированных образовательных программ и их координации на уровне образовательных организаций штата. Стандарты подготовки учителей в области образования одаренных и талантливых, определяют основные компетенции американских педагогов, высокий уровень сформированности которых позволит реализовать образование таких детей на высококачественном уровне. К таким компетенциям относят: понимание и учет педагогами индивидуальных различий детей в процессе обучения, осознание степени влияния на обучение одаренных детей языка, культуры, экономического и социального статуса родителей, инвалидности; умение проектировать безопасную, инклюзивную адаптивную образовательную среду, способствующую развитию одаренных детей, росту их социального и эмоционального благополучия; владеют знаниями в области разработки, реализации основных и специализированных учебных программ обучения одаренных; владеют способами адаптации методик, технологий обучения, в том числе дифференцированного, а так же для оценки образовательных результатов такой категории обучающихся; владеют методиками формирования у обучающихся уважения к ко всем людям, в том числе с особыми способностями и образовательными потребностями; владеют навыками самообразования и профессионального саморазвития в области обучения одаренных детей; в профессиональной деятельности ориентируются на принципы профессиональной этики; готовы выстраивать коммуникации и организовывать эффективное взаимодействие между педагогическими работниками и семьями одаренных детей [5, 7]. Данные стандарты являются основой для стандартов подготовки педагогов в большинстве штатов. Помимо стандартов Национальной ассоциации по работе с одаренными детьми сформирован и опубликован список ВУЗов, реализующих программы подготовки педагогических кадров по направлению «Образование талантливых и одаренных обучающихся» на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и для профессиональной переподготовки, повышения квалификации. Среди них университеты Северного Колорадо, Южной Флориды и Университет Уитворта, реализующие магистерские программы в сфере подготовки педагогов к обучению талантливых и одаренных детей. Проведем анализ данных программ подготовки.

University of Northern Colorado/Университет Северного Колорадо (<https://www.unco.edu>). Факультет специального образования университета Северного Колорадо осуществляет профессиональную подготовку преподавателей, чьи карьерные предпочтения лежат в области образования детей и молодежи с особыми способностями. Достаточно интересна образовательная программа подготовки магистров «Специальное образование: талантливые и одаренные дети», в рамках которой университет предоставляет магистрантам возможность выбора образовательного маршрута согласно их карьерным предпочтениям, дифференцируя дисциплины по количеству учебных часов. Особенности выбранного маршрута будут отражены в документе, подтверждающем квалификацию: степени магистра (МEd) в области образования талантливых и одаренных детей; повышение квалификации специалиста по поддержке и помощи одаренным детям; сертификат о образовании в области специального образования по направлению обучение талантливых детей. Образовательная программа подготовки педагогических кадров в магистратуре «Специальное образование: талантливые и одаренные дети» заинтересует специалистов, которые: испытывают необходимость в получении знаний о природе одаренности, о потребностях талантливых детей; осознают важность раскрытия потенциала одаренных учеников как одну из задач своей профессиональной деятельности; испытывают потребность в повышении квалификации, получении сертификата или степени магистра по программе, созданной для специалистов, осуществляющих свою деятельность в области образования одаренных, в том числе специального; ориентированы не только на работу с детьми с различными способностями и потребностями, но готовы к сотрудничеству и общению с другими преподавателями, родителями, администрацией учебных заведений. Прохождение программы включает в себя изучение дисциплин обязательной и вариативной части. Обязательной дисциплиной является «Методология научного исследования», минимальное количество кредитов, необходимое для прохождения - 3. Среди дисциплин вариативной части следует отметить учебную дисциплину «Природа одаренности и потребности одаренных детей», целью изучения которой является освоение дидактического материала посвященного характеристикам, потребностям одаренных обучающихся в различных областях, изучение нормативно-правовой документации в области образовательной политики в сфере обучения одаренных, а также формирование навыков использования практических методов оценки и идентификации одаренности и обучения такой категории детей. К вариативной части образовательной программы относятся еще несколько специальных дисциплин. Дисциплина «Защита и поддержка одаренных обучающихся», цель освоения которой заключается в получении магистрантами знаний и навыков, необходимых для поддержки, защиты одаренных учащихся в контексте современных проблем и тенденций развития образования. Учебный курс «Разнообразие и поддержка в обучении одаренных детей», содержание которого раскрывает понятие «разнообразие» в области обучения, в том числе одаренных детей. Дисциплина «Методы оценивания в образовании одаренных детей», обеспечивает формирование у студентов представлений о различных методах оценивания одаренных учащихся и практических навыков использования фонда оценочных средств для диагностики результатов обучения одаренных детей, освоение практических методов снижения имплицитной предвзятости в области оценивания детей с особыми потребностями. Во время прохождения курса «Дифференциация учебных программ для одаренных детей», студенты овладевают компетенциями необходимыми для создания и внедрения дифференцированных учебных программ для одаренных учащихся. Учебный курс «Развитие навыков сотрудничества, коммуникации и лидерства», позволяет изучить стратегии эффективного общения, сотрудничества, модели обучения талантливой молодежи и одаренных детей лидерским навыкам. В рамках дисциплины «Стратегии работы с одаренными детьми» изучаются актуальные проблемы и тенденции образования талантливых и одаренных детей. Освоение дисциплины «Социальные и эмоциональные потребности одаренных обучающихся» поможет педагогическим работникам понимать индивидуальность каждого одаренного ребенка, его психологические, эмоциональные, социальные потребности. Минимальное количество кредитов, необходимое для прохождения каждой из вышеперечисленных дисциплин вариативной части учебного плана, равно трём. Обязательной частью программы является прохождение педагогической практики и выполнение научно-практической работы.

University of South Florida/Университет Южной Флориды (<https://www.usf.edu>). В университете Южной Флориды реализуется магистерская программа «Специальное образование: обучение одаренных». Обучение по данной образовательной программе проходит только в онлайн формате. Обучающимся, в ходе освоения

программы предлагаются два образовательных маршрута. Один из них представляет собой получение степени магистра (MEd) в области работы с одаренными детьми, где основное внимание уделяется развитию у магистрантов навыков выявления одаренных обучающихся, изучению их потребностей, оценке их когнитивных и эмоциональных способностей, адаптации образовательных программ для развития потенциала одаренных учащихся, совместной работе с одаренными учениками, их родителями, другими педагогами и специалистами в области образования. Второй вариант предназначен для работающих педагогов, заинтересованных в получении дополнительной квалификации для работы с одаренными детьми. В обязательную часть программы входит учебный предмет «Основы педагогических исследований», содержание которого предполагает проведение анализа основных типов научно-исследовательских проектов, среди которых экспериментальные, корреляционные и тематические исследования. Второй дисциплиной обязательной части является курс «Дисциплинарная грамотность», в ходе освоения которого магистранты изучают особенности обучения чтению, письму, мышлению в различных контекстах специального и общего образования. По каждому предмету необходимо набрать минимум 3 кредита. Дисциплины вариативной составляющей предполагают набор ещё 21 кредита для прохождения выбранной программы. При освоении содержания такой вариативной дисциплины как «Природа и потребности одаренных», обучающие изучают основные характеристики одаренности и особенности образовательных потребностей одаренных детей и молодежи. В содержание дисциплины «Теория и практика развития творчества» входят концепции творчества, вопросы организации творческой деятельности, методы выявления творческих способностей и методики развития в образовании. Освоение дисциплины «Передовые стратегии в области образования одаренных детей» позволяет студентам использовать в своей профессиональной деятельности способы модификации учебных программ обучения одаренных обучающихся, а так же методы проектирования образовательного пространства. Содержание дисциплины «Консультирование и наставничество для одаренных обучающихся» включает в себя знания и умения использовать различные методики выявления потребностей одаренных обучающихся в консультировании, сопровождении. Образовательная программа магистратуры включает в себя педагогическую практику и выполнение научно-практической работы. Дополнительные 9 кредитов магистрант по рекомендации своего научного руководителя может получить, выбрав элективные дисциплины.

Whitworth University/Университет Уитворта (<https://www.whitworth.edu>). Реализуется магистерская программа «Магистр педагогических наук, специализирующийся на обучении талантливых и одаренных» (M.A.T.). Эта программа предполагает освоение приемов разработки эффективных обучающих стратегий, принятие учебных решений с целью удовлетворения академических и социально-эмоциональных потребностей одаренных учащихся. Магистранты изучают новейшие методики обучения, основанные на современных исследованиях, отрабатывают навыки составления и модификации дифференцированных учебных программ. Программа считается пройденной если, обучающийся набрал 13 кредитов по 4 дисциплинам обязательной части, 17 кредитов по дисциплинам вариативной части и 4 кредита по элективным дисциплинам. К обязательным предметам программы относятся: «Разработка, внедрение и модификация учебных программ» (изучение основ школьной учебной программы, её компонентов, формирование навыков ее адаптации и модификации); междисциплинарный курс «Современные проблемы образования», (изучение актуальных проблем системы образования и предпосылок ее модернизации). Вариативную часть магистерской программы составляют дисциплины: «Введение в образование одаренных детей» (введение в исторический и философский контекст образования одаренных детей, изучение характеристик одаренности и методов выявления талантливых обучающихся); «Социальные и эмоциональные составляющие одаренности» (исследования социальных и эмоциональных проблем, возникающих у одаренных и талантливых обучающихся, а так же возможные трудности при адаптации); «Творчество и аналитическое мышление» (изучение теоретических и практических аспектов творчества и способов развития аналитического мышления); «Педагогические стратегии и методы обучения учащихся с высокими способностями» (методы применения таргетированных педагогических стратегий для обучения талантливых детей и способы учёта особых потребностей одаренных обучающихся при разработке и реализации образовательных программ); «Разработка и реализация дифференцированных для одаренных детей» (обзор существующих образовательных программ обучения одаренных детей, формирование навыков по их разработке, модификации и реализации в условиях современного образовательного процесса). В учебный план включена педагогическая практика.

Выводы. Исследование опыта профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренными обучающимися в США является одним из основных аспектов совершенствования аналогичных образовательных программ в российских университетах, поскольку данная страна, достаточно давно уделяет большое внимание работе с такой категорией детей и молодежи и имеет значительные достижения в этой сфере. В связи с этим, основной целью статьи является определение, на основе анализа образовательных программ университетов США, особенностей профессиональной подготовки педагогических кадров, осуществляющих обучение и воспитание одаренных детей. При проведении исследования использовались как печатные научно-исследовательские работы, так и электронные ресурсы, позволившие получить не устаревшую информацию. Изучение проблемы подготовки в США педагогов к работе с одаренными детьми показало, что в практике в американских университетах накоплен опыт организации такой подготовки. На основании проведенного анализа составляющих содержания подготовки педагогов к работе с одаренными детьми в трех американских университетах (Университет Уитворта, Университет Южной Флориды, Университет Северного Колорадо) конкретизированы ее особенности. Образовательные программы данной направленности есть во всех трех крупных университетах США. Реализуется подготовка педагогов к работе с одаренными обучающимися в основном на уровне магистратуры, что отражается на содержании подготовки. Поскольку обучаются в магистратуру преимущественно идут люди, имеющие педагогическое образование и опыт профессионально-педагогической деятельности, то содержание образовательных программ в основном концентрируется на специфике и особенностях организации и реализации образовательного процесса с такой категорией обучающихся, как одаренные. Результаты анализа содержания образовательных программ подготовки педагогов к работе с одаренными детьми в магистратуре показали, что данные программы ориентированы на приобретение педагогами навыков определения одаренности обучающихся, их потенциала, на организацию их сопровождения в процессе обучения, разработку адаптивных методик, технологий и педагогических стратегий. Большое внимание, в ходе подготовки педагогов, уделяется

изучению природы детской одаренности, созданию дифференцированных программ, организации эффективного взаимодействия и сотрудничества всех субъектов образования. Следует отметить, что особое место в образовательных программах отводится формированию у магистрантов навыков организации работы с одаренными детьми в направлении проектирования инклюзивной адаптивной образовательной среды, способствующей развитию у обучающихся творческих способностей, критического и аналитического мышления, формированию лидерских и коммуникативных навыков. Достаточно ценным для системы отечественного педагогического образования, на наш взгляд, является используемый разработчиками дизайн образовательных программ, который позволяет внутри программы выстроить несколько образовательных маршрутов подготовки педагогических кадров, в зависимости от их образовательных потребностей и карьерных устремлений. Для практикующих педагогов или специалистов со степенью магистра в области общего или специального образования предлагаются в рамках программы варианты повышения квалификации или получения сертификата о получении дополнительного профессионального образования по выбранному направлению. В этом случае уменьшится количество кредитов, необходимых для прохождения программы и получения документа об образовании, также изменится количество изучаемых предметов. Одной из особенностей магистерских программ является формат их реализации. Так, программа, представленная университетом Южной Флориды, реализуется только в онлайн формате. Университет Уитворта предоставляет возможность проходить программу как онлайн, так и офлайн. Университет Северного Колорадо реализует образовательную программу только очно, на территории университета. Подобная тенденция, очевидно, связана не только с ситуацией в современном мире, обусловленной пандемией и вызванными ей различными ограничениями, но и направлена на удовлетворение потребностей различных групп педагогических работников. Ещё одной немаловажной особенностью образовательных программ магистратуры по подготовке педагогов к работе с одаренными обучающимися является тот факт, что количество дисциплин обязательной и вариативной части учебного плана, содержание и сроки реализации программы могут меняться. Возможны изменения в содержательном компоненте образовательной программы. Пул факультативных дисциплин достаточно широк, магистрант выбирает из него те, дисциплины, освоение которых считает необходимым для своего профессионального роста и развитие. Обучающийся не может полностью отказаться от факультативов, поскольку согласно образовательной программе факультативные дисциплины должны присутствовать в учебном плане магистранта в указанном объеме. Согласно данным фактам, отметим, что все программы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми в магистратуре, носят вариативный характер.

Литература:

1. Ансимова Н.П., Золотарева А.В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 38-44.
2. Ахмадуллина Р.М., Валиахметова Р.Н. К вопросу подготовки будущего учителя к работе с одаренными учащимися (на основе содержательного потенциала дисциплины «Педагогика») // Вестник ТГГПУ. 2016. №1. С. 268-276
3. Бикбулатов Р.Р., Иванов В.Г., Иксанова Г.Р. К вопросу о формировании готовности педагога к профессиональной деятельности с одаренными детьми // Казанский педагогический журнал 2014. №1 (102). С. 53-59.
4. Голубничая Е.В. Обеспечение формирования готовности педагога к работе с одаренными детьми в муниципальной системе образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск. 2019. 287 с.
5. Cropley, A., McLeod, J. Preparing teachers of the gifted. Int Rev Educ. 32, 1986. P. 125-136. [Электронный ресурс]. URL:<https://doi.org/10.1007/BF00620383>
6. Hultgren, H.W., and K.R. Seeley. Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies. Denver, CO: University of Denver. 1982.
7. Reid E. Development of Gifted Education and an Overview of Gifted Education in the USA, Canada, Equator and Mexico // Slavonic Pedagogical Studies Journal. 2015. 4(2), 241-247.
8. Rowley J.L. Teacher effectiveness in education of gifted students: A Comparison of Trained, Trainee and Untrained Teachers of Gifted and Talented Students. Sydney: University of New South Wales. 2002. 366 p. [Электронный ресурс]. URL:<http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:39351/SOURCE01?view=true>

Педагогика

УДК 376.1

доктор педагогических наук, доцент Горюнова Лилия Васильевна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

аспирант Хамзах Ася Саллах Хамзах

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОБЩИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным вопросам формирования и реализации системы инклюзивного образования. Анализ научной литературы позволил авторам выявить основные группы факторы, влияющие на процессы формирования и реализации инклюзивного образования: нормативно-правовые, материально-технические, факторы кадрового обеспечения, психолого-педагогические, социокультурные и организационно-методические факторы. На основании выявленных групп факторов определены некоторые общие тенденции, характеризующие дальнейшее совершенствование системы инклюзивного образования.

Ключевые слова: образование лиц с ограниченными возможностями, факторы, влияющие на формирование инклюзивного образования.

Annotation. This article is devoted to topical issues of the formation and implementation of the inclusive education system. The analysis of scientific literature allowed the authors to identify the main groups of factors influencing the formation and implementation of inclusive education: regulatory, material and technical, staffing factors, psychological, pedagogical, socio-cultural and organizational and methodological factors. On the basis of the identified groups of factors, some general trends have been identified that characterize the further improvement of the inclusive education system.

Keywords: education of persons with disabilities, factors influencing the formation of inclusive education.

Введение. Инклюзия в образовании направлена, на то, что бы за достаточно небольшое время интегрировать лиц с ограниченными возможностями в социум, обеспечить их личностную и профессиональную самореализацию. Для этого необходимо выстроить систему инклюзивного образования на всех его уровнях, проводить адаптационные мероприятия, с целью учета индивидуальных особенностей обучающихся и их вспомогательных образовательных потребностей.

Следует отметить тот факт, что на эффективность и результативность формирования и реализацию инклюзивного образования в различных странах повлияло их экономическое состояние и социокультурные особенности. Так ученые отмечают различия в решении вопросов комплексной инклюзии лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью в европейских странах и странах Ближнего Востока [2]. В развитых европейских странах, инклюзия реализовывалась на основе результатов крупных научных исследований данного феномена, эффективном планировании становления и развития системы на принципах инклюзивности, межведомственном взаимодействии, а так же при поддержке средств массовой информации, общественных и религиозных организаций, при тесном сотрудничестве научных институтов, реального сектора образования, промышленности. Что касается стран Ближнего Востока, то некоторые из них приняли инклюзию как вынужденное требование современной ситуации, без проведения необходимых особых исследований, в том числе исследований изучающих отношение и принятие данной идеологии обществом, без необходимого планирования на государственном уровне, без построения специальной системы подготовки кадров, без учета особенностей социального климата в стране [3]. Однако, несмотря на высказанные отличия путей реализации инклюзивного подхода к организации жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, во всех странах пришли к пониманию того, что именно образование такой категории лиц является залогом успеха их социализации.

Целью данного исследования является определение основных групп общих факторов, влияющих на формирование и реализацию системы инклюзивного образования в пространстве образовательной организации. Материалами исследования являются научно-педагогические работы ученых по данной проблеме. Методами исследования являются анализ, абстрагирование и дедукция.

Изложение основного материала статьи. Формирование и реализация системы инклюзивного образования представляет собой достаточно сложный многотактовый процесс, который характеризуется концентрацией факторов, влияющих на его эффективность. Фактор в научной литературе понимается как некая движущая сила, определяющая характер, эффективность и направления развития какого либо явления или процесса. На этапе формирования и реализации системы инклюзивного образования важным представляется учет действия всей совокупности факторов, так как от тенденций протекания процесса зависит конечный результат. Данное обстоятельство делает актуальной проблему рассмотрения совокупности факторов, влияющих на процесс формирования и реализации инклюзивного образования. В ходе исследования были выделены основные группы факторов, способствующие формированию инклюзивного образования, созданию условий для реализации возможности получения образования, успешной адаптации, социализации лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью.

Нормативно-правовые факторы – это первая группа факторов, влияющих на успешность формирования и реализации инклюзивного образования. Предполагается, что на эффективность проектирования и внедрения системы инклюзивного образования в любой стране оказывает существенное влияние уже существующая база законов и подзаконных актов, а так же степень реакции органов власти в части внесения необходимых изменений в законодательную базу и разработку новых нормативно-правовых актов, обеспечивающих становление и функционирование системы инклюзивного образования. Так же к данной группе фактов следует отнести меры по сбору необходимой информации, т.е. построение и функционирование системы мониторинга сбора данных. Важным фактором в данной группе является уровень готовности специалистов на местах разрабатывать правовые и нормативные акты, регламентирующие вопросы организации инклюзивного образования на региональном и локальном уровнях.

Материально-технические факторы, отражают степень доступности образования для лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью в конкретной образовательной организации. Предполагается, что для успешной комплексной интеграции такой категории лиц в образовательное пространство, в организациях реализующих инклюзивную практику должны иметься необходимые технические и программные средства. В частности, компьютерные комплексы со специальным программным обеспечением, ассистивные технологии [1], адаптированная база учебно-методических материалов [7]. К данным факторам следует отнести и степень доступности образовательного пространства, его безбарьерность (наличие лифта, пандусов, поручней, модифицированных комнат гигиены, адаптированной системы эвакуации, адаптированных учебных мест и мест в общественных помещениях), а так же условия комфортного пребывания в помещении (уровень освещения, вентиляции, тепла и т.д.) [8].

Факторы кадрового обеспечения формирования и реализации инклюзивного образования. Данные факторы следует разбить на подгруппы факторов, связанные с кадрами, обеспечивающими функционирование системы инклюзивного образования: управленческие кадры, педагогические кадры, а так же представители помогающих профессий. К первой подгруппе факторов, относят готовность управленческого аппарата планировать процесс становления и развития системы инклюзивного образования в образовательной организации [5]. Чаще всего в образовательных организациях директорский корпус выступает в качестве лидеров, устанавливающих цели, проектирующих и поддерживающих образовательное пространство, в котором создаются условия для достижения целей и создание возможностей реализации инклюзивного образования. Именно от деятельности управленческого аппарата образовательной организации зависит, как коллектив будет понимать, принимать цели инклюзивного образования и как он будет мотивирован на решение поставленных перед ним задач. Управленческий корпус образовательной

организации, реализующей инклюзивную практику должен осуществлять ряд действий направленных на изучение потребностей всех субъектов образовательного процесса, определение понятного всем субъектам видения будущего образовательной организации как инклюзивной, постановку приоритетных задач, создание условий для формирования инклюзивной культуры у всех субъектов образовательного процесса, поддержание общих ценностей инклюзии, определение рисков и устранение причин, препятствий, тормозящих развитие инклюзивного образования, обеспечение необходимыми ресурсами, в том числе и для повышения уровня компетентности коллектива образовательной организации, реализующих инклюзивное обучение. Важной подгруппой факторов является готовность педагогических кадров реализовать инклюзивное обучение. Вопросы вовлеченности педагогических кадров в процесс становления и развития системы обучения лиц с ограниченными возможностями совместно с нормативными обучающимися один из ключевых. Поскольку именно педагогический коллектив составляет основу образовательной организации, а его полное вовлечение в инклюзивный образовательный процесс позволит в полном объеме задействовать способности каждого педагогического работника на пользу образовательной организации, реализующей инклюзивную практику. Итак, степень вовлеченности коллектива образовательной организации в решение задач развития инклюзивного образования выступает одним из ключевых факторов ее успешности. При условии, что коллектив является приверженцем инклюзивной образовательной идеологии, мотивированным на развитие системы инклюзивного обучения в организации и является активным участником всех инновационных процессов и нововведений, ощущая ответственность за собственный и коллективный результат. Вопросы готовности персонала во многом зависят от его инклюзивной грамотности, следовательно, педагогические работники должны быть готовы к поиску возможностей повышения уровня сформированности своих профессиональных компетенций. Важно и умение педагогических работников выстраивать конструктивное взаимодействие с представителями помогающих профессий (тьютор, психолог, ассистент, дефектолог и др.), особенно в части подготовки всех учеников к обучению в инклюзивных группах. Именно на плечи всего педагогического коллектива ложится решение задачи подготовки обычных учеников к принятию и уважению индивидуальных различий между ними и их сверстниками с ограниченными возможностями [9]. В связи с этим в образовательной организации должна быть выстроена система повышения квалификации, поддержки и сопровождения деятельности всех ее сотрудников. Отметим, еще один не маловажный факт, связанный с пересмотром требований к педагогическим работникам при приеме на работу в инклюзивные образовательные организации [9], а именно принятие идеологии инклюзивного обучения, мотивация работать в инклюзивных классах, способность взаимодействия со всеми специалистами, готовность и способность к постоянному профессиональному саморазвитию, самообучению, готовность к изменениям в своей педагогической деятельности и способность к адаптации образовательных программ, методик, технологий.

Факторы психолого-педагогические, включают в себя факторы готовности индивида обучаться в условиях инклюзии и факторы готовности образовательной системы для реализации инклюзии. В образовательной организации, занимающейся инклюзивным обучением лиц с ограниченными возможностями должна быть выстроена диагностико-аналитическая система выявления у обучающихся индивидуальных психофизиологических особенностей, склонностей, потенциальных возможностей, противопоказаний с целью создания для них специальных условий успешной инклюзии. На основании анализа результатов такой диагностики принимается решение о переходе обучающегося на адаптированную программу. Благодаря функционированию данной системы процедура интеграции обучающегося в обычный класс должна стать наиболее оптимальной. Результаты диагностики могут быть использованы в качестве основы работы с обучающимся с ограниченными возможностями до перевода его в инклюзивную школу. Выявленные особенности обучающегося, детерминируют основные трудности, с которыми он может столкнуться в процессе инклюзивного обучения, а собранная команда учителей еще до поступления, обучающегося в инклюзивную организацию выстраивает систему педагогической помощи и поддержки [4]. В дальнейшем, результаты диагностики определяют по какой модели включения он будет обучаться, а так же детерминируют разработку индивидуальной образовательной траектории обучающегося и его перевод из одной модели в другую, т.е. выбор подходящей образовательной альтернативы [4]. Выбора подходящей образовательной альтернативы интеграции обучающегося с ограниченными возможностями в образовательной организации происходит между четырьмя моделями интеграции. Первая модель частичной инклюзии, когда обучающийся находится в инклюзивном классе не полный учебный день. Эта модель больше подходит для обучающихся, имеющих проблемы с долгим пребыванием в помещении класса, связанные с особенностями его здоровья. В рамках данной модели обучающийся может переходить из обычной классной комнаты в ресурсную, и обратно, при этом отметим, что ресурсный класс может функционировать как в офлайн режиме, так и в онлайн. Вторая модель интеграции, представляет собой симбиоз формального и неформального образования, т.е. класс с дополнительными образовательными услугами. Обучающийся, с ограниченными возможностями обучается в обычном классе, но имеет возможность получать вспомогательные услуги мобильного учителя или других службы поддержки. Третья модель, представляет собой интеграцию обучающегося в обычный класс, когда весь школьный день обучающийся проводит в обычном классе и не получает отдельно специальных образовательных услуг, но при этом учителю при необходимости оказывается консультация различных специалистов, в том числе более опытного преподавателя по вопросам учета особенностей обучающегося интегрированного в класс. И последняя модель интеграции – это обычный класс, который представляет собой естественную и наиболее предпочтительную образовательную ситуацию инклюзивного включения.

Социокультурные факторы, определяющие степень готовности обучающихся и их родителей к социальному взаимодействию, толерантному общению и формированию инклюзивной культуры. Подготовка к обучению в инклюзивных классах должна вестись как с обучающимися с ограниченными возможностями, так и со всеми остальными. В связи с этим достаточно актуальным является вопрос информированности нормативных обучающихся и их родителей о ценностях, целях, направлениях развития, последствиях реализации инклюзивного образования. У учащихся и их родителей должна быть возможность обсудить свои вопросы, страхи и интересы. Они имеют право знать, как, когда и почему они должны помогать учащимся с ограниченными возможностями.

Учащихся с ограниченными возможностями здоровья так же необходимо подготовить к социальному взаимодействию и формировать инклюзивную культуру. Когда учащиеся с ограниченными возможностями

включены в обычные школы, им необходимо время, чтобы адаптироваться к новым условиям и изменениям в их жизнедеятельности. Особое внимание необходимо уделять их родителям, предоставляя им возможность принимать активное участие в мероприятиях комплексных интеграционных программ обучения и консультирования. Данные программы будут очень полезны для родителей обычных обучающихся в части принятия идей инклюзии и формировании инклюзивной культуры.

Организационно-методические факторы, оказывают влияние на эффективность формирования и реализации инклюзивного образования. Наличие в образовательных организациях механизмов организации инклюзивного обучения, инструментов адаптации образовательных программ, модификации методик и технологий обучения, воспитания есть важная составляющая качественного образовательного процесса [6]. Создание условий для проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ограниченными возможностями, позволит удовлетворить его образовательные потребности. Индивидуальный образовательный маршрут включает в себя и возможность получения дополнительных навыков, если они необходимы обучающемуся для результативного обучения.

Выводы. Проблема определения основных факторов, влияющих на формирование и реализацию инклюзивного образования в любой стране, является важной и актуальной для педагогической теории и практики. Необходимость изучения данной проблемы вызвано тем, что знание факторов, которые могут влиять на процесс формирования и реализации инклюзивного образования, сыграет существенную роль при формировании основных этапов и направлений ее дальнейшего развития. Следует отметить, что в настоящее время в педагогической литературе не существует единственной определенной классификации факторов, влияющих на формирование и реализации инклюзивного образования.

Под основными факторами, влияющими на формирование и реализацию инклюзивного образования, следует понимать такие условия, которые будут содействовать, а их отсутствие будет препятствовать данным процессам. В ходе проведенного исследования, были определены основные группы факторов, которые влияют на процессы формирования и реализации инклюзивного образования в любой стране. Это такие группы факторов как: нормативно-правовые, материально-технические, факторы кадрового обеспечения, психолого-педагогические, социокультурные и организационно-методические факторы.

Влияние этих факторов на формирование и реализацию системы инклюзивного образования в различных странах проявляется по-разному. Но постепенно складываются и некоторые общие тенденции, которые характеризуют ее дальнейшее совершенствование. Эти тенденции носят разнообразный характер, но они отражаются на развитии системы инклюзивного образования в большинстве стран. Наиболее существенными из них являются: возрастающая заинтересованность государства и социума во включении лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образование как предпосылки их социализации и профессиональной самореализации; расширение сети инклюзивных образовательных организаций различного уровня, которые обеспечивают получения образования такой категорией лиц с учетом их психофизиологических особенностей; расширение разнотипных образовательных организаций и их структурное разнообразие, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов лиц с ограниченными возможностями; включение в процессы реализации инклюзивного образования общественных организаций, некоммерческих организаций различного вида.

Литература:

1. Дохоян, А.М., Маслова А.М. Ассистивные технологии в инклюзивном образовании. Москва: Ай Пи Ар Медиа. 2020. 90 с.
2. Al Sadaawi A.S. Saudi National Assessment of Educational Progress (SNAEP). // International Journal of Education Policy and Leadership. 2010. Vol. 5. № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/issue/view/50>
3. Alkhateeb J.M., Hadidi M.S., Alkhateeb A.J. Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014 // Research in Developmental Disabilities. 2016. Vol. 49-50. P. 60-75. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422215002097>
4. Alzahrani N. The development of inclusive education practice: A review of literature. // International Journal of Early Childhood Special Education. Anadolu Universitesi. 2020. Volume 12 No 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=13>
5. Jennifer Baumbusch, Jennifer E.V. Lloyd, Yu Chyi David Liou, Danjie Zou. Education Leaders' Perspectives on Special Education Research: A Priority Setting Study // International Journal of Education Policy and Leadership. 2020. Vol. 16, № 15. [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/987/275>
6. Jihad At-Turki, Hisham ALdmour, Khalil A.R Al Maitah, Mohammad ALSarayreh. Requirements for the Success of the Integration Program of Disabled Students in the Regular Schools from the Perspective of the Teachers of the Learning Resources Rooms // International Education Studies. 2012. Vol. 5. №1. P. 108-129. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/11216>
7. Sunanta Klibthong, Joseph Seyram Agbenyega. Inclusive Early Childhood Settings: Analyses of the Experiences of Thai Early Childhood Teachers // International Education Studies Archives. 2020. Vol. 13, No. 1. P. 21-31. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/41604>
8. Tareq Y.M. Melhem, Zainudin Mohd Isa. Special Education in Jordan: Reality and Expectations // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences July 2013. Vol. 3. №7. P. 414-422. [Электронный ресурс]. URL: <https://hrmars.com/papers/detail/IJARBS/64>
9. Tommy Van Steen, Wilson Claire. Individual and Cultural Factors in Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Meta-Analysis. // Teaching and Teacher Education. 2020. V. 95. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1930335X?via%3Dihub>

УДК 378

преподаватель базовой кафедры специальных дисциплин
колледжа Гогурчунов Арсланали Пахрутдинович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье изучено понятие правосознания и проблемы его формирования у учащихся в процессе профессиональной подготовки в вузе. Сделан вывод о том, что формирование правосознания происходит благодаря правовому обучению и воспитанию студентов, итогом которого будет сформированная активная гражданская позиция, применение правовых норм для реализации и защиты прав и свобод. Важно так же учитывать следующий факт: правосознание – это одно из форм общественного сознания. В отношении педагогического опыта формирования правового сознания молодежи, следует отметить, что в этом процессе необходимо применять как проверенные формы и способы обучения, так и активно внедрять новые технологии.

Ключевые слова: правосознание, правовое воспитание, обучающийся, образовательный процесс.

Annotation. The article studies the concept of legal consciousness and the problems of its formation among students in the process of professional training at a university. The conclusion is made that the formation of legal consciousness occurs due to legal training and education of students, the result of which will be the formation of an active civic position, the application of legal norms for the implementation and protection of rights and freedoms. It is also important to take into account the following fact: legal consciousness is one of the forms of social consciousness. With regard to the pedagogical experience of forming the legal consciousness of young people, it should be noted that in this process it is necessary to apply both proven forms and methods of teaching, and actively introduce new technologies.

Keywords: sense of justice, legal education, student, educational process.

Введение. Обращение к проблеме формирования правосознания у студентов является сегодня особенно актуальным, поскольку обусловлено наличием множества противоречий, которые возникают в результате необходимости формирования активной позиции молодежи в условиях современного общества и недостаточности правового сознания данной категории населения.

Россию характеризуют как страну с переходной экономикой, и это оказывает значительное влияние на формирование правосознания молодежи, на активное развитие правового мышления, способности к творческой активности и социальной предприимчивости. К сожалению, ситуация данных процессов сильно осложнена противоречиями в самой правовой системе государства, наличием такого явления как правовой нигилизм, дестабилизированной экономике, – все эти факторы имеют способность отдалять государство и людей от построения правового сознания и правового общества в целом.

Изложение основного материала статьи. Ключевая проблема исследования заключается в том, что воспитание и формирование правосознания является крайне сложной задачей для педагогов и психологов. Правовое сознание личности должно отражаться как некое объективное явление, характеризующее представление о власти и законе, о собственных правах и обязанностях у подрастающего поколения. Поэтому процесс формирования правосознания – это основа для дальнейшего развития гражданского общества. Следует заметить, что у молодежи долгое время в предыдущие периоды развития нашего государства была четкая нацеленность на административно-властный стиль правового регулирования в обществе. Сегодня же мы отходим от этой системы, а построение рыночной экономики диктует новые условия, в том числе условия по становлению демократического правового общества.

Проблемой, обуславливающей актуальность исследуемой темы, является тот факт, что все чаще мы сталкиваемся с правовым нигилизмом, а в ряде случаев – и полным игнорированием молодого поколения правовых норм, общественных ценностей и национальных традиций, являющихся частью правовой культуры личности. Это обстоятельство, несомненно, не может не вызывать высокую степень тревоги, поскольку говорит о несостоятельности социальных и общественных институтов в части воспитания правосознания (семьи, школы, окружение). В итоге у студентов формируется такое правосознание, которое является разрушительным для личности и общества в целом. Исходя из этой проблемы, одной из задач вуза является недопущение ситуации, в которой право начинает игнорироваться в той или иной степени.

Главная роль в формировании правосознания личности в вузе отводится правовым дисциплинам. В задачи педагога правовых дисциплин входит воспитание личности такой, которая бы задумывалась о происходящем в правовом смысле, личности размышляющей о последствиях, о результатах и продуктах собственного поведения и поведения и поступков окружающих людей. Но педагог может действовать в совокупности с психологом, а зачастую – и выполнять его функции, совмещать, для того, чтобы наладить хорошую психологическую атмосферу и отношения с учениками для более качественного усвоения знаний и получения навыков по дисциплине.

Таким образом, педагоги и психологи должны быть готовы к тому, что работать требуется в постоянно изменяющихся условиях, когда и государство, и общество заинтересованы в воспитании граждан, обладающих «правильным» правосознанием. Причем понятие «правильного» правосознания достаточно однозначно можно трактовать как «совпадающее с нормами законов государства». В целях реализации задач по формированию правосознания требуется, прежде всего, найти общий язык с учащимися: выстроить доверительные отношения; проведение бесед на различные социальные темы, которые волнуют детей данного возрастного периода; проведение классных часов и внеклассных занятий на тему формирования правосознания у детей и подростков.

Таким образом, актуальность рассматриваемой темы обусловлена самой целью по формированию правосознания, его необходимости в обществе, а также возрастающими противоречиями в самой правовой системе государства. Для того чтобы сформировать такое «правильное» правосознание, педагогу и психологу требуется подготовить учеников к процессу активного осмысления жизни, поступков, ценностей, правовых норм, деятельности в целом в гражданском обществе. Кроме того, важным компонентом данной работы в

рамках прохождения правовых дисциплин будет являться формирование позитивных мотивационных установок учащихся.

По мнению Р.С. Байниязова, правосознание следует определять как духовную целостность правовых и отчасти общесоциальных идей, взглядов, представлений, убеждений, чувств, эмоций, настроений и т.д., которые в идейном и психологическом смысле отражают и осознают правовые феномены [4]. С этим мнением можно согласиться, если обратиться к случаям, когда поведение человека определяют не правовые нормы, а регуляторы социального поведения неправового характера. Сюда могут быть отнесены личностные убеждения и ценности отдельно взятой личности, религиозными мотивами, менталитетом, особенностями этнической культуры. Важными здесь являются понятие добродетели и морали человека, принятия или непринятия общественных норм. Не стоит забывать и о том, что на поведение личности могут оказывать эмоциональные воздействия различного характера: сильное чувство радости, счастья, состояние аффекта, отчуждения. Кроме того, у человека могут быть психические расстройства, которые не позволяют говорить о правильном формировании и развитии правосознания [1-10].

Согласно взглядам Лазебниковой А.Ю. и Ивановой Л.Ф. [8] под правосознанием следует понимать совокупность идей, чувств, убеждений индивидов или частей общества, которые формируются относительно права и его роли. В данном определении особая роль принадлежит процессу осмысления и восприятия регулирования правового тока, осознания того, что закон выше всего. Как отмечают авторы моральные нормы и ценности определяют выбор человеком своего дальнейшего поведения и отношения к правовым нормам [8]. Отмечено, что психика человека воздействует на формирование правосознания любого человека. От свойств и степень развития психики и психических процессов, будет сильно зависеть эффективность формирования правосознания. Поведение человека, у которого нет никаких знаний о системе права в его государстве, будет сильно отличаться от человека, у которого такие знания есть. Если индивид в процессе своего онтогенеза не познает нормы права и морали, не знает о нормах поведения в обществе, не имеет представления о системе законодательства, это будет оказывать характерное влияние и на его социализацию в обществе, что особенно важно для студенческой молодежи [5].

Следует отметить, что правовое сознание в психике человека отображается в измененной форме. Та информация, которую личность осваивает в результате получения знаний о системе государства, политической системе, социальных нормах, праве и прочих явлениях правовой действительности в психике преобразуется в форму установок, эмоциональных окрашиваний, чувств, идей, знаний и т.п.

Правосознание есть отражение тех элементов, которые формируются в психике человека и отражают его систему взглядов на правовое регулирование в обществе. Если говорить о правосознании как о целостной системе, то она включает не только элементы, рассмотренные выше, но и идеологию, а также практику применения отдельных правовых норм. Правосознание можно определить в виде некоторой обобщающей категории, которая требуется обществу и отдельно взятой личности для того, чтобы взаимно увязать совокупность внутренних психических установок личности и норм, которые действуют в обществе, иначе говоря, определить направленность и характер правового поведения личности в обществе. Следует при этом обратить особое внимание на формирование правосознания несовершеннолетних детей.

Характерный признак студенческого возраста - повышенная степень интереса к собственной личности, своим способностям, возможностям, чувствам, эмоциям и переживаниям, происходит активное развитие рефлексии, они осознают свои качества как индивидуума, развиваются различные стремления и ценностные ориентации, что приводит в конечном итоге к тому, что формируется новый уровень самосознания самооценки личности [1-9].

Правовое сознание бывает положительным, негативным и нейтральным и сопряжено с возрастом личности, поскольку совершенствуется на протяжении всего жизненного пути человека и формируется под влиянием целого ряда факторов.

Правовая психология личности, выраженная в ощущениях, привычках, взглядах, убеждениях и пр. Именно поэтому правовое сознание - это сложный конгломерат идеологических и психологических факторов, комплекс «правовых познаний, мыслей, представлений, взглядов, эмоций, выражающих подход человека к разным действиям правовой реальности, к функционирующему праву. Оно обуславливается правовыми устоями общества, практикой правового применения, нравственными навыками и традициями социума. В таком случае правовое сознание является критерием правовой системы полностью. В основе правовой психологии лежат понятия о справедливости, представления об эффективности установленных юридических законов в обществе, способах их реализации, о правовых средствах и методах и т.д. В зависимости от всего этого личность либо ободряет установленное право и подчиняется ему, либо их отрицает.

Правовая идеология – высочайший уровень правового сознания, при котором личность не только подчиняется праву, но и осознает цель, назначение и его глубину, способна различать закономерности правового регулирования. Это личностная концепция, основанная на мыслях, мировоззрении, включающем в себя представления о справедливости, гуманизме, независимости, почтительности, достоинстве и значении человека и т.п.

Важнейшей составляющей правовой культуры так же является правовое мышление, которое личность приобретает по ходу своей жизни, функционируя в социуме. Это такое «сочетание взглядов, представлений, способов, подходов к оценке правовой реальности и к принятию решений, каких гражданин придерживается в согласии с внутренней моральной позицией в профессиональной работе, расценивая правовые ситуации и решая правовые проблемы.

Правосознание (и как следствие - правовую культуру) в личности можно воспитать.

В систему правового воспитания входят следующие элементы:

Субъектами правового воспитания являются государственные органы, организации, специально уполномоченные государством лица, которые осуществляют правовоспитательную деятельность. Субъект правового воспитания – это либо специализированное юридическое обучение (например, юридические факультеты университетов), либо государственный орган, обладающий косвенной правообучающей правовоспитательной функцией.

Объектами правового воспитания становятся граждане или общественные группы, которым прививаются, преподаются правовые знания.

Под средствами правового воспитания понимают:

- нормативно-правовые акты, акты применения норм права;
- разнообразные разъясняющие материалы о функционировании правовых актов (например, в СМИ, на телевидении и на радио);
- радио и телевизионные передачи, регулярно освещающие правовые нормы;
- специализированные юридические издания, целью которых является широкая популяризация и распространение правовых знаний;
- организационно-образовательные мероприятия (пресс-конференции, лекции, беседы, семинары и т.д.);
- справочно-информационные, консультационные телефонные службы.

Итак, правовое воспитание – это самый сложный процесс, охватывающий и вовлекающий в свой ход огромное количество скоординированных между собой элементов и факторов, в результате которого личность не только получает полные и систематизированные знания о праве, правовой деятельности, но и обретает привычку к правовому поведению, основанному на уважении и неукоснительном соблюдении права, то есть по сути - к цивилизованному способу решения споров, возникающих между индивидуумами в процессе социального общения.

Выводы. Таким образом, в отношении педагогического опыта формирования правового сознания молодежи, следует отметить, что в этом процессе необходимо применять как проверенные формы и способы обучения, так и активно внедрять новые технологии. Формирование правосознания происходит благодаря правовому обучению и воспитанию студентов, итогом которого будет сформированная активная гражданская позиция, применение правовых норм для реализации и защиты прав и свобод. Важно так же учитывать следующий факт: правосознание – это одно из форм общественного сознания. Поэтому целесообразным будет повышать правовую культуру не отдельного индивида, а общества в целом.

Литература:

1. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. Инновационные процессы в образовании - Ставрополь, 2014.
2. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. Педагогика: вчера, сегодня, завтра: коллективная монография / Москва, 2016.
3. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И. и др. Инновационные процессы в образовании: коллективная монография - Москва, 2017
4. Байниязов Р.С. Правосознание и правовой менталитет в России. - Саратов, 2008. - С. 74.
5. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 301-302.
6. Кучнев А.В. Современное понимание и структура правосознания // Вестник Российского университета кооперации, 2016. - № 12. - С. 99.
7. Кучмезов Р.А. Формирование правовой грамотности студентов как актуальная педагогическая задача // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 159-160.
8. Лазебникова А.Ю., Иванова, Л.Ф. Как создавалось современное школьное обществознание // Отечественная и зарубежная педагогика, 2018. - № 5. - С. 100.
9. Сорокопуд Ю.В., Окунев С.А., Лапшова И.А. Применение гуманитарных технологий в процессе формирования профессионально важных качеств будущих юристов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 76-77.
10. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. - Ростов н/Д, 2011. - 541 с.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Данилова Елена Андреевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ И ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у дошкольников. Выделены основные критерии, позволяющие четко дифференцировать данные нарушения речевого развития.

Ключевые слова: стертая дизартрия, дислалия, звукопроизношение, речевое дыхание, артикуляционный аппарат, мелкая моторика.

Annotation. The article discusses the implementation of differential diagnosis of erased dysarthria and dyslalia in preschoolers. The main criteria are highlighted, allowing to clearly differentiate these violations of speech development.

Keywords: erased dysarthria, dyslalia, sound pronunciation, speech breathing, articulation apparatus, fine motor skills.

Введение. Известно, что речевая деятельность - это сложная психическая функция, представляет собой совокупность нервных импульсов, происходящих при согласованной деятельности различных участков головного мозга. Речь, как отмечено у Т.Г. Визель – является сложнейшей системой сенсомоторных координаций, имеющих различную специфическую организацию [2]. Становление и развитие звукопроизношения у каждого ребенка происходит индивидуально. Некоторые дети начинают сравнительно рано произносить первые звуки более-менее отчетливо, другие – наоборот запаздывают в этом плане. Качество звукопроизношения непосредственно зависит от развития органов артикуляции, их подвижности. В коррекционных группах дошкольных учреждений в последние годы часто встречаются дети с такими нарушениями речи, как стертая дизартрия и дислалия. Анализ логопедической практики показывает, что данные виды речевых нарушений часто путают. В соответствии с определением Б.Г. Мещерякова – дислалия

выражается в нарушении звукопроизношения, в основном это замены и искажения [7]. Е.Ф. Архипова определяет стертую дизартрию как сложное речевое расстройство, которому характерны многочисленные нарушения различных сторон речи – звукопроизношения, речевого дыхания, артикуляции, просодических компонентов, а также мимики и дикции [1]. Также, как и при дислалии, Е.В. Жулина указывает на замены звуков, пропуски и искажения, однако при стертой дизартрии специфические нарушения звукопроизношения и просодики связаны непосредственно с недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата (мышцы дыхательного и голосового отделов, а также артикуляционные мышцы) [3]. При дислалии нарушения иннервации речевых мышц отсутствуют.

П.Н. Селезнева пишет, что дети-дислалики не могут произвольно принимать и удерживать различные артикуляционные позы, а причиной этого автор называет несформированность артикуляционных или акустических образов некоторых звуков [8]. Причиной этого автор указывает несформированность артикуляционных или акустических образов отдельных звуков. При этом неуловимым оказывается какая-то одна характеристика данного звука. Ребенок не различает фонему и это приводит к замене или искажению звука в речи. Артикуляторная база остается неразвитой, поскольку не все звуки, необходимые для полноценной речевой деятельности, сформировались. В зависимости от того, какие из фонематических характеристик – артикуляционные или акустические оказались несформированными, то и замены звуков в речи будут различными. При дизартрии, согласно исследованию О.Ю. Федосовой, у детей выявляются полиморфные нарушения звукопроизношения, значительно страдает произносительная сторона речи [9].

Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии представляет определенную сложность. На это указывают многочисленные исследователи. А.С. Фролова отмечает сходства у детей с дислалией и со стертой дизартрией, но выделяет при этом у последних неблагоприятные факторы в анамнезе и органическую симптоматику в неврологическом статусе [10]. А.С. Фролова в своем исследовании проводит сравнение проявлений стертой дизартрии и дислалии. Автор перечисляет следующие характерные нарушения при функциональной дислалии:

- дети не могут правильно артикулировать только согласные звуки;
- стойкое нарушение артикуляции отдельных звуков в различных речевых условиях;
- достаточно легко дети закрепляют в речи уже сформированные звуки;
- темпо-ритмическая сторона речи не страдает;
- речевое дыхание приближается к норме;
- фонематические расстройства не типичны для детей с дислалией;
- нехарактерна дискоординация дыхания, артикуляции и голосообразования.

При этом, правильная диагностика и разграничение стертой дизартрии и дислалии имеет очень важное значение, так как от правильности логопедического заключения зависит содержание дальнейшей логопедической помощи таким детям и ее эффективность [6]. С учетом распространенности стертой дизартрии и дислалии у детей дошкольного возраста, а также важности и трудности разграничения данных речевых нарушений, изучение особенностей звукопроизношения у дошкольников с указанными речевыми нарушениями является теоретически актуальным и практически значимым.

Изложение основного материала статьи. Для изучения особенностей звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией и дислалией было проведено экспериментальное исследование. Базой проведения эксперимента являлся МБДОУ «Детский сад № 413» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 42 ребенка в возрасте 6 лет. Для объективности исследования дети были разделены на три группы, по 14 человек в каждой. Две группы – экспериментальные, в одной дети со стертой дизартрией, в другой – с дислалией. Контрольная группа состояла из испытуемых с нормативным речевым развитием.

В ходе экспериментального исследования изучались следующие параметры: особенности звукопроизношения, состояние речевого дыхания, уровень сформированности артикуляционного аппарата, состояние мелкой моторики. После проведения диагностики были получены следующие результаты: звукопроизношение у детей со стертой дизартрией оказалось существенно нарушено. Был выявлен весь комплекс нарушений – пропуски, искажения, смещения и замены звуков. Наиболее уязвимыми оказались шипящие и свистящие звуки. Так, у детей с дизартрией выявлены многочисленные нарушения произношения звуков не только изолированно, но и активной речи – это замены, искажения (чаще всего), пропуски. Весьма распространенное нарушение – различного вида сигматизм шипящих и свистящих звуков [4].

У детей с дислалией зафиксирован межзубный и губно-зубной сигматизм, при этом наиболее часто диагностировались замены и искажения свистящих, в группе детей со стертой дизартрией – искажения, замены и пропуски звуков. Следует отметить общую особенность для обеих групп - отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке [5]. Изолированно звуки произносились, особенно у дислаликов, чище, в речевом потоке - нечетко, так как не дифференцировались.

Таким образом, был сделан вывод, что фонетический дефект, как первичное нарушение звукопроизношения у детей со стертой дизартрией, более четко обозначен, чем у детей с дислалией. У данной группы испытуемых значительно меньше регистрировалось смещений и пропусков в сравнении с детьми с дизартрией. У всех детей ЭГ № 1 выявлены многочисленные нарушения в группах свистящих звуков, шипящих звуков, соноров и заднеязычных. Более всего детям удавалось произношение звонких и мягких согласных. У детей ЭГ № 2 с дислалией реже встречаются пропуски, смещения и замены звуков в сравнении с детьми ЭГ № 1. Еще один немаловажный факт - дети с дислалией более точно удерживают необходимую артикуляционную позу.

Исследование особенностей речевого дыхания показало правильное его развитие в группе детей с нормальной речью, тип дыхания - диафрагмальный. Испытуемые свободно меняют носовое и ротовое дыхание, пользуются обоими типами вдоха и выдоха. У детей со стертой дизартрией напротив, зафиксированы множественные нарушения: характерен вдох с придыханием и одновременно с поднятием плеч. Тип дыхания в большинстве случаев верхнеключичный, вдох и выдох прерывисты, с шумом, объем и сила выдоха малы. Многие дошкольники со стертой дизартрией произносили слова на вдохе из-за чего их речь была как бы захлебывающей, у некоторых наблюдалось назальное произношение. На среднем уровне задания выполнили 43% испытуемых. При небольшой силе и объеме выдоха дети смогли менять ротовой и носовой вдох и выдох. Уровень ниже среднего выявлен у 29% испытуемых. Вдох и выдох – прерывисты, сила выдоха и его объем слабы. Низкий уровень показали 30% детей со стертой дизартрией. Вдох и выдох прерывисты, несогласованны, объем и сила выдоха малы, нет согласованности дыхания и фонации.

В группе испытуемых с дислалией результаты выше, чем у детей-дизартриков. У большинства из них выявлен диафрагмальный тип дыхания. Дошкольники свободно пользовались носовым и ротовым вдохом и выдохом, выдыхаемая воздушная струя достаточно сильная и целенаправленная. Средний уровень выявлен у 37% испытуемых, ниже среднего уровень показали 15%. У данной группы испытуемых дыхание верхнегортанное, несогласованный вдох и выдох, сила выдоха и его объем малы, дети не смогли дифференцировать ротовой и носовой вдох и выдох.

По методике Е.В. Мазановой проводилось отдельное обследование двигательных функций губ и языка. Испытуемые с нормативным речевым развитием все позы выполнили верно. У всех испытуемых диафрагмальный тип дыхания. Дети могут поочередно менять ротовое и носовое дыхание, пользуются свободно и ротовым, и носовым вдохом и выдохом. Выдыхаемая воздушная струя достаточно сильная и целенаправленная, у 64% испытуемых КГ выявлен высокий уровень. У 36% сила и объем выдоха недостаточны (средний уровень), при этом дети свободно пользуются ротовым и носовым дыханием. Таким образом, у испытуемых КГ отсутствует проблемы с речевым дыханием.

Большинство испытуемых со стертой дизартрией с заданием не справились. Высокий уровень не смог показать ни один ребенок, средний уровень выявлен у 35% участников. Вследствие гипотонуса мышц речевого аппарата, испытуемые со стертой дизартрией не смогли выполнить большинство артикуляционных движений. Низкий уровень показали 65% испытуемых. Правильно не была выполнена ни одна артикуляционная поза. Выявлены содружественные движения в мышцах артикуляционного аппарата. В процессе выполнения упражнений был зафиксирован тремор, синкинезии, саливации, также было зафиксировано значительное напряжение мышц языка и губ, быстрая истощаемость движений.

В ЭГ № 2 результаты заметно выше в сравнении с ЭГ № 1. Высокий уровень показали половина детей от общего числа группы (50%). Содружественных движений и гиперкинезов не выявлено, движения губ и языка скоординированы, дети удерживали артикуляционные позы необходимое время. Средний уровень присвоен 35% испытуемым. Отмечались ошибки в передаче поз, небольшие саливации, синкинезии, позы удерживались не более 2-3 секунд. Низкий уровень выявлен у 15% испытуемых. Дети не справились с заданием, отмечался гипо и гипертонус артикуляционных мышц, саливации, содружественные движения.

Обследование мелкой моторики показало высокие результаты в КГ испытуемых с нормальной речью (70%). Дети ритмично и согласованно меняли положение рук в пробе «кулак-ребро-ладонь». Своевременно переключались на следующее движения. Сами движения были согласованы. Пробу на перебор пальцев испытуемые также выполнили успешно. Синкинезий и застреваний на одной позе не выявлено. Средний уровень показали 29% испытуемых. Отмечались немногочисленные синкинезии при переборе пальцев. В пробе «кулак-ребро-ладонь» дети не всегда точно и синхронно переключались с одного движения на другое. Низкий уровень не выявлен.

В группе детей со стертой дизартрией высокий уровень показали 13% испытуемых. Все позы выполнены верно и в требуемом темпе. Застреваний не наблюдалось. Средний уровень выявлен у 30% детей. Отмечались повторы одного и того же движения, несоординированность движений, не во всех случаях испытуемым удавалось одновременно изменить положение рук. Низкий уровень выявлен у большинства детей со стертой дизартрией (58%). Отмечена низкая взаимная координация рук, асинхронность движений. Следует отметить, что прослеживается четкая взаимосвязь между нарушением артикуляционной и мелкой моторики. Также были зафиксированы выраженные perseverации на истощении движений. У испытуемых с дислалией таких нарушений не выявлено, результаты были приближены к норме. Высокий уровень показали 50% от общего числа испытуемых.

Выводы. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование особенностей звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией и дислалией выявило грубые нарушения исследуемых компонентов речевой деятельности у детей со стертой дизартрией. Зафиксированы многочисленные нарушения звукопроизношения как изолированно, так и в речевом потоке – замены, искажения звуков, пропуски. Фонетический дефект, как первичное нарушение у детей со стертой дизартрией, более ярко выражен, чем у детей с дислалией. Звукопроизношение детей со стертой дизартрией также нарушено более значительно, чем у дислаликов.

Результаты исследования речевого дыхания выявили его несформированность у детей со стертой дизартрией, отличается недифференцированностью, у большинства испытуемых верхнегортанное дыхание. Большинство испытуемых с дислалией свободно пользовались носовым и ротовым вдохом и выдохом, выдыхаемая воздушная струя достаточно сильная и целенаправленная.

У детей со стертой дизартрией артикуляционная моторика грубо нарушена, мышцы напряжены, находились в гипертонусе, дети не могли свободно управлять органами артикуляции. У других наоборот, отмечалась вялость мышц речевого аппарата, гипотонус мышц не позволял им выполнить необходимые артикуляционные движения. У детей с дислалией результаты приближены к норме. Гипертонуса артикуляционных мышц не отмечалось, движения передавались точно, артикуляционные позы удерживались необходимое время.

Большинство испытуемых с дизартрией показали низкие результаты исследования мелкой моторики. Отмечались многочисленные синкинезии. У детей с дислалией результаты приближены к нормативным показателям. Для дислалии характерны нарушения артикуляции, во многих случаях артикуляционный аппарат достаточно развит. Для детей со стертой дизартрией свойственны нарушения неврологического статуса и неблагоприятные факторы в анамнезе. При дислалии нарушение речи состоит в основном в неправильном произношении отдельных звуков или групп звуков, при стертой дизартрии нарушения затрагивают все стороны речевой деятельности - звукопроизношение, темп и плавность речи, модуляцию, речевое дыхание, сила и тембр голоса и др., то есть, имеют системный характер.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей, М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2014. 264 с.
3. Жулина Е.В., Лапина Я.О. Дизартрия. Значение логопедического массажа в коррекции дизартрии старшего дошкольного возраста 5-6 лет // Е.В. Жулина, Я.О. Лапина. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 74-77.
4. Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. – М., 2007. – 48 с.

5. Лапшина Е.А., Моругина В.В. Основы логопедической работы по устранению полиморфной дислалии // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2.
6. Медведева Е.Ю., Образумова А.Н. Исследование мелкой и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии // Е.Ю. Медведева, А.Н. Образумова. Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 1-7. С. 87-89.
7. Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П. Большой психологический словарь. – М., 2002. 637 с.
8. Селезнева П.Н. Значимость дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии / П.Н. Селезнева // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. № 7 (24). С. 28-30.
9. Федосова О.Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Самара, 2005. 228 с.
10. Фролова А.С. Дифференциальная диагностика дислалии и нарушения звукопроизношения при дизартрическом компоненте у детей дошкольного возраста / А.С. Фролова, Т.А. Таринская // Образование и воспитание. 2018. № 1 (16). С. 72-76.

Педагогика

УДК 371.382

студент магистратуры Держай Галина Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Дальневосточный федеральный университет" (г. Владивосток);

кандидат исторических наук, доцент кафедры

исторического образования Пазенко Евгений Александрович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Дальневосточный федеральный университет" (г. Владивосток)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается деловая игра как активный метод обучения. Оценивается необходимость применения данного метода для уроков обществознания. Делается вывод, что проведение уроков по заявленному предмету в такой форме является целесообразным, так как это позволяет сформировать личные и профессиональные качества, повышает интерес к предмету, оптимизирует работу в команде. Проводится аналогия со студентами-юристами, так как для обучения правовым наукам активно применяются деловые игры. Рассматривается примерный сценарий деловой игры, оценивается механизм ее проведения и эффективность. Формулируется и обосновывается вывод о значимости деловых игр.

Ключевые слова: деловая игра; игровая форма обучения; моделирование; активная форма обучения; учебная деловая игра.

Annotation. The article deals with the business game as an active learning method. The necessity of using this method for social studies lessons is evaluated. It is concluded that conducting lessons on the declared subject in this form is appropriate, since it allows you to form personal and professional qualities, increases interest in the subject, and optimizes team work. An analogy is drawn with law students, since business games are actively used to teach legal Sciences. An approximate scenario of a business game is considered, the mechanism of its implementation and effectiveness are evaluated. The conclusion about the importance of business games is formulated and justified.

Keywords: business game; game form of training; modeling; active form of training; educational business game.

Введение. Обществознание - это совокупность дисциплин, предметом изучения которых являются различные стороны жизни общества. В качестве предмета изучения оно включает в себя основы социальных наук, таких как философия, социология, право, политология, экономика и др. Характерной особенностью курсов по гражданскому праву является то, что социальные науки рассматриваются не в изолированном виде, а как тесно связанные с дисциплиной, составляющей единое целое, поэтому изучение обществознания не только обеспечивает получение конкретных знаний, но и способствует пониманию учащимися взаимосвязей различных аспектов социальной жизни, оно составляет комплексный взгляд на общество, привлекает внимание учащихся к современным социальным явлениям.

Один из методов активного обучения - деловые игры. В литературе нет определения понятия «деловая игра», но анализ различных его трактовок показывает, что во всех них присутствует главная характеристика деловой игры - наличие ситуации или имитационная модель, которая представляет технологию производства определенных работ (заключение договора, разработка плана работ и т.д.).

В.П. Галушко в книге «Деловые игры» пишет: «Деловая игра — это своеобразная система воспроизведения управленческих процессов, имевших место в прошлом или возможных в будущем, в результате которой устанавливаются связь и закономерности воздействия существующих методов выработки решений на результаты производства в настоящее время и в перспективе» [2, с. 8]. Более того, деловую игру можно рассматривать через призму моделирования определенных явлений объективной действительности в искусственно созданных ситуациях. Представляется вполне естественным, что игра позволяет ощутить себя в той или иной ситуации, в непосредственном ее действии, а также закрепить теоретические знания и применить их для решения условной проблемы практического характера. Таким образом, деловые игры направлены на развитие профессиональных навыков, самостоятельности, лидерских качеств и коммуникабельности. Полагаем, что наличие таких качеств является необходимостью в целом и выходят за рамки усвоения данной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия деловые игры получили широкое распространение в производстве, общественной деятельности, экономике, теории управления, образовании. Это подтверждают многочисленные исследования и научные публикации. Игровая форма обучения - самое успешное и перспективное нововведение последних лет. В процессе деловой игры развиваются решительность, активность, динамизм и продуктивность мысли, сила и быстрота памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы.

С дидактической точки зрения обучение игре перспективно, поскольку не противоречит современным педагогическим теориям и может стать формой интегрированного обучения.

В основе разработки деловой игры лежит создание имитационных и игровых моделей, которые должны органично пересекаться, что определяет структуру.

Имитационная модель отражает выделенную часть реальной действительности, которую можно назвать прототипом модели или имитационным объектом, задавая контекст профессиональной деятельности специалиста в процессе обучения.

Фактически игровая модель — это способ описания работы участников - имитационная модель, которая определяет социальный контекст профессиональной деятельности профессионалов.

Объект игры — это объект деятельности участников игры, в определенной форме заменяющий объект собственно профессиональной деятельности.

Сценарий - основной элемент игровой процедуры, он отражает принципы проблематики, двуплановости, совместной деятельности. Сценарий отображает общую последовательность игры, разделенную на основные этапы, операции и этапы.

Роли и функции игроков должны адекватно отражать «официальный имидж» той части профессиональной деятельности, которая моделируется в игре.

В качестве примера можно привести игру «Выборы депутатов муниципального образования». Цель игры - расширить и закрепить знания студентов о политической системе Российской Федерации, избирательных правах граждан.

Первым этапом идет формирование трех групп, выбираются руководители групп и каждой группе дается задание. Время подготовки и презентации фиксировано. Две группы состоят из пяти человек, они будут готовить своего кандидата на пост главы округа, все остальные (третья группа) будут избирателями. Две группы по пять человек отвечают за подготовку своего кандидата к выборам главы округа, одна группа избирателей должна подготовить вопросы кандидату и после выступления каждой команды проголосовать за одного из них и подготовить бюллетени для голосования и список избирателей.

Далее начинается разминка, в ходе которой задаются различные вопросы об избирательном процессе, местном самоуправлении, по избирательному праву и т. д. за каждый правильный ответ участники получают баллы.

На следующем этапе представители представляют своих кандидатов, после них кандидат сам рассказывает о своей предвыборной программе.

Во время выступлений кандидатов избиратели задают свои вопросы. После выступлений председатель избирательной комиссии объявляет об открытии избирательного участка, каждый избиратель заполняет свой бюллетень и бросает его в урну для голосования, победитель избирается большинством голосов. Победители и самые активные участники награждаются призами, по окончании игры каждый участник оценивается.

На последнем этапе игры происходит обсуждение - каждый участник игры выражает свое мнение об эмоциях, которые он испытывал при выполнении определенной роли. Мнения у всех очень разные: кто-то уже был на выборах и имел какое-то представление о них, а кто-то получил первичный избирательный опыт.

Из анализа данной игры следует, что она имеет выраженную правовую направленность, что во многом обусловлено тем, что обществознание, как уже отмечалось ранее, находится на стыке экономических и правовых наук. Если обучающиеся лица примут решение о поступлении в дальнейшем на юридический факультет, то деловые игры, проводимые на уроках обществознания, сыграют в данном случае особую роль, так как деловые игры активно применяются в рамках подготовки студентов-юристов. Так, обобщив опыт проведения деловых игр на юридических факультетах отечественных вузов можно констатировать, что деловые игры направлены на выявление у будущих юристов необходимых профессиональных навыков (отстаивание своей позиции, аргументация), а заложить основу данных навыков можно уже на уроках обществознания. Кроме того, студенты-юристы лучше усваивают учебный материал в ходе деловой игры, что представляется вполне естественным.

Представляется, что в рамках моделирования деловой игры для проведения урока обществознания, стоит обратить внимание на модели, которые применяются для деловых игр студентов-юристов. Например, в данных случаях в деловой игре имеют место противоположные интересы, если не сказать противоборствующие. Такая игра является антиподом игры, которая была разобрана нами ранее, однако ее практическая значимость также является достаточно высокой. Так, игра, в которой имеют место диаметрально противоположные интересы, позволяет сформировать навыки по эффективной аргументации своей позиции, вынуждают участников более детально анализировать ситуацию, находить решения из не совсем стандартных ситуаций. Таким образом, проведение деловых игр в школах вполне может быть выстроено на основе моделей, применяемых в высших учебных заведениях с адаптацией к условиям школы и особенностям изучаемой темы.

Рассмотрим преимущества деловых игр как активного метода обучения на уроках «Обществознания».

Во-первых – это интересно! Любой нестандартный подход к обучению вызывает интерес учеников, а это главное в работе педагога. Давно известно, что заезженные темы уроков, традиционализм подачи материала не привлекает учеников, формализм урока, стандартные формулировки – все это снижает внимание учеников к теме урока.

Во-вторых, если образно, можно вспомнить фразу главной героини фильма «Ирония судьбы, или с легким паром», учительницы: «Я учу их думать (авт. об учениках), хоть самую малость», так вот именно научить думать – одна из главных задач учителя. Не будем упоминать о недостатках современной системы образования в школе, но я считаю, что свести обучение к многочисленному тестированию неправильно, дети должны думать, творчески мыслить, развивать воображение и оценкой их деятельности должен быть не тест, а конкретные выводы, развернутые, подкрепленные фактами. Т.е. ребенок не только будет знать ответ на вопрос, но сможет его объяснить, показать, что он его понял.

В-третьих, преимущество деловых игр в том, что, принимая на себя ту или иную роль, участники игры связываются друг с другом, и их интересы могут не совпадать. В результате создается конфликтная ситуация, которая сопровождается естественным эмоциональным напряжением, которое вызывает повышенный интерес к ходу игры. Участники могут проявить не только профессиональные знания и умения, но и свою эрудированность, проявить свои черты характера, такие как целеустремленность, коммуникабельность, активность, от которых часто зависит исход игры.

Хорошим подспорьем для педагога, сегодня является Интернет. Можно найти все новейшие публикации, по всем темам. По любым дисциплинам. Методики, технологии, и конечно же, многочисленные примеры деловых игр по истории, обществознанию. Разработки, и педагогический опыт сотен учителей, онлайн вебинары, семинары, и просто обсуждение в соцсетях позволят разнообразить уроки, пополнить свою педагогическую копилку, само реализовать собственные идеи. Понять сегодняшних учеников, говорить с ними на их языке, и в результате найти оптимальный вариант урока, на котором деловая игра занимает не последнее место.

Итак, в процессе обучения на уроках обществознания, строя занятие в виде деловой игры педагог способствует тому, что отношения между учащимися и учителями меняются к лучшему, что касается не только учителей, которые организуют деловые игры, но и учителей многих дисциплин, знания которых способствуют успешному участию в играх и их проведению [5, с. 22].

Деловая игра позволяет максимально тренировать у обучающихся такие компетенции как интеллект, внимание, память. Определять свою роль в происходящей игре и роль других участников, взаимодействовать с участниками игры, работать как самостоятельно, так и в команде. Соревновательный момент помогает активизировать упорство и настойчивость в достижении поставленных целей, достигнуть лучшего результата, получить удовлетворение от выполненной работы, что очень важно в любой деятельности, и самое главное – быстро и полностью усвоить материал занятия.

К особенностям деловой игры на уроках обществознания можно отнести то, что деловые игры в данном случае не являются продолжительными по сравнению с иными методами аттестации. В связи с этим, ученики за весьма непродолжительный период времени открывают в себе навыки и качества, которые едва ли впоследствии можно определить в результате тестирования и аттестации. Одновременно с этим, значимость данных навыков высокая, так как она позволяет ученикам определить приоритет личностного развития и понять свою готовность к освоению той или иной профессии. В случае если такие ориентиры не будут сформированы окончательно, то практическая значимость игры в данном случае будет состоять в том, что ученик может приобрести как новые навыки, знания и умения, так и личностные качества, например, уверенность в себе, ораторство и некоторые иные (в зависимости от вида и типа деловой игры).

Вторая особенность в данном аспекте заключается в том, что ученики приобретают возможность преодолеть интеллектуально-познавательные трудности. Это находит свое выражение в том, что систематическое проведение занятий в такой форме позволяет сформировать у обучающегося лица творческое и исследовательское отношение к объективной действительности. Кроме того, деловые игры могут позволить разработать правила, которые лицо впоследствии может применять в случае, если попадет в неожиданную ситуацию.

Третья особенность состоит в том, что к ученикам не применяются санкции за их поведение, то есть ученик может проявить себя с любой стороны, не боясь осуждения и порицания. Это позволяет ему раскрыть свой потенциал максимально всесторонне и полно, однако для достижения данной цели педагогу стоит следить за тем, чтобы сценарий игры допускал альтернативные варианты развития событий, не имел четкого алгоритма, либо предусматривало необходимость изменения поведения ученика в рамках игры.

Особо стоит отметить значимость деловых игр для формирования умения работать в команде, так как такие игры априори подразумевает нахождение в коллективе, разработку командных действий. Более того, это позволяет ученикам ощущать и разграничивать коллективные и индивидуальные цели, прислушиваться к точке зрения лидера команды.

Выводы. Таким образом, деловая игра – очень важный и нужный метод обучения, не только на уроках обществознания, но и на практически, любом уроке и применим к любой дисциплине. Деловые игры являются оптимальным средством для формирования и развития первоначальных профессиональных компетенций и личных качеств, нередко позволяет определиться с выбором профессии. На фоне изучения особенностей деловых игр было установлено, что деловую игру стоит реализовать в условиях относительной неопределенности в отношении решения, которое стоит принять, так как это позволяет оптимизировать работу в команде, развить личные качества, научить мыслить не совсем стандартным образом. Отсюда следует, что деловые игры стоит применять на уроках обществознания.

Литература:

1. Апанасенкова Е.Д. Формирование УУД на уроках истории и обществознания как основа современного образовательного процесса / Е.Д. Апанасенкова // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения. 2015. № 2. С. 525-263.
2. Галушко, Д.И. Деловые игры / Д.И. Галушко. — Киев: Урожай, 1989. — 208 с.
3. Деловая игра как метод активного обучения // <http://do.gendocs.ru/docs/index-213074.html>.http://www.akvobr.ru/delovaja_igra_v_processe_obrazovania.html.
4. Порывкина, А.А. Деловая игра как метод интерактивного обучения на уроках обществознания в образовательных учреждениях СПО / А.А. Порывкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 3 (83). — С. 841-844. — URL: <https://moluch.ru/archive/83/15251/> (дата обращения: 21.11.2020).
5. Хруцкий, Е.А. Организация проведения деловых игр: учебно-методическое пособие для преподавателей средних специальных учебных заведений / Е.А. Хруцкий. — М: Высшая школа, 1991. — 320 с.
6. Яикова Н.П. Проблема формирования умений у старшеклассников на уроках истории / Н.П. Яикова // Студенческий электронный журнал Стриж. 2016. № 4. С. 93-96.

УДК 377

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)

АНАЛИЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации профориентационной работы в малокомплектной сельской школе. Профориентация представляет собой не отдельные мероприятия, а систему психологических, социальных действий, помогающих личности выбрать профессию с учетом имеющихся возможностей, потребностей общества. Представлены результаты проведенного исследования профессиональной направленности обучающихся по методике, разработанной Г.А. Карповой, Л.Н. Кабардовой, также опроса родителей старшеклассников на базе МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №9 им. Р.В. Лонкунова» Мирнинского района Республики Саха (Якутия). Проанализировав полученные результаты пришли к выводу о необходимости разработки положения и комплекса мероприятий профориентационной работы в современных условиях.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, комплекс мероприятий, обучающиеся, школа, выбор профессии.

Annotation. The article discusses the issue of career guidance work organizing in a small rural school. Career guidance is not a separate activity, but a system of psychological, social actions that help an individual to choose a profession considering the available opportunities and needs of society. The article also presenting results of the study of professional orientation of students according to the G. Karpova and L. Kabardova methodology, as well as a survey of the parents of high school students based on the R. Lonkunov Secondary School No. 9, Mirninsky district of the Republic of Sakha (Yakutia). After analyzing the results, we concluded that it is necessary to develop a standing order and a set of measures for career guidance work in modern conditions.

Keywords: career guidance work, professional self-determination, professional orientation, a set of activities, students, school, choice of profession.

Введение. Организация профориентационной работы в образовательной среде актуальна во все времена. В настоящее время в период информационных технологий подходы к профориентационной работе совершенствуются и обновляются, вместе с тем наблюдаются проблемы выбора профессии, психологической готовности, развития необходимых личностных качеств и т.д. На выбор профессии большое значение по мнению многих исследователей влияют родители, близкие люди, сверстники. На современном этапе старшеклассники при выборе профессии ориентируются от выбранного им профилирующего предмета или желаемого направления.

По результатам освоения основной общеобразовательной программы у обучающихся формируются готовность к осознанному выбору профессии. Каждый старшеклассник строит свою образовательную траекторию ориентируясь в мире профессий либо профессиональных предпочтений. В настоящее время в школах проводятся достаточно профориентационных мероприятий. Однако в сельских, малокомплектных школах эта проблема требует особого внимания. Довольно часто встречаются такие причины как отсутствие или нехватка достаточной информации.

Следовательно, для решения педагогических задач малокомплектной школы должна стать организация системной профориентационной работы с обучающимися с учетом индивидуальных способностей, интересов, а также с учетом региональных потребностей и запросов рынка труда.

Вопросами профориентационной работы старшеклассников рассматривались А.Г. Антипова, М.А. Бендюкова, Н.Д. Бобковой, М.В. Брянцевой, С.С. Гриншпуна, Г.А. Дзида, Д.А. Парнова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжниковой, М.В. Разумовой и др. Психологические основы профориентационной работы с обучающимися представлены в научных трудах Е.Б. Горчакова, Э.Ф. Зеера, Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, Ю.В. Тюшева, О.А. Тарасюк и др.

По мнению специалистов, понятие «профессиональная ориентация» затрагивает все периоды жизни человека, но основной период приходится на 16-18 лет, когда старшеклассник оканчивает школу. Для полного понимания данного термина приводим высказывания отечественных педагогов, психологов.

Так Э.Ф. Зеер считает, что «профессиональная ориентация — это система научно обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом индивидуально- психологических особенностей личности и потребностей общества» [1].

Е.А. Климов предлагает следующие подходы к термину профессиональное самоопределение:

«- область приложения сил человека, то есть область, в которой человек осуществляет свои трудовые функции;

- общность людей, занятых определенным рода трудовыми функциями;

- подготовленность, то есть знания, умения, навыки, благодаря которой он может выполнять определенные трудовые функции;

- деятельность, работа профессионала, то есть распределенный во времени процесс реализации трудовых функций» [2].

В работе Н.С. Пряжникова сущность профессионального самоопределения рассматривается с точки зрения «поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности в самом процессе самоопределения» [3]. Он в профориентационной работе выделил «главные критерии успешности:

- разновидность выбора профессии, профессиональных перспектив (для данного класса или группы старших школьников, с которыми работает конкретный специалист);

- реалистичность спланированных профессиональных и жизненных перспектив, которая позволила бы каждому обучающемуся после окончания школы;

- не «потеряться» в данном обществе и обеспечить себя хотя бы минимум условий для достойной жизни и последующего развития» [4].

Организация профориентационной работы рассмотрены в научных трудах многих исследователей и выделены следующие «формы:

- организационно-методическая форма, которая заключается в методической помощи учителям в подборке материалов и диагностических карт для профориентационной работы со старшеклассниками;

- профориентационная работа со старшеклассниками, которая включает в себя комплекс профориентационных мероприятий в виде профориентационных диагностик, занятий и тренингов по планированию карьеры, консультации по выбору профиля обучения, анкетирование, организация и проведение экскурсий, встречи с представителями предприятий, организацией, учебных заведений;

- профориентационная работа с родителями учеников, возникающая в результате проведения встреч родителей с учителями, лекций для родителей, индивидуальных бесед между учителями и родителями учеников, опроса родителей учеников, приобретения родителей учеников для бесед со студентами и Привлечение родителей учащихся в качестве руководителей районов; спортивные секции, художественные студии, театры, общественные ученические организации помогают родителям организовать временное трудоустройство учащихся в каникулярное время, выбрать родительский комитет школы из представителей родительского комитета класса из самых активных родителей, которые готовы работать с учителями обеспечить образовательную поддержку для самоопределения учащихся при создании попечительского совета, в который входят работники общеобразовательных учреждений, родители учащихся и частные предприниматели, которые спонсируют школу и т.д.» [1, 2, 3, 4].

Изложение основного материала статьи. Исследование данного вопроса проходило на базе МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №9 им. Р.В. Лонкунова» Мирнинского района РС(Я). Данная школа является малокомплектной, в каждом классе обучаются по 4-8 детей. Всего в школе 92 обучающихся.

Профориентационная работа ведется в соответствии с планом школы, цель которой заключается в помощи и поддержке обучающихся в выборе будущей профессии с учетом индивидуальных склонностей и способностей.

Разработан комплекс мероприятий, при составлении которого учтены цели, задачи и основные положения ФГОС и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, а также проблемы, выявленные по итогам анализа педагогической деятельности школы. Комплекс мероприятий включает следующие формы и методы работы: деятельность обучающихся в кружках, студиях, клубах по интересам; участие обучающихся в различных проектах, дистанционных образовательных курсах по профориентации; работа с познавательными Интернет-ресурсами; групповые и индивидуальные консультации педагога-психолога; диагностика; обучающие семинары; беседы; классные часы, экскурсии, выставки, просветительская работа с родителями и др.

В ходе проводимого исследования нами проведено диагностическое исследование уровня сформированности профессионального самоопределения старших школьников. Цель: изучение профессиональной готовности и уровня сформированности профессионального самоопределения старшего возраста сельской малокомплектной школы.

В соответствии с целью исследования выбрана методика «Профессиональная направленность», разработанная Г.А. Карповой, Л.Н. Кабардовой и проведен опрос среди родителей 8-го и 9-го классов.

Методика «Профессиональная направленность», разработанная Г.А. Карповой, Л.Н. Кабардовой, представляет собой опросник с вопросами закрытого типа. Данная методика позволяет определить сформированность профессиональных планов учащихся и их направленность на определенный тип профессий согласно типологии Е.А. Климова.

Автор выделяет пять крупных предметных «областей профессиональной деятельности: «человек-человек», «человек-знаковая система», «человек-природа», «человек-художественный образ», «человек-техника» [6].

Методика позволяет оценить устойчивость (оптимальность) структуры профессиональных планов. С помощью этой методики можно так же выявить соотношение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов профессиональных планов.

По результатам методики «Профессиональная направленность» Г.А. Карповой и Л.Н. Кабардовой, получены следующие данные: по 3 обучающихся выбрали «области «человек – техника», «человек – человек», «человек – природа»; по 2 обучающихся в «областях «человек - художественный образ», «человек - знаковая система»».

По данной методике выявлено, что 62% обучающихся ориентированы на конкретную профессиональную область и выстраивают свои профессиональные планы относительно сделанного выбора: большинство проявляют склонность к «области «человек-человек», «человек-техника» и «человек-знаковая система»». У данной группы обучающихся преобладает тип профессиональной направленности, который показывает активный личный опыт, положительное отношение к деятельности, намерение ею заниматься. Такой тип профнаправленности служит сильным и устойчивым мотивообразующим фактором учебной деятельности.

30% обучающихся определили профессиональные области, но их выбор не подтверждается личным опытом деятельности, а просто данные профессии привлекают красивым названием, например, «айтишник-программист». Также некоторые профессии привлекают своей престижностью, например, ландшафтный дизайнер, экономист, юрист.

У 8% ученика отсутствует ярко выраженный профессиональный выбор, по косвенным признакам он отнесен к типу «человек-человек», но факты свидетельствуют об отсутствии профессиональной направленности. У учащегося мал личный опыт включенности в мир труда, нет положительного выраженного отношения к нему, вялы и пассивны намерения заниматься какой-либо деятельностью. В данном случае профессиональное самоопределение не обладает мотивационным потенциалом для учебной деятельности.

Анализ полученных данных показал, что оптимальная структура профессиональных планов присутствует у 62% испытуемых, малооптимальная структура профессиональных планов наблюдается у 38% испытуемых - обучающихся 8-го и 9-го класса.

Проведенный опрос среди родителей 8-го и 9-го классов показал:

1. На вопрос «нужна ли профориентационная работа со старшеклассниками в школе?», 11 родителей из 13 (84%) ответили «да».

2. На вопрос «необходима ли оказать детям помощь в процессе профессионального определения», «да» ответили 6 родителей, что составило 46%.

3. Вопрос о том, как родители получают основную информацию о профориентации, показал следующее:

- на родительских собраниях – 13 человек (100%);
- на классных часах – 7 человек (54%);
- на индивидуальных консультациях – никто;
- в виде наглядного раздаточного материала – 6 человек (46%).

4. На вопрос «Удовлетворены ли Вы профориентационной работой в школе?», «да» ответили 6 человек (46%), «нет» — 7 (54%).

Таким образом, на основе полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. В школе проводится ряд мероприятий по профориентационной работе, которых недостаточно для того, чтобы обучающиеся получили четкие и достоверные представления о различных профессиях, об их содержании, учебных организациях, где можно получить нужную для них профессию.

2. Разнообразие форм и методов профориентационной работы ограничивается проведением бесед, классных часов и экскурсий, нет единого Положения о профориентационной работе в школе.

3. Большинство родителей нуждаются в помощи со стороны школы по выбору профессии, получению информации о профессиях, об профессиональных учебных заведениях.

Основную информацию о профориентации родители получают только на родительских собраниях в устной форме, либо в виде наглядного раздаточного материала, что свидетельствует о том, что на школьном уровне мероприятий о профориентации проводится недостаточно, поэтому с конкретными родителями такой работы не велось.

Уровень удовлетворенности организацией профориентационной работы средний – 54%, так как мнения об удовлетворенности и неудовлетворенности разделились. Данный факт говорит о том, что для повышения уровня необходимо разработать Положение о профориентационной работе, комплекс мероприятий, которые будут помогать в получении более продуктивных результатов по профориентационной работе со старшеклассниками.

Для совершенствования профориентационной работы в данной школе мы предлагаем следующий комплекс мероприятий:

Таблица 1

1. Блок «Работа со старшими школьниками»		
Мероприятия	Цель	Формы
Сбор информации о поступлении учащихся в учебные заведения, трудоустройстве.	Выявление существующих профбелов в организации профориентации старших школьников.	Анализ документации, беседы.
Определение целеполагания по организации профориентации на учебный год.	Систематизация работы по организации профориентации в школе.	Анализ документации.
Оценка локальных нормативных актов организации профориентации.	Совершенствование и развитие профессиональной ориентации учащихся в условиях малокомплектной сельской школы.	Анализ документации.
Распределение функций между субъектами, разработка необходимых локальных актов.	Систематизация работы по организации профориентации в школе.	Анализ документации.
Оформление профориентационного стенда «В мире профессий».	Информирование учащихся о мире профессий, потребностях рынка труда.	Стенд.
Проведение факультативов, элективных курсов, классных часов по профориентации старших школьников.	Повышение информационной грамотности учащихся в вопросах профориентации.	Учебные занятия, лекции, диспуты, дискуссии, коллективные ролевые игры.
Включение в школьную газету раздела по профориентации.		Колонка в газете.
Организация взаимодействия с предприятиями и организациями с. Тас-Юрях, учреждениями дополнительного образования.	Создание условий для профессиональных проб старших школьников.	Экскурсии, встречи, вечера вопросов и ответов
Организация и проведение предметных олимпиад, декад, недель, в том числе участие во Всероссийской олимпиаде школьников		Олимпиады

Создание Совета профориентации.	Привлечение школьников к организации профориентации как органа самоуправления.	Совет.
2. Блок «Работа с родителями»		
Мероприятия	Цель	Формы
Работа с родителями по вопросам организации Профориентации.	Вовлечение родителей как активных участников в процесс организации профориентации старших школьников.	Родительские собрания, индивидуальные консультации.
Организация лектория для родителей по теме «Роль семьи в профессиональном самоопределении ребенка».		Лекторий.
Приглашение родителей как представителей различных профессий.		Встреча, беседа, экскурсия.
Подготовка рекомендаций для родителей по профессиональной ориентации ребенка в семье.		Буклет, листовка, брошюра.
3. Блок «Работа с педагогами»		
Мероприятия	Цель	Формы
Рассмотрение вопросов организации профориентации на педагогических советах.	Повышение профессиональной компетенции педагогов в области профориентационной работы со старшими школьниками.	Педагогический совет, доклад.
Проведение профконсультаций для педагогов по изучению личности школьника.		Консультация: индивидуальная, групповая.
Разработка рекомендаций классным руководителям по организации профориентационной работы в классе.		Методическое пособие, брошюра, буклет.
Проведение методических объединений, семинаров, заседаний творческих групп по вопросам профориентации старших школьников.		Семинары, практикумы, круглые столы и т.д.
Проведение конкурса методических разработок по теме профориентации старших школьников.		Конкурс, смотр, «методический марафон».

Выводы. Изучение и анализ теоретических источников позволили сделать следующие выводы. В образовательной среде организация профориентационной работы развивает у старшеклассников переход от пассивного к активному действию: осознанный выбор профессии, осознание своих интересов, способностей и возможностей, психологическая готовность к жизненному выбору.

Профориентационная работа – это ответственная и целенаправленная деятельность, включающая в себя все формы работы и виды оказания помощи старшеклассникам с учетом региональных условий и личностных особенностей.

На основе проведенного анализа деятельности МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №9 им. Р.В. Лонкунова» Мирнинского района РС(Я) по профориентационной работе мы пришли к выводу, что в проводимых профориентационных мероприятиях необходимо учитывать личностные особенности обучающихся, так как некоторые обучающиеся не имеют четкого представления о будущей профессии, их особенностях, содержании, об учебных организациях, где можно получить специальность по выбранной профессии. Также, при организации работы по данному направлению следует корректировать, обновлять поэтапный план, в котором прослеживается системность и организованность проводимых мероприятий, отсутствует Положение об организации профориентационной работы в школе.

Литература:

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2014. 192 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. Пособие для студ. Высших пед. Учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 350 с.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. 2013. №1. С. 12-18.
4. Пряжников Н.С. Школьная профориентация: реальность и мечты // Школьный психолог. 2013. №4. С. 12-13.
5. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение: теория и практика [Текст] / Н.С. Пряжников. - М.: Академия, 2013. - 320 с.
6. Романова А.С. Психодиагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 400 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Дудаев Геназ Саид-Хусейнович

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

аспирант Сушкова Светлана Анатольевна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор);

аспирант Локтионова Инна Александровна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы и технологии формирования коммуникативной компетентности в условиях СПО и вуза. Авторами показана роль дисциплины «Русский язык» на первоначальном этапе формирования коммуникативной компетентности в условиях СПО. А затем показана технология организации педагогического общения будущего педагога уже в условиях высшего образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, студенты СПО, студенты, этапы профессионально-педагогического общения; технология формирования коммуникативных навыков.

Annotation. The article examines the approaches and technologies of forming communicative competence in the conditions of SPO and university. The authors show the role of the discipline "Russian language" at the initial stage of formation of communication competence in the conditions of SPO. And then the technology of organizing pedagogical communication of the future teacher is shown already in the conditions of higher education.

Keywords: communicative competence, SPO students, students, stages of professional and educational communication; technology for the formation of communication skills.

Введение. Важнейшее место в формировании коммуникативной компетентности у будущих педагогов в условиях колледжа и вуза занимает обработка практических коммуникативных умений и навыков, которые станут основой профессионального общения будущих специалистов. Этой цели, на наш взгляд, должны быть подчинены занятия со студентами, структура и наполненность которых должна отвечать задаче максимального практического освоения теоретического материала.

Безусловно, занятия следует выстраивать с учетом специфики учреждения СПО и направления обучения в вузе, а так же от состояния речевой подготовки каждого студента. В данной статье будут показаны направления подготовки, способствующие формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Существенный вклад в формировании основ коммуникативной компетентности будущих специалистов в условиях СПО вносит учебная дисциплина «Русский язык».

Цели и задачи дисциплины определяют выбор методов и приемов работы, ставящих обучающегося в позицию активного участника: решение познавательных задач, поисковые задания, самостоятельный подбор материалов по теме и последующее публичное выступление. Студенты должны научиться грамотно, точно отражать свои мысли в устной и письменной форме; важно научить их формулировать и обосновывать суждения. Зачастую даже неплохо подготовленные студенты не умеют правильно пользоваться речью.

Оптимизации речевой подготовки студентов способствуют доклады, диспуты, дискуссии – это формы, полностью основанные на устном слове. Достаточное время следует уделять работе над речевыми ошибками – обучающийся должен уметь выявлять их в собственной и чужой речи, а также намечать пути устранения речевых ошибок. Эффективен и следующий прием: на лекционных, семинарских и практических занятиях студентам дается возможность выступить в новой социальной роли – со-докладчика, эксперта – и подвергнуть самооценке, а также оценке со стороны студенческого коллектива и преподавателя свое речевое поведение. При осуществлении этой работы последовательно используются понятия и термины, усвоенные студентами в процессе преподавания дисциплины. Само по себе «собирание» и критическое осмысление материала также создает базу для успешного развития лингвистических умений и навыков.

Для будущих педагогов, обучающихся в условиях СПО, предмет «Русский язык» является непрофильным, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место русского языка в жизни и деятельности будущего профессионала. Важнейшее значение имеет повышение мотивации в изучении русского языка. Студентам следует постоянно напоминать, что востребованность современного специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от его грамотности, умения общаться, воздействовать на собеседника, убеждать. Особую роль в воспитании интереса к предмету играет проблема занимательности (М.А. Данилов, И.Ф. Бунаков, Г.И. Щукина, С.М. Бондаренко считают занимательность важным и «острым средством обучения») [4]. Практика работы показала, что занимательность способна вызвать живой интерес к изучению русского языка (организация практического занятия в форме коррекционного бюро, соревновательной игры с использованием лингвистических задач, элементов сравнительного языкознания и так далее). При организации и проведении игр занимательного характера важно иметь в виду, что их назначение не сводится к развлечению – они должны помогать преподавателю выполнять образовательные задачи. Подбирать игры надо осмысленно, преподносить их в определенной системе и последовательности. Оптимизация работы на занятиях по русскому языку посредством указанных приемов поможет воспитать специалиста с развитой речью и мотивацией к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка.

В Вузе идёт дальнейшая работа по формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов. Основными компонентами коммуникативной компетентности учёные выделяют следующие: экспрессия речи; грамотность речи; научность речи; система сформированных коммуникативных качеств и умений; воздействие речи [1-7]. Именно эти компоненты проявляются в процессе организации педагогического общения и со стороны вузовского преподавателя. Содержание основных этапов общения представлено в таблице 1.

Основные этапы организации профессионально-педагогического общения

№	Название этапа	Содержание этапа
1.	Прогностический,	Моделирование преподавателем предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки непосредственной деятельности.
2.	Начальный период общения	Организация непосредственного общения со студентами в момент начального взаимодействия с группой
3.	Управление общением	На этом этапе преподаватель решает массу коммуникативных задач, связанных с педагогическим воздействием на студенческую аудиторию.
4.	Анализ осуществленной системы общения	На этом этапе преподаватель должен выявить сильные и слабые стороны собственной модели общения, осмыслить, в какой мере он удовлетворен процессом взаимодействия со студентами.
5.	Моделирование системы общения на предстоящую деятельность.	На основе анализа опыта общения наметить характер последующего общения со студентами данной группы.

Для того, чтобы организовать эффективное общение, мы проанализировали опыт организации педагогического общения и выделили этапы, рекомендации, которые использовали для теоретической подготовки будущих педагогов и практической в условиях педагогической практики. Так, мы пришли к выводу, что профессионально-педагогическое общение имеет определённую структуру, которая соответствует логике педагогического процесса, включающего замысел, воплощение замысла, анализ и оценку. На основе анализа данных Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина [6], можно отметить, что возможен следующий вариант пошаговой последовательности коммуникативной подготовки (см. табл. 2) представление в табл. 2.

Последовательность коммуникативной подготовки педагога на прогностическом этапе организации профессионального-педагогического общения

№	Алгоритм деятельности преподавателя
1 шаг	Вспомните конкретные учебные группы, в которых предстоит вести учебные занятия – их особенность, направленность, специфику
2 шаг	Попытайтесь восстановить в памяти опыт общения именно с этим коллективом (стремитесь развить положительные ощущения от общения с группой и блокировать отрицательные).
3 шаг	Вспомните, какой тип общения свойствен Вам при организации учебных занятий именно в этих группах.
4 шаг	Попытайтесь предвосхитить, как группа примет Вас и материал занятия. Продумайте какие вопросы могут возникнуть у студентов группы во время занятия, продумайте возможные ответы.
5 шаг	Соотнесите присущий Вам стиль общения с группой с задачами занятиями. Попытайтесь добиться единства.
6 шаг	Приготовьте отдельные интересные примеры, которые помогли бы Вам создать особую психологическую атмосферу в процессе реализации учебного занятия.
7 шаг	Вспомните свои взаимоотношения с отдельными студентами, избегайте стереотипов психологических установок по отношению к отдельным студентам.
8 шаг	Попытайтесь ощутить в целом предстоящую атмосферу общения на занятии. Это сделает Вас более уверенным.

Прогностический этап общения предусматривает моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки непосредственной деятельности. Этот этап включает в себя работу над содержанием учебного занятия или воспитательного дела и планирование всех этапов его реализации. Кроме того, идет коммуникативное прогнозирование предстоящей деятельности, что помогает конкретизировать вероятную картину общения, предусмотреть многие конфликтные ситуации на занятии или вне его, настроить себя на предстоящее общение. Нередко бывает так, что удачно спланированная система общения на занятии диктует и отбор материала, и методы обучения.

Начальный период общения — организация непосредственного общения с учащимися в момент начального взаимодействия с классом. Этот этап, занимающий на практике от 2 до 5 минут, очень важен. Условно его называют "коммуникативной атакой", во время которой преподаватель завоевывает инициативу в общении. На этом этапе нужны техника быстрого включения класса в работу, владение приемами самопрезентации и динамичного воздействия. За чрезвычайно малый промежуток времени конкретизируется спланированная ранее модель общения, уточняются условия и структура предстоящего общения, осуществляется начальная стадия непосредственного взаимодействия, начинается управление инициативой в общении.

Управление общением. На этом этапе педагог решает массу коммуникативных задач, связанных с педагогическим воздействием. Педагогу необходимо поддерживать инициативу студентов, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия. На этом этапе педагогу приходится быстро принимать решения при возникающих затруднительных или непредвиденных ситуациях, отклонениях от заранее смоделированного общения. В этом случае вносятся необходимые поправки или заменяется вариант общения. На этом этапе педагог проходит несколько стадий, представленных в табл. 3.

Основные стадии на этапе управления общением на занятиях

№	Название стадии	Содержание стадии
1.	Ориентировочная	<ul style="list-style-type: none"> • в коммуникативной памяти педагога восстанавливаются особенности предыдущего общения в данной группе; • устанавливается новая ситуация и ее оперативное соотнесение как с прошлой, так и со спланированной ранее собственной моделью взаимодействия; • уточняются стиль, система и особенность предстоящего общения в соответствии с новой ситуацией.
2.	Стадия привлечения внимания	<p>Привлечение внимания студентов при помощи различных средств:</p> <ul style="list-style-type: none"> • речевых (вербальное обращение к группе); • паузальных (при необходимости делать в общении паузы); • двигательного-знакового (проход по кабинету, осуществление записей на доске и т.п.); • смешанных (применение различных средств).
3.	Стадия речевого взаимодействия	Использование выразительных речевых средств, которые должны активно воздействовать на чувства и сознание студентов, стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности с ярко выраженным при этом личным отношением педагога к тому, о чем идет речь в ситуации общения.

Анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность. На этом этапе педагогического общения педагог должен выявить сильные и слабые стороны общения, осмыслить, в какой мере он удовлетворен процессом взаимодействия со студентами, спланировать систему предстоящего общения с коллективом с учетом необходимых корректив.

Выводы. Таким образом, с целью конкретизации основных технологических операций при организации эффективного общения, мы проанализировали особенности общения в условиях высшей школы и выделили этапы, рекомендации, которым следовали во время прохождения педагогической практики.

Литература:

1. Дука Н.А. Введение в педагогику. Учебное пособие – Омск, 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pedlib.ru/Books/2/0280/>
2. Исследование структуры самосознания [Электронный ресурс]. <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/174143-issledovanie-struktury-samosoznaniya> (Дата обращения 21. 12. 2020)
3. Как правильно организовать педагогическое общение? [Электронный ресурс]: <https://infourok.ru/kak-pravilno-organizovat-pedagogicheskoe-obschenie-3876560.html> (Дата обращения 21. 12. 2020)
4. Рогов Д.Б., Кучерявенко С.В. Профессиональная направленность при реализации общеобразовательного цикла как инструмент активизации познавательной деятельности обучающихся первого курса в системе СПО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 30. – С. 1-5.
5. Система педагогического общения и технология его организации [Электронный ресурс]: https://studopedia.ru/20_99572_sistema-pedagogicheskogo-obshcheniya-i-tehnologiya-ego-organizatsii.html (Дата обращения 21. 12. 2020)
6. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
7. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2011.

УДК 373.24

старший преподаватель Евдокарва Туяра ВалерьяновнаФедеральное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);**студентка 5 курса Прокопьева Лидия Спартаковна**Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ**

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения родителей в сельском социуме. Понятие психолого-педагогического сопровождения родителей заключается в понимании «включение родителей» в жизнедеятельность дошкольного учреждения, где каждый родитель становится активным его участником. Воспитатель, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение родителей, оказывает помощь в повышении педагогической культуры, в преодолении трудностей в воспитании ребенка, привлекает к совместной деятельности. Особенностью психолого-педагогического сопровождения в сельском социуме является открытость и доступность образовательной среды, воспитание, которое основано на народных, этнических традициях. Данное исследование проводилось на базе МБДОУ ЦРР «Детский сад Сказка №7» Верхневилуйского улуса, Едьюгэйского наслега средней группы «Дюймовочка» в количестве 20 семей. Для изучения характера детско-родительских отношений, особенностей личности описываемого объекта (ребенка) и субъекта (родителя) сочинения использована методика «Родительское сочинение» (автор — В.В. Столин, адаптация — А.И. Ташевой). По результатам выявлено, что у многих семей равные, уважительные взаимоотношения, чаще волнуются, беспокоятся за настоящее и будущее своих детей молодые родители. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей — это создание благоприятных условий для обучения, воспитания и развития ребенка в специально организованной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, родители, обучение, воспитание, сотрудничество, открытость, социум.

Annotation. This article is dedicated to the important questions related to psychological and pedagogical support for parents in a rural society. The idea of psychological and pedagogical support for parents lies in “inclusion of parents” in the livelihoods of preschool institutions where every parent becomes an active member of such institutions. Kindergarten educator who facilitates this kind of psychological and pedagogical support for parents helps in raising awareness about pedagogical culture and in overcoming difficulties in children upbringing, while involving them in joint activities. Openness and availability of educational environment based on folk and ethnic traditions are unique features of psychological and pedagogical support for parents in a rural society. This study was conducted among participants of the middle group “Dyujmovochka” consisting of 20 families at MBDOU TSRR “Kindergarten Skazka #7” in Edyugejskij settlement of Verkhnevilyujsk district. In order to examine the nature of child-parent relationship, and unique features of the targeted object’s personality (child’s) and subject’s (parent’s) composition, the methodology called “Parental composition” was used (author – V.V. Stolín, A.I. Tascheva’s adaptation). Based on these results it is discovered that many families experience various respectful relationships, young parents often worry about the present and the future of their children. Therefore, psychological and pedagogical support for parents is about creating favorable conditions for education, upbringing and development of a child in a specifically designed organized activity.

Keywords: psychological and pedagogical support, parents, education, upbringing, cooperation, openness, society.

Введение. Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, когда складываются важные зачатки развития личности, требующий особого психолого-педагогического сопровождения и эмоционально-благополучных условий. В первичной социализации ребенка огромную роль играют окружающие его взрослые люди, социальные институты – это семья и дошкольные учреждения, и только при совместном работе родителей и воспитателей можно добиться высокого результата в воспитании ребенка.

Семья закладывает базовую основу уже с рождения, формирует личность ребенка еще в дошкольном возрасте. Поступив в дошкольное учреждение, ребенок попадает в среду, в которой большое внимание уделяется его социализации, а также обучению и воспитанию. Именно в этот период важно построить отношения с родителями, поддержать их, направить и помочь. Психолого-педагогическое сопровождение родителей является актуальным вопросом в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Сопровождения родителей основывается на сотрудничестве, является эффективной формой построения взаимоотношений.

В работах отечественных исследователей часто педагогическое сопровождение рассматривают «с разных позиций:

1) как систему, направленную на создание условий, способствующих принятию оптимальных решений сопровождаемым в проблемных и трудных ситуациях;

2) как педагогический процесс, в ходе и результате которого сопровождаемый сможет выстраивать самостоятельную стратегию действия;

3) как метод, направленный на создание системы условий для эффективного развития и саморазвития личности» [3].

О значении психолого-педагогического сопровождения родителей рассматривается в статье Н.А. Кудряшовой, С.В. Бокиной, Е.В. Сапрыкиной. По их мнению, «комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольном учреждении осуществляется с учетом данного фактора. От совместной работы родителей и педагогов выигрывают все стороны педагогического процесса: родители принимают активное участие в жизни детей, тем самым лучше понимая и налаживая взаимоотношения с ними. Педагоги, взаимодействуя с родителями, узнают больше о ребенке, что позволяет подобрать эффективные методы воспитания и обучения» [4].

Психолого-педагогическое сопровождение в статье Байбородовой Д.В. трактуется как «комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, и выступает сегодня как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации» [2].

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическое сопровождение родителей – это создание благоприятных условий для обучения, воспитания и развития ребенка в специально организованной деятельности. Педагог выступает в роли квалифицированного консультанта, который может преподавать, предлагать необходимый материал по педагогике и психологии, давать нужные рекомендации и обсуждать трудности с родителями по актуальным вопросам.

При психолого-педагогическом сопровождении родителей по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в сельском социуме часто встречаются следующие отрицательные стороны:

- Снижение уровня жизни большинства сельских жителей, разрушение социальной инфраструктуры села. В настоящее время современная семья как социальный институт воспитания теряет свое традиционное обличье по разным причинам. Как показывает практика часто к таким трудностям относятся: нехватка времени, отсутствие педагогических знаний, безответственное отношение, дестабилизация семьи, нарушения внутрисемейных отношений, увеличение процента разводов, «осознанная или неосознанная родительская и педагогическая авторитарность, чрезмерная загруженность, невротизация, появление множества личных проблем, все эти проблемы взрослых порождают у детей дефицит неординарности, неуверенность в себе и многие другие качества» [1].

- В социуме межличностные отношения влияют на процесс обучения и воспитания, возможны недоброжелательные отношения среди родителей, рост взаимной критики.

- Проблема с кадровым обеспечением. Для реализации психолого-педагогического сопровождения родителей воспитателям необходимо постоянно повышать уровень психологических знаний через курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также самообразование. Только в таком случае, воспитатели могут консультировать родителей с использованием приемов совместного решения данной проблемы, уметь проводить квест – игры, коммуникативные игры, элементы игрового обучения с родителями. При организации работы с семьей ребенка дошкольного возраста педагог должен понимать, каких результатов он действительно хочет достичь в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Первостепенной задачей воспитателя, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение является повышение педагогической культуры родителей, помощь в преодолении трудностей в воспитании ребенка, привлечение к совместной деятельности.

Понятие психолого-педагогического сопровождения родителей заключается в понимании «включение родителей» в жизнедеятельность дошкольного учреждения, где каждый родитель становится активным его участником. При организации сопровождения необходимо учитывать следующие стороны отношений:

- родитель - ребенок (равные, уважительные, поддерживающие, одобряющие);
- родитель – педагог (сотрудничество, взаимопомощь, активность, содействие);
- родитель – родитель (интерес, сотрудничество, взаимоподдержка, уважение).

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется в основном через:

- участие родителей в образовательном процессе;
- посещение родителями Дней открытых дверей, открытых занятий;
- просвещение родителей по актуальным вопросам воспитания и обучения;
- составление психолого-педагогических программ, направленных на совместные мероприятия с детьми и родителями;

- «объединение усилий педагога и родителя в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка: эти взаимоотношения следует рассматривать как искусство диалога взрослых с конкретным ребенком на основе знания психических особенностей его возраста, учитывая интересы, способности и предшествующий опыт ребенка;

- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;

- уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения» [5].

Учебный год распределен таким образом, что каждый месяц, каждое время года проходит в насыщенном и динамичном формате. Все проводимые мероприятия по календарно-тематическому плану дошкольного учреждения направлены на повышение родительской ответственности, развитие чувства патриотизма и долга, уважительного отношения и сохранения народных традиций, национальной культуры. Так, в начале учебного года проводится большое осеннее мероприятие «Кемус куьун», в котором активное участие принимают все участники образовательного процесса. Это мероприятие носит не только воспитательный характер, но и обучающий. В конкурсных мероприятиях поделок «Мин сатыыр сатабылым», викторина «Клуб путешественников», ярмарка «Куьунну кийи кулбутунэн», ознакомление детей с охотничьей утварью раскрывается на круглом столе «Байанай ыйа», конкурс рисунков «Зима начинается с Якутии», сбор лекарственных трав на альбом-гербарии «Сахам сириин эмтээх оторо уонна уунэйилэрэ» и многое другое.

При работе с детьми и родителями используется программа «Тосхол», в котором даны методические рекомендации по социализации детей, усвоении норм и ценностей; развитию познавательных интересов, любознательности и познавательной мотивации; по развитию речи; формированию художественно-эстетического предпосылок; развитие двигательной активности; развитие предметной среды. В каждом разделе описываются цели, задачи, предполагаемые задания, упражнения и игры, собранные из разных улусов Республики Саха (Якутия).

Особое внимание отводится к педагогическому просвещению. В группе каждый месяц проводятся консультации молодым родителям по вопросам обучения, воспитания детей. Информативный стенд для родителей обновляется каждую неделю по самым актуальным проблемам, прилагаются советы медицинской сестры, педагога-психолога, физического инструктора, специалиста дополнительного образования и воспитателей. Темы подбираются по интересующим вопросам родителей.

По методике «Родительское сочинение» (автор — В.В. Столин, адаптация — А.И. Ташевой) проведено исследование в ДОО «» улуса среди родителей средней группы «Дюймочка» в количестве 20. Целью данной методики является изучение характера детско-родительских отношений, особенностей личности описываемого объекта (ребенка) и субъекта (родителя) сочинения. Родителям предложено написать

сочинение на тему «Портрет моего ребенка». По инструкции родители максимально полно, в свободной форме, должны написать о своем ребенке. Объем рассказа родителей о ребенке не ограничивается.

По результатам сочинений родителей необходимо отметить, что все родители очень ответственно и трепетно относятся к воспитанию своих детей, а также нуждаются в психолого-педагогической помощи педагогов и специалистов дошкольного учреждения при решении возникающих вопросов по воспитанию и обучению. По индикаторам категорий выявлено, что 70% (14) родителей относятся к своим детям благожелательно, одобряют поступки, употребляют имя ребенка в эмоционально окрашенных словах, 30% (6) - часто раздражаются по поводу поведения ребенка, манере одеваться.

Уважительное отношение наблюдается у 85% (17) родителей, взаимоотношение в этих семьях построено на равных. У 15% (3) родителей указывают на слабое развитие личностных качеств: несамостоятельный, слабый, неответственный и т.д. Тем не менее у всех родителей очень близкие, дружественные отношения с детьми, так как все развернуто описали мысли, чувства своих детей, любимые мультфильмы, музыку, игры. По нашим наблюдениям у молодых родителей чаще наблюдается волнение, беспокойство за настоящее и будущее своих детей.

Особенностью психолого-педагогического сопровождения в сельском социуме является открытость и доступность образовательной среды, воспитание, которое основано на народных, этнических традициях.

Выводы. Таким образом, при психолого-педагогическом сопровождении родителей в ДОО наблюдается положительная динамика:

Во-первых, родители стали лучше понимать и вовремя корректировать психоэмоциональное поведение своих детей.

Во-вторых, родители начали повышать уровень родительской ответственности и педагогической культуры.

В-третьих, педагоги дошкольного учреждения и родители взаимодополняют друг друга, учатся доверять и общими усилиями стремятся к всестороннему развитию личности ребенка.

Литература:

1. Артюшина И.А. Абдулхаликова И.В. Детский сад и семья: соприкосновение, сотрудничество, сотворчество // Детский сад от А до Я. 2009. № 3 – С. 74-89

2. Байбородова Л.В., Смирнова К.Ю. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях специального учреждения // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – №. 3 (40).

3. Квалификационная работа. Евдокарова Т.В., Педагогическое сопровождение самообразования будущих педагогов. научный доклад научно-квалификационной работы. направление подготовки: 44.06.01 Образование и педагогические науки. научная специальность: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Т.В. Евдокарова – 2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://opac.s-vfu.ru/request>

4. Кудряшова, Н.А. Педагогическое сопровождение и помощь родителям в воспитании детей дошкольного возраста / Н.А. Кудряшова, С.В. Боклина, Е.В. Сапрыкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 6 (192). — С. 176-180.

5. Письмо Минобразования РФ от 31.01.2001 N 90/30-16 Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей <http://base.garant.ru/1585610/>

6. «Тосхол» бырагыраама – сана кэрдиис кэмнэ методическай босуубуйа / Федер.гос. үөрэх стандарта – сахалыы оҕо тэрилтэтигэр; [хомууйан онордулар: С.С. Семенова, Д.Г. Ефимова, Ю.В. Андросова]. – Дьёкуускай, 2015. – 104 с.

Педагогика

УДК374.32

старший преподаватель Евдокарова Гуяра Валерьяновна

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

студентка 5 курса Скрябина Лариса Сергеевна

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

ВНЕУЧЕБНАЯ СРЕДА КОЛЛЕДЖА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос влияния внеучебной среды колледжа на развитие этнокультурных ценностей у будущих педагогов. В настоящее время сохранение и развитие национальной традиции становится серьезной проблемой для подрастающего поколения, для молодых людей. Известно, что этнокультурные ценности способствуют идее и цели существования, примеряя его отношения с окружающей действительностью, приобщая его к традициям своего народа. Исследование проводилось на базе Намского педагогического колледжа технологии и дизайна им. И.Е. Винокурова Республики Саха (Якутия). Важнейшей задачей колледжа является создание той среды, в котором студенты активно принимают участие в жизнедеятельности колледжа и удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном, этнокультурном и нравственном развитии. Во внеучебной среде колледжа применение этнопедагогических истоков обеспечивает сохранение и дальнейшее развитие этнокультурных ценностей народа.

Ключевые слова: этнокультурные ценности, традиции, образование, будущие педагоги, направления, среда.

Annotation. Extracurricular activities of college for development of ethno cultural values of future teachers. This article is about Extracurricular activities of college for development ethno cultural values of future teachers. Today preservation of national culture and traditions is becoming serious problem for young people. As we know ethno-cultural values contribute to the ideas with the surrounding reality, introducing traditions for young people. The study was conducted on the basis of the Namsky pedagogical College of technology and design named After I.E. Vinokurov, Republic of Sakha (Yakutia). The most important goal of the College is creating activities for students to participate in the life of the College, and intellectual, ethno-cultural and moral development.

Keywords: ethno cultural values, traditions, education, future teachers, directions, environment.

Введение. Развитие этнокультурных ценностей в современном мире утрачивает свои корни. Многие исследователи считают, что это связано с быстротечностью времени, которая оказывает большое влияние на экономические, информационные, политические, социальные и культурные сферы. Безграничное расширение и взаимоотношение различных культур и народов мира, межкультурные связи рассматриваются с положительной стороны. Но, с другой стороны, разрыв связи с культурой своей национальности на ментальном уровне разрушает национальные традиции людей.

В настоящее время сохранение и развитие национальной традиции становится серьезной проблемой для подрастающего поколения, для молодых, чье национально-культурное развитие основано на взаимном согласовании этнических взглядов и ценностей. Исходя из этого, содержание учебно-воспитательного процесса в системе профессионального образования строится с учетом этнопедагогических особенностей и традиций, так как современным студентам нужна поддержка в социальных ориентирах, сформированных на этнокультурных ценностях.

Научные труды Г.Н. Волкова, Н.Б. Битиевой, Г.В. Нездемковской, В.А. Николаева, Т.Н. Петровой, З.М. Тамбиевой посвящены применению технологии обучения в контексте этнопедагогических традиций в содержании образования и во внеклассной работе. В исследованиях М.И. Баишевой, Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, Б.Н. Попова, А.Д. Семеновой, К.Д. Уткина, К.С. Чиряева указываются на этнопедагогизацию учебно-воспитательного процесса и на приобщение подрастающего поколения к общенациональным ценностям, национальной культуре и традиции народа.

Этнокультурные ценности способствуют идее и цели существования, примеряя его отношения с окружающей действительностью, приобщая его к традициям своего народа. Сам этнос создал систему ценностей, которая составляет ядро этнической культуры в процессе ее исторического развития. Как считает Крылов А.А. этнокультурные ценности – это «нормы, установки, принадлежащие не конкретно одному человеку, а всему этносу» [5].

А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский подчеркивают, что в образовании «принцип народности пронизывает все стороны жизнедеятельности людей, где все имеет воспитательное значение. Родной язык сохраняет центральное место». По убеждениям педагога К.Д. Ушинского: «воспитательная система, основанная на этнокультурных традициях, преемственности поколений, способствует формированию ценностных ориентаций, духовно-нравственной устойчивости, гражданско-патриотической позиции, этнической идентичности» [2].

В научных работах педагога М.И. Баишевой говорится о том, что «традиции каждого народа — это бесценные источники духовно-нравственного воспитания, в которой обеспечиваются преемственность и непрерывность в историческом движении» [1].

Как считает основоположник этнопедагогике, академик Г.Н. Волков «этнопедагогика является богатым национальным опытом обучения, социализации подрастающего поколения и его воспитания, поддерживающим этнокультурному развитию личности» [3].

Таким образом, этнокультурные ценности занимают один из важных мест в системе ценностей и включают в себя этнокультурные знания (сохранения родного языка, традиций, культуры, самосознание), поведение (этнокультурные навыки, действия), отношения (преемственность, межнациональное общение, чувство гордости за свой народ, уважение). Каждый народ, этнос имеет уникальную ценность, в которой отражается многовековая история и культура.

Изложение основного материала статьи. В современной системе образования педагоги обучают и воспитывают гармонически развитую личность, гражданина своей родины, он взаимодействует с людьми разных национальностей, культуры и веры. И важно, чтобы каждый педагог относился с пониманием и уважением к культуре и традиции народов, сохранению национальной самобытности, развитию языка. В решении данной задачи на педагогов ложится огромная ответственность. Так современному педагогу помимо предметных и психолого-педагогических знаний, необходимы знания этнокультурных ценностей и развитие этнопедагогических качеств личности. Поэтому в профессиональной подготовке будущих педагогов уделяется особое внимание развитию этнокультурных ценностей.

В научной работе Г.В. Нездемковской для педагогов, работающих с молодежью предложена идея концепции развития в этнопедагогике. По ее мнению, «национальное воспитание является основополагающим условием и фактором формирования национальной идентичности; сохранения самобытности и исторической памяти; воспитания уважения к другим народам; обогащения и развития мировой культуры и цивилизации. Это первичная основа развития личностного потенциала человека, основа формирования его как представителя определенной этнической группы с особенностями национального менталитета. Конечным результатом функционирования национального образования и воспитания является осознанная необходимость развития и обогащения национальной культуры, содействия духовному становлению и развитию нации, ее объединению на основе общероссийской идентичности» [4].

В настоящее время Намский педагогический колледж технологии и дизайна им. И.Е. Винокурова РС (Я) занимается профессиональной подготовкой учителей эстетического направления. В учебно-воспитательном процессе применение этнопедагогических истоков обеспечивает сохранение и дальнейшее развитие этнокультурных ценностей народа. Важнейшей задачей является создание той среды, в котором студенты активно принимают участие в жизнедеятельности колледжа, удовлетворение потребностей студентов в интеллектуальном, этнокультурном и нравственном развитии.

Для развития этнокультурных ценностей у будущих педагогов во внеучебной деятельности колледжа условно можно выделить следующие принципы:

- передачи знаний и опыта (обучение на основе преемственности, взаимообучение, сохранение национальных культур);
- единства (сотрудничество, развитие чувства коллективизма, взаимопомощь.);
- индивидуализации (учет возрастных, половых, личностных особенностей);
- деятельностного подхода (сопричастность, общественно-полезная деятельность, участие в проводимых мероприятиях, конференциях, выставках, соревнованиях).

Во внеурочной среде колледжа проводится большая системная работа по развитию этнокультурных ценностей у будущих педагогов. Работа проводится по разным направлениям и касается не только учебного процесса, но и внеурочной деятельности. Основная цель внеурочной деятельности заключается в развитии

этнокультурных ценностей через привитие любви, уважение и толерантное отношение к культуре и творчеству многонациональных народов.

К примеру, для подготовки конкурентоспособных специалистов широкого профиля по выбору студентов работает авторская школа народного мастера Иннокентия Готовцева «Изготовление хомуса». Также успешно функционируют курсы по традиционным ремеслам: национальное шитье, ювелирное дело, плетение из конского волоса, резьба из кости, художественная обработка дерева, кузнец ручной ковки и др.

Деятельность театра моды «Сардаана» направлен на шитье студентами национальных нарядов, украшений и костюмов. На кружковые занятия приглашаются народные мастера, которые раскрывают уникальный язык национального шитья, особенности и секреты пошива национальных нарядов.

Народное творчество – это направление, в котором создаются картины родного края, знакомятся с известными художниками и скульпторами. При создании предмета народного творчества студенты учатся не только техникам и правилам выполнения, но и олицетворять в произведении всю этнокультурную картину мира. В период дистанционного обучения преподавателями проводятся мастер-классы на разных информационных площадках. К примеру, прошла персональная выставка «Хартыыналарбар – олох туһунан» («Моя жизнь в картинах»), в котором приняли участие народные художники, студенты и преподаватели колледжа. Основной лейтмотив творчества это – отражение родного края, единение человека с природой, исторические сюжеты. Открытие выставки прошла в онлайн режиме на канале YouTube, ссылка была отражена в инстаграм странице колледжа. Все желающие студенты смогли увидеть выставку и получить массу творческих идей, вдохновения и положительных эмоций.

На литературном кружке «Ыллык» («Тропа») занимаются студент интересующиеся поэзией и прозой. На занятиях, литературных вечерах проводятся интересные встречи с писателями и поэтами улуса, республики, знакомятся с отечественными и зарубежными литературными произведениями, учатся выражать свои чувства и мысли в стихотворной форме, описывать красоту окружающего мира, природы. Первые свои произведения, стихи публикуют на местных и республиканских средствах массовой информации.

Ежегодные традиционные мероприятия интеллектуальное направление - Аман-өс (развитие родного языка), культурно-досуговое направление – Ыһыах (летний обрядовый праздник встречи лета), Байанай (день посвящается промысловым охотникам, особенностям охоты), спортивное направление - Обугэ ооннуулар (Игры предков), Хомуур хапсабай и тустуу (национальная борьба) направлены на повышение этнического самосознания, этнокультурной ценности.

Студенты как активные организаторы, так и участники проявляют особый интерес к познанию национальной культуры и традиций. Создавая такую системную работу, будущие педагоги учатся понимать о роли этнокультурных ценностей в формировании личности подрастающего поколения.

Анализ внеучебной среды колледжа показал, что 72% студента с первого курса включаются в деятельность культурно-досуговой, творческой, спортивной направлений. До окончания колледжа 100% студентов заняты во внеучебной деятельности. С каждым годом растет интерес к кружкам народного творчества, курсам по традиционным ремеслам.

На базе колледжа нами проведен опрос, направленный на выявление уровня развития этнокультурных ценностей. Приняли участие 68 студентов, 2 курса.

Таблица 1

Полученные результаты опроса

Вопросы (10)		
<i>Насколько вы владеете родным языком?</i>		
Да, знаю хорошо – 56 (82,32)	Понимаю, но не говорю – 10 (14,7)	Нет - 2 (2,94)
<i>Как вы думаете необходимо ли знание родного языка?</i>		
да – 59 (86,73)	нет – 9 (13,23)	
<i>Вы соблюдаете народные традиции и обычаи?</i>		
да – 48 (70,56)	нет – 10 (14,7)	иногда - 10 (14,7)
<i>Ваше отношение к народным традициям и обычаям?</i>		
да -58 (85,26)	нет – 10 (14,7)	
<i>Роль семьи в формировании этнокультурных ценностей?</i>		
да -63 (92,61)	нет – 6 (8,82)	
<i>Влияют ли этнокультурные ценности в воспитании и обучении детей?</i>		
Да, влияют – 68 (100)	нет – 0	
<i>Посещаете ли мастер-классы, курсы по своему направлению?</i>		
да -52 (76,44)	нет – 5 (7,35)	Иногда – 11 (16,17)
<i>Вы используете полученные знания по этнокультурным ценностям на практике?</i>		
да – 68 (100)	нет – 0	
<i>Как вы оцениваете деятельность курсов по своему направлению?</i>		
Высокий – 56 (82,32)	Средний – 12 (17,64)	Низкий – 0
<i>Нужно ли сохранять и передавать этнокультурное наследие подрастающему поколению?</i>		
Да – 62 (91,14)	Скорее, да – 6 (8,82)	Нет - 0

Результаты показывают, что большинство студентов положительно относятся к развитию этнокультурных ценностей, уверенно согласились в сохранении родного языка, передаче этнокультурного наследия. Большинство студентов высоко оценивают деятельность выбранных курсов по своим направлениям.

Внеучебная среда колледжа — это открытое образовательное пространство, в котором активными участниками являются и студенты, и преподаватели, и мастера своего дела. По каждому направлению будущие педагоги на занятиях знакомятся с основами этнокультурного наследия, учатся применять и совершенствовать полученные знания на практике, повышать интерес к народным традициям.

Выводы. Внеучебная среда колледжа играет решающую роль в воспитании и развитии этнокультурных ценностей у будущих педагогов. Эффективность прогрессивного преобразующего воздействия педагога зависит от степени развития национального самосознания педагога, глубины и органичности его представлений о своем месте в национальной культуре, и способа деятельности в этнокультурной среде. Поэтому процесс формирования этнокультурных ценностей у будущих педагогов, хорошо основывается на знании определенных видов искусств и традиций, и методах погружения в систему этнокультурных ценностей.

Будущие педагоги, изучая этнокультурную среду своей родины, узнают много в целом о жизни и быте, историческом становлении и развитии родного края. И всем этим создают благоприятные условия для сохранения культурного наследия региона, а, следовательно, и страны в целом.

Литература:

1. Баишева, М.И. Становление созидющего человека в этнокультурных традициях народа саха: монография / М.И. Баишева. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. - 162 с.
2. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. – Москва: Московский Психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. - 208 с.
3. Волков, В.Г. Этнопедагогика: учебн. для студ. сред. и выпш. пед. учеб. заведений / В.Г. Волков. – Москва: Академия, 1999 - 168 с.
4. Нездомковская, Г.В. Генезис этнопедагогике в России: автореф. дис. на соиск. степ. доктора пед. наук по спец. 13.00.01. — Москва, 2012. — 44 с.
5. Самойлова, Е.С. Проблема формирования этнокультурных ценностей в современной педагогической науке / Е.С. Самойлова // Педагогическое образование в России. 2018. - № 92 - С. 54-56.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Жирков Дмитрий Дмитриевич

Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

А.П. ЧЕХОВ В ШКОЛЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Аннотация. На материале творчества А.П. Чехова и классика якутской литературы А.И. Софронова-Алампа раскрываются возможности введения регионального компонента в процесс обучения литературе, реализующегося за счет изучения сценической истории произведений, проведения аналогий между биографиями писателей, а также поиском русско-якутских литературных связей. Критериями отбора регионального материала выступают актуальность и художественная значимость произведения, его этнографический потенциал, а также сопоставления на разных уровнях. Подобная учебная деятельность на уроках литературы позволяет учащимся актуализировать личный жизненный опыт, соотносить общенациональные и региональные явления культуры, расширять знания о малой родине. Статья может представлять интерес при методической разработке уроков по изучению творчества А.П. Чехова с учетом регионального компонента.

Ключевые слова: Чехов; Софронов; Алампа; Куоратчыт; литературное образование; читательская компетенция; культуроведческая компетенция; региональный компонент.

Annotation. Based on the material of the works of A.P. Chekhov and the classic of Yakut literature A.I. Sofronov-alamp, the author reveals the possibilities of introducing a regional component to the process of teaching literature, which is realized by studying the stage history of works, drawing analogies between the biographies of writers, as well as searching for Russian-Yakut literary connections. The criteria for selecting regional material are the relevance and artistic significance of the work, its ethnographic potential, as well as comparisons at different levels. Such educational activities in literature lessons allow students to update their personal life experience, correlate national and regional cultural phenomena, and expand their knowledge of their small homeland. The article may be of interest in the methodological development of lessons on the study of A.P. Chekhov's creativity, taking into account the regional component.

Keywords: Chekhov; Sofronov; Alampa; Kuoratchyt; literary education; reading competence; cultural competence; regional component.

Введение. Республика Саха (Якутия) – крупнейший регион России, характеризующийся специфическими национальными и природно-географическими особенностями, определившими вектор его культурного развития, заданный исторически: арктический регион, сохраняющий внутренние традиционные культуры и открытый для восприятия внешних. Согласно концепции «великой традиции» якутской литературы (А.А. Бурцев) [2], ее фундаментальные признаки составляют: фольклорно-мифологическая основа, опора на родной язык, создание национального образа мира, а также комплементарность по отношению к восприятию инонационального художественного опыта. Ведущие литературоведы в области исследования русско-якутских литературных связей (Г.Т. Андреева, А.А. Билокина, А.А. Бурцев, З.К. Башарина, Н.П. Канаев, П.В. Максимова, М.Г. Михайлова, Н.В. Покатилова) доказывают, что генезис младописьменной якутской литературы связан, с одной стороны, с автохтонной устной традицией и, с другой, ориентацией на русскую художественную словесность [5].

Тесные межкультурные и литературные русско-якутские связи, имеющие давние корни (еще с XVII века, с момента вхождения Якутии в состав Российского государства) и связанные с изолированностью якутов от объединяющего культурного контекста родственных тюркских народностей, представляют значительные возможности для решения не нового, но открытого в современной методической науке вопроса о специфике введения регионального компонента в процесс обучения литературе. Наряду с федеральным компонентом, он закреплен Законом РФ «Об образовании» в государственном образовательном стандарте, учитывающем федеративное устройство государства, и, согласно Л.А. Трубиной и В.Ф. Чертову, «расширяет представления учащихся о богатстве, многообразии, духовно-нравственном потенциале культуры родной страны,

способствует осознанию своей принадлежности к своей национальной культуре как части российской и мировой культуры» [6, С. 175]. Рассмотрим вопрос о возможностях введения регионального компонента на уроках изучения творчества Антона Павловича Чехова в русскоязычных школах РС (Я).

Изложение основного материала статьи. Проблемы развития читательской культуры учащихся и регионализации литературного образования исследуются учеными-методистами (О.Ю. Богданова, В.В. Голубков, В.А. Доманский, С.А. Зинин, В.Я. Коровина, Т.Ф. Курдюмова, В.Г. Маранцман, Р.Ф. Мухаметшина, И.В. Сосновская, М.В. Черкезова, В.Ф. Чертов, Е.Р. Ядровская), в том числе представляющими Республику Саха (Якутия) (С.С. Бурцева, Д.Д. Жирков, С.Ю. Залуцкая, Л.Я. Кузьмина, Н.К. Лотова, М.Я. Мишлимович, Н.И. Никонова, С.М. Петрова).

Н.К. Лотова, посвятившая диссертацию проблемам изучения регионального компонента на примере русскоязычных школ РС (Я), критериями отбора материала называет: художественную значимость произведения и сопоставления на разных уровнях (автор и определенный край, произведение писателя и определенный край, сопоставление произведений и авторов) [4, С. 29]. Ученый выделяет критерии, связанные с художественными достоинствами текста и контактами писателя с краем. С одной стороны, по отношению к художественной значимости следует говорить не только о высоком писательском мастерстве автора, но и этнографическом потенциале региональной литературы, отражению национального быта и ментальности народа в тексте, поскольку степень художественной коммуникации зависит, в том числе, от ощущения сопричастности читателя к изображенному художественному миру, а также актуальности ее проблемно-тематического уровня и ценностно-смысловых доминант. С другой стороны, в таком регионе, как Якутия, в силу исторической обусловленности практически не упомянутого в школьных программных произведениях (самые яркие редкие исключения составляют творчество ссыльного декабриста А.А. Бестужева-Марлинского, сибирские главы романа «Фрегат «Паллада»» И.А. Гончарова, рассказы ссыльного В.Г. Короленко), особую значимость приобретает обращение к театральным постановкам, кинофильмам, различным фестивалям и другим просветительским проектам, популяризирующим на местах наследие писателя. Как следствие этого, средствами регионализации литературного образования также становится привлечение других видов искусства, что имеет как предметную, так и метапредметную направленность.

Изучение истории и культуры малой родины на материале творчества А.П. Чехова реализуется в регионах, прежде всего, за счет прямых, прижизненных контактов классика с ними: Ростовская область (детские и юношеские годы в Таганроге), Москва (большая часть жизнь писателя, начиная с учебы на медицинском факультете Московского университета и заканчивая контактами с Московским Художественным театром), Московская область (работа уездным врачом в Чикинской больнице Воскресенска, заведование больницей в Звенигороде, проживание в имении Мелихово близ современного города Чехов и другое), Санкт-Петербург (творческие связи), регионы Кавказа (поездка по «гоголевским местам»), Сахалинская область (благотворительная деятельность на Сахалине), Приморский край (изучение материалов о Сахалине в библиотеке Владивостока), республика Крым (последние годы в Ялте) и другое.

Якутия как крупнейшая административно-территориальная единица, через которую мог бы проходить путь А.П. Чехова до или из Сахалина, оказывается невостребованной, в том числе в творческом отношении – в сочинениях, письмах, записных книжках писателя отсутствуют какие-либо упоминания о регионе. Этим осложняется процесс регионализации, однако продолжение чеховских традиций якутскими классиками, а также серьезная сценическая история произведений Чехова в Якутии дают достаточные основания для введения регионального компонента, позволяя восполнить этот пробел.

Ярким примером ориентации якутской литературы на русскую выступают прозаические произведения зачинателя якутского лирико-психологического рассказа Анемподиста Ивановича Софронова-Алампана (1886-1935), созданные в русле литературной традиции Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева и в особенности А.П. Чехова, чье влияние автор подтверждал лично. Наряду с А.Е. Кулаковским (1877-1926) и Д.Н. Неустроевым (1895-1929), писатель составляет «триаду» основоположников якутской классической литературы, для которой характерны «трактовка вечных вопросов, бесконечная глубина нравственно-философского содержания, высота эстетических достоинств, позволяющая ей выражаться в смежных видах искусства, оригинальность и сложность поэтики на всех ее уровнях» [3, С. 84]. Творчество Софронова, по мнению Г.Т. Андреевой, отличают «тонко организованный, сложный внутренний мир автора в его реакции на переживаемую эпоху», находящий «созвучие в пафосе чеховских произведений и жанрово-стилевых формах его выражения» [1, С. 59-60].

Цели введения регионального компонента могут быть разными, в зависимости от эволюции читателя-школьника: от постижения проблем «мир жизни» и «мир культуры» (5-6 классы) до осмысления особенностей литературного процесса, духовных поисков предыдущих поколений, культурной жизни края (9-11 классы). В виду дефицита времени оно происходит через систему предварительных индивидуальных заданий: 1) создание презентаций об истории сценических интерпретаций произведений А.П. Чехова в Якутии; 2) подготовка сообщения о жизни и творчестве А.И. Софронова; 2) анализ рассказа «Куоратчыт», реализующихся через прием попутного «свернутого» обращения на уроках изучения творчества Чехова.

Сценическая история чеховских произведений в Якутии представлена двумя ведущими театрами республики: Саха академическим театром имени П.А. Ойунского (водевили «Медведь», «Юбилей», «Предложение» режиссера С.А. Григорьева (1930-50-е), ставящиеся сегодня Р. Тараховским и А. Николаевым) и Государственным академическим русским драматическим театром имени А.С. Пушкина («Чайка» Г. Нестера (1978), «Дядя Ваня» – Е. Лучина (1995), спектакль по мотивам нескольких рассказов Чехова «Оставьте ваши насмешки» А. Орлова (2008), «Верочка» – Л. Зайкаускаса (2010)). Обращение к ней происходит посредством ученической переработки готовых материалов, предложенных учителем (отдельных сцен, копий вырезок из газет, афиш, фотографий, видеоматериалов, а также воспоминаний актеров и зрителей), так и в результате самостоятельной поисковой деятельности в архивах театров, сети Интернет. Выступление ученика сопровождается мультимедийной презентацией в форме заочной видеозаписи по театральным местам Якутска, располагающихся на соседних улицах. Наибольшую эффективность исторический экскурс может оказывать после непосредственного просмотра постановки классом, но такая возможность присутствует не всегда, в частности в новых условиях пандемии.

В качестве вектора «свернутого» рассмотрения жизнеописания А.И. Софронова следует рассматривать возможность преломления биографии писателя через проведение аналогий с судьбой классика русской

литературы. Отмеченный на первый взгляд как «натянутый» вектор изучения приобретает особый смысл в некоторых соответствиях жизненных путей, а также в условиях последующего анализа творчества писателей, обнаруживающего прямые литературные связи. В ситуации, когда современная молодежь испытывает живой интерес к различного рода литературным мистификациям, а само мифологическое мышление способно задавать рефлексирующему сознанию ценностные смыслы, проведение аналогий биографий дает очень многое для освоения учебного материала.

Так, детство Алампы, рано потерявшего мать и воспитывавшегося в двух приемных семьях, а затем по якутскому обычаю работавшего в доме родного отца до наступления 15 лет, действительно, можно по-чеховски назвать детством, в котором «не было детства». Успехи в учебе, самостоятельный переезд в столицу республики, где будущий писатель работал чернорабочим, наборщиком текстов на якутском языке, после – писарем-счетоводом, находят созвучие с юношескими годами А.П. Чехова в Москве. Впереди было блестящее будущее: редактор газеты «Манчары» и журнала «Чолбон», первый директор Саха театра, председатель Госкино республики, соавтор вместе с П.А. Ойунским проекта картинной галереи (современный Национальный художественный музей РС (Я)) и другое, омраченное арестами и ссылкой. Писатель прожил счастливую семейную жизнь с актрисой Саха театра Е.К. Яковлевой-Гоголевой, как и Чехов – с О.Л. Книппер-Чеховой, актрисой Московского Художественного театра. Скончался Софронов в 1935 году от туберкулеза, который также считается одним из главных факторов, ускоривших смерть последнего классика Золотого века.

Литературным объектом изучения становится рассказ «Куоратчыт», известный в переводах как «Городчик» или «Приезжий», выбор которого продиктован, кроме прочего, рядом моментов, сходящихся в аксиологическом узле сюжетной организации текста (герой, погруженный в повседневность и совершающий нравственный выбор, т.е. воспринимающий быт как отражение бытия) и организации нарративной структуры текста (обезличенная форма повествования, объективная эпическая манера и т.д.), связанных с литературной традицией. Исследователи убеждены: Софронов «нашел в русском классике то, к чему всегда стремился – истинный гуманизм и высокое мастерство» [1, С. 60]. Нам было важно, чтобы ощущаемая школьниками близость авторов осознавалась не столько на проблемно-тематическом уровне как общем категориальном и иногда несколько размытом понятии, сколько через выяснение конкретных поэтических приемов, что в большей степени может быть достигнуто при условии методического сопровождения учителем. Ученик получает таблицу с указанием основных элементов поэтики текста, которая после заполнения может выглядеть следующим образом (см. таблица 1):

Таблица 1

Анализ рассказа «Куоратчыт» А.И. Софронова

Параметры анализа	Рассказ «Куоратчыт»
Нравственная проблематика	Отступление от нравственных норм, губительное воздействие азартности и пьянства на жизнь человека.
Сюжет	Бедный хамначчыт (батрак) Степан Длинный, забив корову, едет в город, где погружается в пошлость чиновничьего общества и проигрывает деньги в азартной карточной игре; вспоминает о семье, в которой с трепетом ожидают гостинцы; возвращается домой, сокрушенный голосом совести.
Композиционная форма	Лаконизм формы. 1. Актуальное событие; 2. Возвращение к начальной истории; 3. Продолжение и завершение события.
Пейзаж	Аккомпанирующий пейзаж: город приветствует Степана («забыл про дорожную усталость. И голод как будто перестал мучить желудок. И телу стало теплее») и словно осуждает после неудачной игры («казалось, что в городе все переменялось – и дома, и люди, и лошади», «выходит, шибко, шибко плохо, если большой город – батюшка глянет на тебя своим недобрый глазом»). Контрастирующий пейзаж: природа равнодушна к беде героя («равнодушная природа красую вечною сиять», ««О, как худо мне!» - вздыхал Степан, рассеянно поглядывая на стройные заснеженные лиственницы»).
Интерьер	Активный, деятельный, мистический интерьер: огонь в юрте «поддерживает» решение хозяина забить корову («пламя в очаге вспыхнуло ярче, озарив заиндевелые угли»), сверчки и клопный рой «толкают» Степана на роковой поступок («сверчок, казалось, еще усерднее и громче высверливал свою бесконечную песенку», «настойчиво стали донимать клопы»).
Звукопись	Аккомпанирующие звуки: шумный город в начале («со всеми его домами, людьми как будто вдруг поднялся из-под земли перед его глазами») и мертвая тишина в финале рассказа («Посередине поляны чернела его юрта. С каждым шагом быка она увеличивалась в размере, точно вырастала из земли») созвучны настроениям Степана.
Цветопись	Аккомпанирующие цвета: повторяющееся противопоставление светлого и темного («Обмазанная навозом юрта чернела посередине ровной заснеженной шири аласа», «На свой алас он въехал вечером, когда на западе исчезла последняя полоска зари» [7, с. 11-33]).
Изменчивость героя	Герой неизменчив; он не в силах побороть пошлость, даже с учетом осознания им ее разрушающей силы.
Вечное / историческое	Вечное независимо от исторического, но современная жизнь имеет определяющее значение в совершении нравственного выбора.
Особенности повествования	Лиризм повествования при сохранении внешнего объективизма.
Авторское отношение	Не выражено, «размыто».

В зависимости от класса таблица может упрощаться, а текст заменяться другим, на примере А.И. Софронова это могут быть рассказы «Внешность обманчива», «Морока по пустякам», «Разбила свою жизнь», «Дойти до конца» (в переводе Г.Т. Андреевой [1]) и другие, в которых автор продолжены литературные традиции. Анализ без сравнительно-сопоставительного соотнесения с конкретным произведением А.П. Чехова, с одной стороны, осложняет исследование русско-якутских литературных связей, а с другой, позволяет рассматривать текст через обширный чеховский контекст. Наибольшую эффективность такая работа может оказывать после уроков по творчеству писателя в рамках «ретроспективного» обращения к биографии писателя как итогу изучения темы «А.П. Чехов». В процессе анализа рассказа «Куоратчыт» становится ясным: автор проводит явные параллели с наследием классика русской литературы, которые устанавливаются благодаря схождениям практически во всех указанных параметрах.

Софронов перенимает главную черту стиля «старшего брата» – глубину художественного смысла при лаконизме формы. Как у Чехова, небольшой по объему рассказ строится на особой роли художественной детали, аккумулирующей необходимую атмосферу, воссоздающей образ персонажа, проявляющей подтекст, и коротких, емких фразах. При этом писателю удается достичь предельной глубины художественного смысла, несмотря на ограниченность пространства текста, которая достигается за счет продуманного и точного использования слова, а также за счет обращения к известным композиционным принципам. Вместе с тем неизменчивость героя, а также его зависимость от реалий жизни некоторым образом отличают художественные миры писателей (у Чехова герой изменчив и открыт бесконечности времени). Таким образом, заимствуя жанровую модель чеховского рассказа с его знаменитой короткой формой и развивая отдельные приемы классика, Софронов создает в некотором смысле собственную модификацию жанра, что позволяет, наряду с продолжением литературной традиции, транслировать интуитивное начало, восходящее к национальному фольклору.

Выводы. Критериями отбора регионального материала выступают актуальность и художественная значимость произведения, его этнографический потенциал, а также сопоставления на разных уровнях. Попутное «свернутое» обращение к региональным материалам: сценической истории произведений, биографии и рассказу «Куоратчыт» якутского классика А.И. Софронова в процессе изучения творчества А.П. Чехова вписывается в тенденции современных методических веяний – поиску новых путей формирования читательской и культуроведческой компетенций школьников, созданию условий для ценностного самоопределения личности, регионализации литературного образования. Подобная учебная деятельность на уроках литературы позволяет учащимся актуализировать личный жизненный опыт, соотносить общенациональные и региональные явления культуры, расширять знания о малой родине, а также повышать у них интерес к литературе как школьному предмету и как искусству слова. Дальнейшие перспективы исследования могут быть связаны с созданием банка региональных литературных материалов по программе школьного курса литературы.

Литература:

1. Андреева Г.Т. К проблеме русско-якутских литературных связей (традиции А.П. Чехова в рассказах А.И. Софронова). Вестник ЯГУ, 2008, том 5, № 1, С. 55-60.
2. Бурцев А.А. «Великая традиция» якутской литературы: творчество народных писателей / А.А. Бурцев. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015, 391 с.
3. Бурцев А.А. Якутская классика и современность. Наука и образование. Якутск: ГБУ «Академия наук РС(Я)». № 3, 2008, С. 83-87.
4. Лотова Н.К. Пути и приемы изучения регионального литературного материала в выпускном классе. Академический вестник Якутской государственной сельскохозяйственной академии. №4 (9), 2020, С. 29-34.
5. Покатилова Н.В. Якутская поэтическая традиция: генезис литературного текста (На материалах поэзии А.Е. Кулаковского). Автореф. - М., 2000.
6. Трубина Л.А., Чертов В.Ф. Русская классика как основа школьного литературного образования. Преподаватель XXI век. 2012, № 4, С. 174-183.
7. Якутские рассказы / [сост. Н.М. Заболоцкий; пер.: Ю. Шамшурин, Л. Габышев; худож. А.Н. Осипов]. – Якутск: Якутское книжное изд-во, 1962. – 341 с.

УДК 37.042

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

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

студент Блинова Елена Николаевна

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

ЭЙДЕТИКА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАССКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности нарушений речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дается характеристика психологических и логопедических проблем данных детей в процессе обучения связной речи (рассказ), анализируются особенности коммуникации и социализации детей с общим недоразвитием речи. Рассматриваются возможности использования эйдетики как перспективной технологии развития образного мышления и эффективного запоминания.

Ключевые слова: эйдетика, недоразвитие речи, дошкольный возраст, логопедия.

Annotation. The article reveals the features of speech disorders in older preschool children with general speech underdevelopment. The characteristics of psychological and speech therapy problems of these children in the process of learning coherent speech (story) are given, the features of communication and socialization of children with general speech underdevelopment are analyzed. The possibilities of using eidetics as a promising technology for the development of imaginative thinking and effective memorization are considered.

Keywords: eidetic, the speech and language disorders, preschool-age, speech therapy.

Введение. Поиск механизмов диагностики и коррекции характерных нарушений навыков рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальным и требует многоаспектной работы. Исследователи проблемы развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) считают нарушением: неумение ребенка давать развернутые ответы на вопросы, воспринимать и пересказывать тексты, последовательно излагать свои мысли, писать сочинения. Естественно утверждать, что дети с общим недоразвитием речи (ОНР) столкнутся с различными трудностями в процессе школьного обучения по разным дисциплинам и в ежедневной коммуникации. Данная проблема находит свое отражение в трудах таких ученых, как А.М. Бородич, Т.А. Ткаченко, Е.И. Тихеева, Р.И. Лалаева, В.П. Глухов и др. Психологами доказано, что старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным в развитии основ всех психических и познавательных процессов. В старшем дошкольном возрасте развитие речи характеризуется как способность ребенка к формулированию и формированию своих мыслей при помощи языковых средств. На основе изучения данных, полученных по результатам логопедических обследований в школах, специалисты делают вывод о том, что количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР) увеличивается, и спектр проявлений данного нарушения настолько широк, что возникает потребность в особых условиях их обучения.

При обобщении экспериментальных данных о характере речевых нарушений у детей с ОНР можно выделить их характерные проявления: более позднее начало речи, отставание экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращенной речи, недостаточное фонетически оформление речи, наличие аграмматизмов. Исследователи доказывают, что в коррекционной работе с детьми с ОНР необходимо использовать специфические методики (или их сочетания), которые могут обеспечить необходимые условия для оптимального развития высших психических функций ребенка с подобными нарушениями [3; 5; 11]. Среди таких методик стоит отметить эйдетику (от греческого «эйдос» – образ) – уникальную технологию развития образного мышления, которая позволяет воспринимать большие объемы информации с эффективным запоминанием.

Изложение основного материала статьи. Среди существующих таксономий речевых нарушений в отечественной логопедии наибольшую популярность приобрела психолого-педагогическая классификация, в основу которой заложено понятие «общее недоразвитие речи». Благодаря исследованиям Р.Е.Левинной термин «общее недоразвитие речи» детей получил научное оформление и методологическую базу для экспериментального изучения данного феномена другими учеными (Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Н.О. Никашина, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спирина, В.В. Тищенко, А.В. Ястребова и др.). В результате многоаспектных исследований детей ученые пришли к выводу, что термин ОНР характеризует речевые нарушения разного типа, как правило, не связанные с расстройствами интеллекта. Было доказано, что у детей с ОНР нарушено развитие звуковой и смысловой речевых парадигм, включая невербальные компоненты коммуникации.

В исследованиях О.Н. Чувиловой так же выделяются нарушения связности, логичности, последовательности, правильности, выразительности связного монологического дискурса. Дошкольники с общим недоразвитием речи часто нарушают логичность высказывания, застревают на второстепенных деталях, предложения не поддерживают взаимосвязь между собой. Для связности ребенок пользуется словами а потом, а потом, демонстрируя ограниченность как словарного запаса так и умения связывать части рассказа между собой. Правильность может страдать вследствие большого числа аграмматизмов и бедного словарного запаса ребенка, который не позволяет ему точно выразить мысль.

Рассказа детей с общим недоразвитием речи примитивны по содержанию, так как связаны с обиходно-бытовыми аспектами жизни ребенка. Очень часто он выдает хорошо знакомое произведение за свой рассказ, даже не модифицируя элементы сюжета. На задание придумать сказку экспериментатор слышит

либо повторение за предыдущим ребенком либо знакомую «свою» сказку. Эти трудности также влияют на вербальную коммуникацию [12]. Исследования показывают, что речевые нарушения могут проявляться по-разному – от полного отсутствия средств общения до развернутой фразовой речи, что позволило выделить 3 степени (уровня) речевого развития. Позднее Т.Б. Филичева выделила четвертый, характеризующийся стертой или легкой формой речевой патологии, проявляющейся в основном именно недостатками устного дискурса [11].

В данном контексте необходимо отметить целесообразность применения методического логопедического материала для преодоления недостатков связной диалогической речи у детей с III и IV уровнем речевого развития. Это обусловлено тем, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи [5].

Таким образом, связная речь как особая сложная форма коммуникативной деятельности у детей с ОНР не формируется стихийно, и старшим дошкольникам с ОНР требуется систематическая коррекционная помощь со стороны логопеда [4].

Так, Е.Ю. Медведева подчеркивает важность обогащения и активизации словарного запаса «посредством формирования и расширения семантических полей и валентностей слов» [8, с. 84]. Не вызывает сомнений утверждение, что в деятельности логопеда необходим учет психолого-педагогических особенностей данной категории детей, конкретно: скорость рассеивания и аккумуляции внимания, особенности эмоционально-волевой сферы, специфику процессов произвольной памяти и забывания и т.п. Исследователи феномена ОНР отмечают следующие речевые погрешности детей-дошкольников: сложности формулирования связных высказываний, нарушения логической последовательности, не соответствующий теме отбор нужных языковых средств, пропуски главных событий и акцент на второстепенных, неоднократные повторения, использование простых, малоинформативных предложений в рассказе о своей жизни, событиях или на свободную тему [10]. Данные особенности речи говорят о несформированности умения составить грамотное связное высказывание, которое является одним из видов коммуникативных умений и служит основой для познавательной и речевой деятельности учащихся. Таким образом, одной из актуальных проблем современной школы является преодоление неуспеваемости и неуспешности в общении у детей с ОНР. Естественно утверждать, что речевая патология детей приводит к сложностям в социализации, обедняет их коммуникативные и познавательные возможности, отрицательно отражается на личностном развитии ребенка. Некоторые ученые в группу детей с недоразвитием речи включают детей с такими клинико-педагогическими формами речевого расстройства, как дизартрия и моторная алалия [2; 4; 9]. Так, А.И. Певченко на основе анализа сформированности связной речи детей с ОНР формулирует следующие их особенности:

1. Дошкольники с ОНР испытывают синтаксические трудности. Фраза ограничена минимальным количеством слов.

2. Дети не могут последовательно и логично передавать содержание своего рассказа, застревают на второстепенных деталях или перескакивая.

3. Мультисенсорная основа улучшает качество восприятия, планирования и реализации связного монологического высказывания.

4. Страдает выразительность речи, из-за нарушений темпо-ритмической и мелодико-интонационной организации речи, в то в свою очередь негативно отражается на понимании. Просодические нарушения максимально проявляются в реализации синтаксических структур.

5. Дети не могут сформировать связный логически-последовательный рассказ по последовательным фрагментам-эпизодам.

6. Многие учащиеся с ОНР затрудняются составлять рассказ - описание по составленному плану [9].

Таким образом, анализируя полученные с помощью психолингвистического анализа данные, можно сделать вывод о том, что формирование связной речи делается возможным только при условии качественной коррекционной работы. Одним из направлений коррекционно-развивающего обучения в группе детей дошкольного возраста с ОНР является использование эйдетики. Появление данного направления связано с именем И.Ю. Матюгина. Автор разработал игровую систему, которая позволяет использовать большой спектр представлений и фантазий ребенка. Эта система получила название «Школа эйдетики». Она включает около 30 методик и техник, которые основываются на использовании различных графических образов, игр, упражнений, которые позволяют реализовывать различные виды ассоциаций у детей: предметных, вкусовых, тактильных, обонятельных, фонетических, звуковых. Благодаря развитию образного воображения, фантазии и памяти эйдетика помогает использовать исключительные («резервные») возможности, которые имеет каждый ребенок дошкольного возраста. Анализ исследований проблемы использования эйдетики в практике учреждения дошкольного образования показал значительное обогащение лексики ребенка словами-названиями, словами-действиями, словами-определениями в речи. Доказано, что с помощью использования эйдетики в развитии речи детей дошкольного возраста можно решать следующие задачи:

- расширение познавательных возможностей;
- развитие фонематического слуха;
- активизации всех видов анализаторов;
- обучение артикуляционной гимнастике;
- подготовка к самостоятельному усвоению детьми норм правильного произношения звуков русского языка.

Элементы эйдетики широко используются на занятиях с детьми дошкольного возраста, поскольку они способствуют развитию у них тактильных, обонятельных, вкусовых зрительных ощущений. Эйдетика привлекает все анализаторные системы ребенка и позволяет почувствовать на ощупь, понюхать, попробовать, увидеть и услышать, представляет новое через хорошо знакомые детям образы. Развивающий эффект занятия зависит от того, каким образом ребенку сообщаются новые знания и закрепляются ранее изученные. На занятиях по развитию речи детей дошкольного возраста и в повседневной жизни используются такие элементы эйдетики, как: звуковые или фонетические ассоциации, метод оживления, метод пиктограмм (рисунки вместо слов), мысленный метод, использование символов, использование листочков, метод коллажей, использование визуальных загадок Друлд. Так, сущность приема звуковых ассоциаций заключается в том, что ребенку предлагается прослушать аудиозаписи различных звуков и шумов максимально созвучных с определенным образом, а зрительный символ должен отвечать родственной с ним

фонетической ассоциации и звуковом знаком (фонеме). Воспринимая звук, ребенок как бы «привязывает» его к определенному символу, в результате чего образуется ассоциативная связь между двумя объектами. Благодаря этому у детей формируется более устойчивый зрительно-слуховой и кинестетически-артикуляционный образ звука, основой которого является фонетическая ассоциация [7]. Во время занятий с дошкольниками при изучении алфавита и обучении чтению успешно используется метод оживления. Сущность его заключается в том, чтобы предоставить определенному образу признаки живого существа. Если букве, цифре или любому предмету окружающей среды, изображенному на картинке, дорисовать глаза, руки и ноги, надеть венчик или шляпу, то ребенок с особым интересом будет следить за мнимым персонажем. Особый интерес детей вызывает метод пиктограмм, который предполагает сочетание чтения стихотворного или прозаического текста и показа символических рисунков, что способствует запоминанию информации и последующему ее воспроизведению по пиктограмме. Достаточно эффективным считается воображаемый метод, когда ребенку предлагается представить все происходящие события с точки зрения каждого действующей лица. Доказано, что этот метод формирует образность речи, способствует обогащению словарного запаса ребенка и его активизации. В работе по развитию речи дошкольников помогает такой элемент эйдетики, как символика звуков. При использовании символов ребенку легче усвоить определенное понятие, если оно не только показано воспитателем, но и обозначено понятным для нее образом. Развивать словесное и речевое творчество дошкольников можно с помощью метода коллажей. Для этого рисунки и аппликации должны быть разнообразными, не повторяться по содержанию и размерам. Цель этого метода - сначала способствовать запоминанию как можно большего количества названий изображенных предметов, а затем выбору главного героя и составлению сказки о его приключениях. Необычные ассоциации делают образы яркими, незабываемыми, и ребенок легко воспроизводит в своем воображении цепочку слов [1; 6]. Использование ассоциаций в работе с детьми дошкольного возраста способствует расширению у них не только речевых возможностей, но и развития качественных психологических процессов.

Выводы. Методика эйдетики получила широкую популярность в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Применение ее методов и приемов помогает логопеду сформировать речевую поликомпетентность детей через неповторимый мир разнообразных образов, звуков и состояний. Методика побуждает дошкольников к непринужденному и более доступному познанию окружающей действительности, стимулирует их коммуникативную активность, способствует развитию образного мышления, разных видов внимания и памяти, оптико-пространственной ориентации и внимания.

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. Том 7, № 1
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: Астрель, 2006. — 158 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: Психология, 2014. — 144 с.
4. Жулина Е.В., Барабанова Л.Б. Опыт использования авторской сказки как средства формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2017 №55-8. С. 16-23
5. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Логопедический потенциал русского фольклора в коррекционной работе с детьми с задержкой речевого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. №2 (52). С. 151-155.
6. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки // Вестник Мининского университета. 2019. № 63 (1). С. 111.
7. Матюгин И.Ю. Как развить внимание и память вашего ребёнка. М.: Изд-во: Рипол Классик, 2010. — 112 с.
8. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого развития // Дефектология. - 2002. - № 3. - С. 84-92
9. Певченко А.И. Исследование развития связанного высказывания у младших школьников с ОНР // Синергия наук. 2017. №16. С. 979-986
10. Первухина М.С., Дружинина Л.А. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. №3 (7). С. 78-80
11. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
12. Чувилина О.Н. Особенности пересказа текстов старших дошкольников с ОНР // Научно-практические исследования. 2017. №9 (9). С. 158-160

Педагогика

УДК 378

соискатель кафедры теории и технологии социальной работы Заирбекова Наира Имамутдиновна

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

МЕТОД КОУЧИНГА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. Целью исследования было изучить метод коучинга в развитии социально-профессиональной компетенции студентов колледжа ГО и ЧС. Основным методом, используемым в данной статье, является анализ научной и педагогической литературы. Применение коучингового подхода в работе со студентами помогает им максимально эффективно и мягко пройти процесс взросления, научиться ставить перед собой цели и достигать их самостоятельно. Главной задачей такого взаимодействия является развитие творческого

потенциала, уверенности в себе, осознание своей уникальности, развитие самостоятельности и ответственности.

Ключевые слова: коучинг, социально-профессиональная компетенция, студенты, колледж гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.

Annotation. The aim of the study was to study the method of coaching in the development of social and professional competence of college students in civil defense and emergency situations. The main method used in this article is the analysis of scientific and pedagogical literature. The use of a coaching approach in working with students helps them to go through the process of growing up as efficiently and gently as possible, to learn to set goals and achieve them on their own. The main task of such interaction is the development of creative potential, self-confidence, awareness of one's uniqueness, development of independence and responsibility.

Keywords: coaching, social and professional competence, students, college of civil defense and emergency situations.

Введение. Сегодня в России назрела острая необходимость изучения образования как социально значимого феномена первостепенной важности, как фактора общественно-политической жизни страны и устойчивого социально-экономического развития общества в целом. В период кардинальных перемен в идеологии людей происходят преобразования сознания, когда по-новому видится основная цель образования – подготовка подрастающего поколения к активной и творческой жизнедеятельности в мировом сообществе, способного решать глобальные и личностные проблемы.

Изложение основного материала статьи. Появившееся в современном мире новое социальное явление – коучинг – является мало используемым направлением в российском образовании, но достаточно успешно реализуемым в целостной системе профессионального становления личности, включающей осознание человеком собственных возможностей и потенций в условиях принятия ответственности на себя за их успешную реализацию.

Коучинг, по мнению А.П. Торбеевой, является инструментом достижения наилучших результатов достижения профессиональной деятельности и выполняет двуединую задачу: помогает педагогам самим стать более успешными профессионалами, добиваясь быстрого карьерного роста. Педагоги-коучи, демонстрируя обучающимся собственную успешность, помогают раскрыть им интеллектуальный, организаторский, лидерский, творческий потенциал [4, с. 87].

Профессиональное становление студентов колледжа на основе коучингового сопровождения фактически является продуктом совместной деятельности обучающихся и педагога, на котором лежит ответственность за достижение нормативно определённой, ценностной цели образования, когда в образе ожидаемого продукта педагог акцентирует собственные действия на получение тех качеств личности, которые он считает значимыми с точки зрения личностных ценностей.

В исследованиях отмечается, что формирование личностно ориентированных ценностей рассматривается как нормативная цель образования, заданная социально (философией, государственными и общественными организациями, средствами массовой информации и пр.) для осознанного выбора обучающимися личностных ценностей, адекватных общественным.

В настоящее время очевидно, что Миссия образования, как социального института, – гармонизация деятельности человека и общества, важнейший целевой ориентир системы непрерывного образования – формирование конкурентоспособной личности [1, с. 195].

Также известно, что конкурентоспособность индивида детерминирована его компетенциями и личностно-профессиональными качествами, в целом – социально-профессиональной компетентностью, а образовательная среда – важнейший социально обусловленный фактор личностно-профессионального развития [2, с. 258].

Критериями результативности личностно-профессионального развития считают уровень сформированности компетенций и личностно-профессиональных качеств, которые представляют собой системные сочетания соответствующих знаний, умений, мотивов, ценностных отношений и личного опыта соответствующей деятельности [2, с. 259].

Компетенции и личностно-профессиональные качества считают подсистемами социально-профессиональной компетентности, т.к. они изоморфны ей, т.е. характеризуются теми же стандартными функциональными компонентами, что и она сама. Напомним, что функциональными компонентами любой компетенции (личностно-профессионального качества) являются:

- операционный (совокупность соответствующих знаний и умений);
- мотивационно-ценностный (мотивы к соответствующим видам деятельности, ценностное отношение к ней);
- поведенческий (личный опыт применения знаний и умений в жизнедеятельности, в целом, учебной и профессиональной деятельности, в частности) [3, с. 26].

Жизнь современного студента радикально отличается от жизни студентов прошлых поколений. 21 век — время технологических прорывов. Количество информации, с которой сталкивается современная молодежь, невозможно измерить.

Для того чтобы сегодня заинтересовать студентов, перед ними необходимо ставить интересные задачи. Они не полагаются на чужой опыт, им важно самим понять, что лучше. Их невозможно мотивировать, сравнивая с другими. Осознание и принятие своей уникальности — это то, что может стать для них источником вдохновения и их сильной стороной.

Кроме того, в эпоху интернета, компьютеров и прочих гаджетов всё более остро становится вопрос о проблемах с коммуникацией у студентов. Это, в свою очередь, влечёт за собой трудности с социальной адаптацией, что часто негативно отражается на социальном успехе.

Далее рассмотрим систему использования метода коучинга преподавателем в рамках колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.

Использование метода коучинга в колледже гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций можно охарактеризовать как сотрудничество между преподавателем, выступающим в качестве коуча, и студентом, который фокусируется на личных и профессиональных целях через развитие самосознания, развитие социально-профессиональной компетенции, планирование и определение целей, интересов и ценностей студента с целью содействия получению образования.

Через этот процесс преподаватель и студент сосредотачиваются на изучении внутренних и внешних барьеров, которые повлияли на успехи студента в предыдущем семестре; и вместе они затем разрабатывают полезные стратегии обучения, устанавливают соответствующие методы сдачи тестов, работают над навыками управления временем и создают умные цели (т.е. конкретные, измеримые, ориентированные на действия, реалистичные, временные долгосрочные и краткосрочные цели).

В данном случае преподаватель или коуч служит связующим звеном с ресурсами колледжа, которые могут способствовать общему академическому успеху студента.

Academic coaching emerged from the positive findings about student mentoring experiences. Specifically, students who noted an effective experience with their mentor had better outcomes in and beyond college (Smith, 2009). Across higher education in general, both informal and formal mentoring efforts have grown as the need for retention, degree completion, and student support has moved to the forefront of institutional concerns (Crisp, Baker).

В образовании в целом как неформальные, так и формальные усилия по наставничеству возросли по мере того, как потребность в повышении квалификации и поддержке студентов выдвинулась на передний план институциональных проблем.

В рамках колледжа ГО и ЧС метод коучинга может быть использован для того, чтобы поощрять и поддерживать профессиональное планирование студентов. В соответствии с этим студенты и преподаватели (коучи) встречаются индивидуально, регулярно в строго запланированное время. Подобные программы можно проводить на предпоследнем курсе, так как на последнем году обучения у студентов большая часть времени уходит на прохождение преддипломной практики, подготовку к экзаменам и написание дипломной работы.

Ограниченное количество доступных исследований эффективности практики использования методы коучинга, вероятно, связано с его новым развитием в качестве программы поддержки студентов. Кроме того, существуют различные подходы к коучингу, что ограничивает глубину исследования, доступного только в одном конкретном контексте.

Ведь первоначально коучинг был реализован для особых групп населения, таких как люди с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, для людей с различной степенью инвалидности и др.

Программу поддержки студентов в колледже гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций можно организовать для студентов успеваемости, которых в последнее время снизилась. Но также пожеланию в ней могут участвовать все студенты предпоследнего курса.

Программа может предоставлять индивидуальные и персонализированные коучинговые сессии для вовлечения студентов для того, чтобы помочь им ориентироваться в своих возможностях. Студенты должны встречаться раз в две недели со своим назначенным коучем на 45-60-минутные занятия.

Коучем может быть преподаватель, либо аспиранты из высшего учебного заведения, которые находятся на ассистентских или стажерских должностях и получают дипломы в области консультирования, высшего образования и смежных областях.

Каждый тренер находится под наблюдением ответственного преподавателя за программой и участвует в летних и зимних семестровых тренировках.

Программа может включать в себя рост мотивации студентов, уменьшение количества часов, потраченных на учебу, или, возможно, изменение количества часов, потраченных на работу (если студент подрабатывает) или социальных обязательств, чтобы больше сосредоточить свое внимание на учебе.

Результативной программа будет, если студенты извлекут выгоду из того, что их направляют через требования колледжа тренером, изучая учебные навыки, имея эмоциональную поддержку и получая руководство в навигации по процессу обучения. Эти результаты должны способствовать увеличению академической успеваемости студентов.

Студенты с низким уровнем успеваемости могут уменьшать дополнительные препятствия, такие как работа, семейные потребности и образовательные проблемы, которые могут негативно влиять на их способность быть успешными в учебе даже при дополнительной поддержке со стороны коуча.

Кроме того, введению дистанционного образования в образовательных учреждениях, могут стать легкодоступными разного рода курсы. Которые могут быть записаны заранее, дополнены заданиями и полезными материалами [5, с. 1147].

Таким образом, студенты заочной формы обучения или работающие могут тоже с легкостью пройти эти курсы.

Можно также внедрить метод коучинга в начале первого семестра поступления в колледж в качестве превентивной меры, а не реагировать после того, как студенты получают низкие оценки, от которых им может быть трудно будет оправиться.

Для разных групп населения, необходима последовательная структура практики, позволяющая проводить перекрестное сравнение программ. Мы предполагаем, что создание профессионального сообщества по академическому коучингу с целью создания лучших практик и этики было бы полезно. Поддержка студентов программы руководящими органами для поощрения, несет в себе развитие социально-профессиональной компетенции.

Наконец, финансовые ресурсы, необходимые для реализации программы академического коучинга в колледж гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций, могут варьироваться.

Основные расходы, возможно, будут связаны с наймом аспирантов, которые должны будут получать стипендию за 9 месяцев (2 семестра). Однако использование ассистентов выпускников в качестве преподавателей представляет собой более экономичный подход, чем наем штатных сотрудников, что означало бы более высокую заработную плату и дополнительные расходы.

Дополнительная стоимость, которую следует учитывать при реализации программы коучинга, - это необходимость в технологиях. Большинство тренеров имеют свои собственные ноутбуки, которые можно использовать для работы.

Тем не менее, колледж гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций для создания программы должны учитывать регулярные технологические затраты, которые могли бы покрыть стоимость новых ноутбуков каждые пару лет, и возможные потребности в программном обеспечении.

Отметим, что в данном случае необходимо более глубокое исследование для того, чтобы лучше понять, какие элементы коучинга наиболее эффективны и сколько сеансов необходимо для создания эффективной программы.

Кроме того, использование качественных исследований для понимания различий между группами студентов и их опыта, вероятно, отобразит области роста.

Наконец, более конкретный взгляд на компоненты коучинга, влияющие на студента (например, навыки, самооффективность, устойчивость) и динамику отношений коучинга (например, рабочий потенциал, опыт коуча и обучени), позволил бы лучше понять внутреннюю работу опыта и практики коучинга.

Таким образом, подобная программа поможет уделять повышенное внимание академически уязвимым группам студентов, чтобы улучшить их академическую успеваемость и, в конечном счете, избежать их отчисления.

Образование в таком подходе помогает учащимся поверить в свои силы, максимально раскрыть и использовать свой личный потенциал. Существует огромное множество приемов в коучинге.

Во взаимодействии со студентами, в первую очередь, следует отметить так называемые коучинговые вопросы с применением макро- и микромоделей (GROW, SMART и проч.), что позволяет помочь поставить перед собой конкретную цель, исследовать реальность и возможности для ее достижения [5, с. 1148].

Выводы. Подводя итоги, учитывая все приведенные выше аргументы, можно прийти к однозначному выводу о значимости применения коучинга в развитии социально-профессиональной компетенции. Применение коучингового подхода в работе со студентами помогает им максимально эффективно и мягко пройти процесс взросления, научиться ставить перед собой цели и достигать их самостоятельно. Главной задачей такого взаимодействия является развитие творческого потенциала, уверенности в себе, осознание своей уникальности, развитие самостоятельности и ответственности.

Литература:

1. Волчегорская Е.Ю., Хабибулина М.Б. Теоретические аспекты коучингового сопровождения профессионального становления студентов педколледжа // Балтийский гуманитарный журнал. - 2020. - № 3 (32). - С. 195-198.
2. Лялюк А.В., Шапошникова Т.Л. FMEA-Анализ социально-профессиональной компетентности в структуре мониторинга личностно-профессионального развития студента // Самарский научный вестник. - 2020. - №4 (29). - С. 258-262.
3. Семенова, И.В. Модели компетенций на государственной службе: зарубежный опыт / И.В. Семенова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 9. – С. 26-28.
4. Торбеева А.П. Коуч-технология в сфере среднего профессионального образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2015. № 2. С. 87-92.
5. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. - Ростов н/Д, 2011. - 541 с.
6. Bonaccorsi, A. The determinants of research performance in European universities: a large-scale multilevel analysis / A. Bonaccorsi, L. Secondi // Scientometrics. – 2017. – Vol. 112. – P. 1147-1178.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

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

студентка факультета психологии и педагогики Лыкова Полина Олеговна

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

студентка факультета психологии и педагогики Шулкина Дарья Николаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ

Аннотация. Главной целью общества в условиях модернизации образования является воспитание личности, умеющей работать в команде, коллективе, принимать управленческие и организаторские решения. Этому необходимо учить, начиная с начальной ступени школы. С настоящее время акцент в преподавании в начальной школе смещается в сторону геймификации образования, использования нетрадиционных форм проведения уроков, задействование обучающихся в целеполагании, планировании, рефлексивном этапе урока. Урок технологии является универсальным средством как для формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, поскольку является «легким» уроком, относительно свободным от дисциплинарных рамок, так и для реализации творческой активности педагога и коллектива обучающихся. Таким образом, целью нашей статьи является исследование возможности нестандартных уроков технологии как средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, развитие личности младшего школьника, уроки технологии в начальной школе, нетрадиционный урок.

Annotation. The main goal of society in the context of modernization of education is the upbringing of a person who knows how to work in a team, a team, make managerial and organizational decisions. This must be taught from the elementary school level. Nowadays, the emphasis in teaching in primary school is shifting towards the gamification of education, the use of non-traditional forms of conducting lessons, the involvement of students in goal-setting, planning, and reflective stages of the lesson. The technology lesson is a universal means both for the formation of communicative universal educational actions of junior schoolchildren, since it is an “easy” lesson, relatively free from disciplinary frameworks, and for the implementation of the creative activity of the teacher and the

collective of students. Thus, the purpose of our article is to study the possibility of non-standard technology lessons as a means of forming communicative universal educational actions of younger students.

Keywords: communicative universal educational actions, personality development of a younger student, technology lessons in elementary school, non-traditional lesson.

Введение. Главнейшей задачей образования на современном этапе является задача формирования у обучающихся, начиная с начальной школы, умения вести коммуникацию со всеми участниками образовательных отношений – учителем и товарищами по классу. В связи с этим, акценты на уроке переключаются с образовательного отношения «учитель – ученик», на отношение «ученик – другие ученики». Это и является основным проявлением как субъект-субъектного, так и компетентностного подхода в образовании, что закреплено как основное требование Федерального государственного образовательного стандарта.

При грамотном методическом, содержательном сопровождении учителя предметная область «Технология» может оказаться важнейшим инструментом формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Общение между учениками на уроках технологии организуется более неформально, чем на других уроках, занимает по времени большую часть урока. Коммуникация происходит и при обсуждении поставленной задачи, и в процессе выбора материалов для поделок, и при определении способа реализации и представления изделия.

Кроме того, при использовании нестандартных форм проведения уроков технологии, игровых технологий и заданий, общение, а, соответственно, формирование коммуникативных универсальных учебных действий будет проходить эффективнее.

Таким образом, целью нашей статьи является исследование возможности нестандартных уроков технологии как средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Анализ современных исследований за последние два года позволил нам определить направления изучения коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Большой спектр работ посвящен анализу формирования коммуникативных универсальных учебных действий в целом, как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Это исследования А.О. Титовой [18], О.В. Агеевой и Е.В. Фроловой [1], Н.Ю. Чернышовой, С.В. Новиковой [20].

Многие авторы обращают внимание на эффективность использования определенных методов, технологий обучения при формировании коммуникативных универсальных учебных действий. Проектные технологии и метод проектов анализировали Н.В. Иванова, Е.В. Минаева, Г.Н. Климова [7]; акцент на различных игровых технологиях и приемах в процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий расставили Е.Г. Метелева [11], О.В. Колесова [9]. О творчестве как о важнейшем компоненте формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников писали Т.П. Томская [19] и Н.А. Инсапова [8]. На сотрудничество младших школьников как на главный элемент формирования коммуникативных универсальных учебных действий указывали О.В. Белоус и М.В. Фаршян [2], Т.А. Рунова, Е.Г. Гуцу и М.Д. Няголова [16].

Вопрос подготовки педагога к процессу формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности освещали в статьях Ю.В. Гольцова [3], А.Н. Кошербаева, Ю.Ю. Сурувицкая, К.К. Куламбаева [10], А.В. Молокова, Т.В. Смолеусова, Е.В. Погребняк, Н.С. Лукашенко, Н.Н. Понуровская [12].

Исследователи не обходят вниманием проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий в условиях инклюзивного образования [4; 15].

Предметный принцип формирования коммуникативных универсальных учебных действий используют А.А. Захарова [6], С.А. Пестрецова, В.Н. Болдырихина [14], Смирнова И.Е. [17]. При этом мы отмечаем, что, если проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира, иностранного языка поднимают многие исследователи, то урок технологии в качестве основного при формировании коммуникативных универсальных учебных действий практически не используется [5; 13].

Таким образом, мы определили, что проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках технологии в начальной школе остается актуальной и требует дальнейшего исследования.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы позволил нам сделать вывод о том, что к коммуникативным учебным действиям будут относиться:

- действия, связанные с планированием взаимного учебного сотрудничества как со сверстниками, так и со взрослыми;
- обозначение проблемы в процессе работы в группе;
- разрешение конфликтов, куда будет входить понимание и обозначение причин конфликтов, поиск путей и самостоятельное разрешение;
- управление поведением партнера, включающее контроль, коррекцию, оценку действий;
- полно и точно выражать свою точку зрения;
- владение речевыми нормами.

Поскольку основным средством формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках технологии мы определили нестандартный урок, остановимся подробнее на его характеристиках.

К важным особенностям нетрадиционного урока и отличия его от классической формы проведения занятий является четкая постановка развивающей цели урока самими обучающимися, использование групповых форм учебной работы, эмоциональность и неформальность, проблемные ситуации. Все это необходимо для формирования и поддержания познавательного интереса и активности обучающихся на протяжении всей деятельности.

В процессе подготовки и проведения нестандартного урока обязательно использование дополнительного учебного материала, информационно-коммуникативных технологий, творческих заданий.

В качестве основного формирующего инструмента в рамках нестандартного урока используется рефлексивное дифференцированное оценивание деятельности каждого обучающегося на протяжении всего времени урока.

Мы проанализировали возможности урока технологии с точки зрения включения в него нестандартных уроков или заданий и определили несколько типов учебной активности обучающихся.

1. Составление различных памяток. Это работа может осуществляться как индивидуально каждым, так и в процессе групповой деятельности.

2. Совместная подготовка сообщений и презентаций по истории создания материалов, инструментов, народных промыслов.

3. Объяснения смысла пословиц, поговорок, высказываний.

4. Составление кроссвордов по группам и разгадывание их.

5. Составление нестандартных вопросов по определенной теме.

К технологиям формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках технологии будут относиться технологии инициативного сотрудничества (разделение функций и заданий в группе), взаимодействия (совместный контроль, корректировка и оценка деятельности группы) и управление коммуникацией (составление и работа с различными алгоритмами в группе).

Такие задания и технологии будут способствовать формированию всех видов коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Наш эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В эксперименте принимали участие 30 школьников 2 класса школы г. Нижнего Новгорода.

С целью определения исходного уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий мы использовали следующий диагностический инструмент: методику «Кто прав?» (модифицированная методика Цукерман Г.А. и др.), анкету для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (Федрицин Б.А.), методику Г.А. Цукерман «Рукавичка» (модифицированная нами).

Анализ результатов показал, что высокий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий выявлен у 18% обучающихся. На среднем уровне находятся 53% и на низком уровне 29% второклассников. В целом, можно отметить низкий уровень организаторских способностей и недостаточное владение речевыми навыками для аргументации своей точки зрения.

На этапе формирующего эксперимента мы организовали и провели 5 нестандартных уроков по технологии. Опишем особенности данных уроков.

1 урок «Бумагопластика. Конструирование по образцу». Всех обучающихся мы разделили на группы для выполнения необычной поделки из бумаги. Поскольку это был первый из серии уроков, мы предложили образец для творчества. Перед уроком второклассники выбрали командира группы. У некоторых ребят возникли противоречия, многие хотели стать командиром, но не учитывали собственные возможности.

В ходе урока дети отвечали индивидуально, многие пытались дать полный ответ. Практическую работу учащиеся выполняли в учебных группах, однако групповое взаимодействие не всегда было эффективным во всех группах. Возникали споры и конфликты, разрешить которые обучающиеся без участия взрослого не смогли.

2 урок «Обрывная аппликация. Изготовление декоративной ветки с цветами». На данном уроке мы попытались организовать деятельность по контролю и оцениванию собственной деятельности и работы других групп. Была включена музыка, и пока она играла, каждая команда составляла узор из растительных элементов. Критерии оценки узора обучающиеся сформулировали сами и записали на доске в виде схемы. Каждая команда оценивала работу своих соперников. На листочке участники команд записывали свои замечания, пожелания и то, что им особенно понравилось.

3 урок «Аппликация «Чудо-дерево»». Целью данного урока было обучить младших школьников составлению плана работы по группам и дальнейшему его использованию в процессе изготовления аппликации. Для активизации обучающихся мы использовали групповую дидактическую игру «Состав узор» и прием «составление кроссворда». Затем каждая группа составила план работы над своей поделкой.

После составления плана второклассники начали выполнять поделку. Они самостоятельно выбрали организатора группы и выполняли практическую работу поэтапно. Велось активное обсуждение задания, предлагались варианты решения практической задачи.

4 урок «Такая разная аппликация». На этом этапе урока ученики рассматривали рисунок с изображением цветов, выполненных в разной технике аппликации, и отвечали на вопросы. Участникам каждой группы было дано задание по составлению плана работы. Учащиеся выполняли практическую работу в группах в соответствии с алгоритмом. В каждой группе было замечено взаимодействие участников, каждый нес ответственность за свою часть работы.

5 урок «День Космонавтики». Класс был поделен на 4 команды.

Перед каждой командой были материалы для работы: природные материалы, кусочки ткани разных цветов, листы цветного картона и бумаги, клей, ножницы, нитки, иголки, пуговицы.

Урок на тему аппликации был построен по схеме путешествия. Ученики представили себя пассажирами волшебного поезда, путешествующего во времени. Дети познакомились с видами аппликаций, историей ее возникновения и особенностями изготовления. После беседы учащимся было предложено изготовить аппликацию на выбор: из ткани, бумаги, природных материалов. Было выдвинуто строгое требование: «Не делать одинаковые работы» и поставлено условие: «Составить сказку или рассказ к готовой работе». Ученики проговорили правила работы в команде и принялись к выполнению задания.

Выводы. На контрольном этапе эксперимента мы использовали те же диагностические методики. Анализ результатов показал существенную положительную динамику. Только 15% обучающихся показали низкий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. 26% обучающихся можно отнести к высокому уровню сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, 59% обучающихся показали средний уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

Таким образом, мы доказали, что нетрадиционный урок технологии является эффективным средством формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Литература:

1. Агеева О.В., Фролова Е.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / В сб. Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам XXI международной научно-практической конференции. Челябинск, 2019. С. 51-54.

2. Белоус О.В., Фарамян М.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников путем технологии сотрудничества // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т.8. №1-1. С. 169-176.
3. Гольцова Ю.В. Деятельность учителя по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / В сб.: Начальное образование сегодня и завтра. Сб. статей по итогам VI Международной научно-практической конференции педагогов и студентов. Челябинск, 2020. С. 73-77.
4. Дуда И.В. Формирование коммуникативных УУД младших школьников в условиях инклюзивного образования: аксиологический аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т.9. №2 (31). С. 74-77.
5. Зайцева С.А., Красильникова Л.В. Диагностические и развивающие возможности урока технологии в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. С. 123-126.
6. Захарова А.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе // В сб.: Ребенок в языковом и образовательном пространстве. Сб. материалов X Всероссийской студенческой научной конференции, посвященной памяти профессора З.П. Ларских. Елец, 2020. С. 184-188.
7. Иванова Н.В., Минаева Е.В., Климова Г.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в учебной и проектной деятельности // Науки и практика регионов. 2019. №4 (17). С. 96-101.
8. Инсапова Н.А. Формирование у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий средствами заданий творческого характера / В сб.: Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве. Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Елец, 2019. С. 122-126.
9. Колесова О.В., Зырянинова Н.Ю. Развитие коммуникативно-речевых умений младших школьников при работе со сказкой / В сб.: Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Сб. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Н. Новгород, 2018. С. 91-94.
10. Кошербаева А.Н., Суловицкая Ю.Ю., Куламбаева К.К. Педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Омского регионального института. 2019. №1. С. 232-235.
11. Метелева Е.Г. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников средствами театрализованной игры / В сб.: Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. Сб. статей по материалам LXXIX студенческой международной научно-практической конференции. Улан-Уде, 2019. С. 42-46.
12. Молокова А.В., Смолеусова Т.В., Погребняк Е.В., Лукашенко Н.С., Понуровская Н.Н. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся: рекомендации учителю // Сибирский учитель. 2019. №4 (125). С. 14-24.
13. Мосунова А.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках технологии // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т.17 №1-2 (19). С. 371-373.
14. Пестрецова С.А., Болдырихина В.Н. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников при изучении учебного предмета «Окружающий мир» // Наука и образование. 2019. Т.2. №2. С. 119.
15. Примакова Т.А., Игнатъева С.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи во внеурочной деятельности // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2019. Т. 3. С. 90-95.
16. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. 2019. Т.7. №3. С. 12.
17. Смирнова И.Е. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках английского языка // Инновации в науке. 2019. №4 (92). С. 18-19.
18. Титова А.О. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Аллея науки. 2019. Т.2. №2 (29). С. 877-880.
19. Томская Т.П. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе творческих заданий / В сб.: Реализация ФГОС в начальной школе: инновационные подходы к организации образовательного процесс. Сб. трудов Республиканской научно-методической конференции. Якутск, 2019. С. 172-174.
20. Чернышова Н.Ю., Новикова С.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности / В сб. Наука и молодежь – 2019: взгляд в будущее. Международный научно-практический форум. Оренбург, 2019. С. 177-180.

Педагогика

УДК 372.881.1:373.3

магистрант Захарова Майя Родионовна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ушницкая Виктория Вильямовна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Усвоение иностранного языка в младшем школьном возрасте является наиболее актуальным и оптимальным. Формирование иноязычных коммуникативных компетенций младших школьников при обучении иностранному языку играет значительную роль и должно быть ориентировано на развитие личности. В статье раскрываются особенности и возможности интегративного подхода к формированию коммуникативных компетенций у младших школьников посредством приобщения их к якутской национальной культуре на уроках английского языка. Автор представляет разработанный им рабочую тетрадь по английскому языку на основе интегративного подхода, направленную на изучение Республики Саха (Якутия), ее истории, культуры и традиций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, интегративный подход, английский язык, национальная культура.

Annotation. Learning a foreign language in primary school age is the most relevant and optimal. The formation of foreign language communicative competencies of younger pupils in teaching a foreign language plays a significant role and should be focused on personal development. The article reveals the features and possibilities of an integrative approach to the formation of communicative competencies in younger schoolchildren by introducing them to the Yakut national culture in English lessons. The author presents a workbook on the English language developed by him on the basis of an integrative approach, aimed at studying the Republic of Sakha (Yakutia), its history, culture and traditions.

Keywords: communicative competence, integrative approach, English language, national culture.

Введение. Перед учителем начальной школы ставится задача не только обучить детей английскому языку, сформировать у них коммуникативные навыки, но и воспитать патриота своей родины, умеющего представлять свою культуру в иноязычной сфере. Ребенок младшего школьного возраста наиболее способен к эмоционально-ценностному восприятию окружающей среды, что представляет наиболее благоприятную основу гражданского воспитания на идеях народной педагогической культуры.

Н.В. Барышников, Р.Д. Гальскова и другие лингводидактики утверждают, что насколько человек знает свою этническую, национальную, родную культуру, настолько он интересен в общении [4, С. 60-65]. Однако использование якутской национальной культуры в качестве дидактического средства в обучении английскому языку и культуре в школе не находит должного внимания в реализации национально-регионального компонента в государственном образовательном стандарте. Отсюда следует, что использование якутской национальной культуры актуально для достижения вышеназванных задач и исследуется учителями-практиками Республики Саха (Якутия).

Изложение основного материала статьи. С точки зрения известных выдающихся ученых, педагогов, психологов в области психофизиологии, таких как П.К. Анохин, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов и др. и в психологии Л.С. Выготский, Ф. Гальтон, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин и др., задачи интегративного подхода к содержанию образования рассматриваются с разных сторон.

В ходе исследования данного вопроса нами была изучена история возникновения интегративного подхода и основные определения, понятия, закономерности. Термин «интеграция» имеет общенаучное значение и часто используется в дидактике. В образовательном процессе интеграция возникла как противоположность дифференциации знаний. Он основан на четырех основных принципах:

- 1) учащийся полагается на знания по многим предметам;
- 2) дисциплины взаимосвязаны;
- 3) однородные объекты сходятся;
- 4) обнаружены и развиты общие черты для ряда предметов.

Интегрированный подход является одним из инновационных явлений на уроке английского языка «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектического исторического развития» [6]. Обычно учитель преподает только свой предмет, отдельно от всего. Поэтому в настоящее время в процессе обучения применение новых технологий и методов несет важную функцию. Как отмечает В.Ф. Тенишева, «интеграция обеспечивает движение педагогической системы к её большей целостности и, как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций обучающихся» [7]. Под интеграцией А.Н. Захлебный понимает «взаимодействие различных предметных компонентов, которые объединены воспитательной целью развития» [2].

Многие исследования показывают, что без опоры на родную культуру полноценно изучить иностранный язык и культуру невозможно. Интегрированное обучение в формировании коммуникативных компетенций должно строиться параллельно с опорой на родную культуру, поскольку наличие фоновых знаний о родной культуре дает возможность правильно и уместно пользоваться иностранным языком. Основываясь на этом, мы отдали предпочтение национальной культуре Республики Саха (Якутия), в которой проживают сами дети, тем самым помогая учащимся легче воспринимать иноязычную речь. Более того, им легче усваивать свою культуру на иностранном языке, поддерживать диалог с представителем иноязычной страны, развивая свои коммуникативные компетенции.

В Республике Саха (Якутия) национальная культура – культура народа саха, является отдельным предметом, который изучает каждая начальная школа на якутском языке. Изучение культуры своего народа на начальном этапе становления личности – актуальная задача современного образования. Народная культура является хранительницей вековых традиций, опыта, самосознания наций, а также выражением философских, нравственных и эстетических взглядов и идеалов.

Основной целью предмета «национальная культура» является: формирование у дошкольников интереса и уважения к якутскому народу, к их труду, языку и жизни вообще; укрепление открытых, доброжелательных, дружеских отношений между детьми разных национальностей, преодоление чувства скованности, непонимания, отчужденности между ними; приобщение детей к элементам устного народного творчества, якутскому фольклору, национальной культуре [1].

Для развития коммуникативных умений школьников при изучении английского языка, мы создали ряд упражнений, где интегрируются предметы английский язык и национальная культура. Национальное содержание в иноязычном обучении проявляется как «инструмент», посредством которого совершенствуются разные виды деятельности: учебная, трудовая, эстетическая, исследовательская, обязательные для благополучной работы в своем национальном обществе.

В таких используемых УМК по английскому языку как «Spotlight», «English», предусмотрены темы, связанные с историей, географией, достопримечательностями, традициями и культурами англоязычных стран. Что же касается изучения родной страны, то этому выделяется гораздо меньше времени и в учебниках и на уроках. Кроме того, мало интереса уделяется изучению своего родного края, города, деревни. В конечном итоге обучающиеся не всегда могут рассказать о своей культуре так подробно, как могут это сделать, например, о Великобритании или Лондоне. Ученики не имеют сведения для предположения, представления своего отношения к событиям, происходящим в своем родном селе, деревне, городе. При

необходимости можно находить информацию на якутском или русском языках. Используя эти материалы, учащиеся встречаются с проблемой недостатка языковых средств в момент подготовки к теме. Отсюда следует, что в практике использования национальных материалов в процессе обучения ученики и учителя основательно затрудняются.

Исходя из этой проблемы, учителям ставится задача создать свои собственные дидактические материалы для начальных классов, обеспечивающие ученикам задания на английском языке с учетом психологических особенностей обучающихся разных возрастных групп. Многие учителя-практики считают, что материал о нашей Республике делает более близким иноязычную коммуникацию к личному опыту обучающихся и разрешает им вскрывать в учебной беседе сведениями и фактами из своей жизни, способствует формированию и закреплению у них навыков общения на изученном языке. Так, например, в процессе обучения возможна беседа с использованием таких предложений, как «I know about the city of Yakutsk...», «In our city there are some sights such as ...», «In Republic of Sakha (Yakutia) there are rivers ...» и др.

Опираясь на присущий детям интерес и любовь к природе, к родному городу, селу, культуре помогает воспитывать у них стремление жить в своем крае. Краеведческий материал представляется учащимся различными способами и связывается с научными знаниями. Применение его в системе преподавания как познавательного процесса играет действенную роль в методике преподавания, в нравственном и эстетическом воспитании учащихся, в формировании чувств патриотизма, национальной гордости, любви к родному краю, в развитии их самостоятельности [3].

Для формирования коммуникативной компетенции была разработана рабочая тетрадь по английскому языку на основе интегративного подхода, направленная на изучение Республики Саха (Якутия), ее истории, культуры и традиций. С помощью данной тетради учащиеся могут пополнить свои знания не только в области родной культуры, но и английского языка. Рабочая тетрадь поможет в усвоении новых слов, фраз и выражений на английском языке. Представляемая рабочая тетрадь для формирования коммуникативных компетенций с использованием якутского национального материала на уроках английского языка для 4 классов называется «Welcome to Yakutia» («Добро пожаловать в Якутию»).

Тетрадь содержит множество красочных иллюстраций, подобранных в соответствие с заданной тематикой. Данные иллюстрации помогут учащимся в изучении нового материала, сделают обучение доступнее, интереснее и помогут наглядно представить, о каких именно событиях ведётся речь. В тетради содержится необходимый набор новых слов с переводом и транскрипцией.

Рабочая тетрадь состоит из 4 разделов: «My Native Town» («Мой родной город»), «Family» («Семья»), «Weather and Seasons in Yakutia» («Погода и времена года в Якутии»), «Sights in Yakutia» («Достопримечательности Якутии»). В каждом разделе учащимся предлагается выполнить упражнения различного типа, направленные на развитие коммуникативных компетенций.

Раздел «My Native Town»

Read and translate the text.

The capital of the Republic of Sakha (Yakutia) is Yakutsk. It was founded in 1632 in the Tuymaada valley by Russian Cossacks. Yakutsk is a modern city, it is the administrative economic, industrial, cultural and scientific center of the Sakha Republic. Fine shops, cinemas, libraries cultural and research institutions, medical centers, university, colleges, secondary schools, theatres, museums can be found in Yakutsk, my native city.

Complete the text. Tell your partner about your native town.

My Native town I live in It is a small beautiful There are many in our town. We can visit I love my native town! It is worth seeing.

Fill in: ancestors, colours, peaceful, traditional, stripes.

1. The of the Sakha flag are blue, white, red and green.
2. Below that flow white, red and green which represent the geography and climate.
3. Blue signifies a life, while white says we are all children of the white Sun. White also stands for goodness, happiness, wisdom, kindness and white
4. Red represents the love we have for our country, our memories of the past and our
5. All of these colours are often used in native arts.

Раздел «Weather and Seasons in Yakutia»

Read the text and complete the exercise.

The climate of Yakutia is defined as sharply continental. In spite of its frosts, its unique nature is beautiful in all seasons.

Winter is severe and long, lasting from late October until March. The days are very short, the nights are very long. During winter, when the sun goes down as early as four o'clock and the light is dim, the bitter cold makes it impossible for children to play outdoor games.

Spring begins in mid-March and lasts until June. Sakha people like spring very much. The days become longer and the nights shorter. Birds return from warmer countries and the bright sun warms the fields. Snowdrops, the first spring flowers, appear. A snowdrop is a symbol of love, youth and spring for Yakut people. During March and April children spend much time playing in the sun and in the clean, fresh, open air.

Summer is the favourite season in our unusually cold land. Summer lasts from June till September. In June we have "white nights"; this is when it is light twenty-four hours a day. During this wonderful season people swim, fish, hike, play summer sports, go for walks in the forest, and gather berries. Farmers are busy piling hay and working in their fields and vegetable gardens. The summer fields, forests and parks look like wonderful green carpets accented by numerous flowers, plants, many of which are used for healing purposes.

Golden Autumn arrives at the end of August. Fields are cut, hay is piled in ricks and crops are harvested. The weather is cool, rainy, windy as the leaves turn yellow and fall from the trees. In October the rivers and lakes are once again covered with ice and snow. People go to big lakes to take part in the national tradition of fishing with nets, which are called "munkha". If they are lucky they catch lots of fish.

As the severe winter begins the villagers go to the rivers or lakes to cut blocks of ice to use as drinking water throughout the winter.

What are they doing in summer? In winter?

«Family» («Семья»)

Sardaana lives with her family on a cow's farm in the outback of Yakutsk. The nearest town is two hundred miles away, so she must study at home. Once or twice a year, she goes into the school building. The rest of the time, the school comes to her. She completes all of her schoolwork by post, radio or via the Internet.

"I usually get up at six o'clock. I must feed chickens and collect their eggs, and then we have breakfast. After that, I turn on my computer and check my messages. School starts at eight thirty with assembly and registration. We have lessons before lunch, and early in the afternoon. At five o'clock, I help my mother to make dinner and then I do my homework.

I really like living in the outback. My father and brothers are cow's herders, and I love working with them. I enjoy the School of the Air because I can stay at home and learn, but I miss my friends. My best friend Saina lives two hundred miles away and I only see her once a year at school. She has to go into school every day.

1. According to the text, Sardaana
 - A. Lives in Yakutsk town.
 - B. Uses the Internet to help her with her schooling.
 - C. Travels two hundred miles daily to get to school.
 - D. Only studies once or twice a year.
2. Sardaana's day begins
 - A. With eggs for breakfast.
 - B. With checking her messages.
 - C. With assembly and registration at school.
 - D. With feeding the chickens.
3. Sardaana's only problem is that
 - A. She has too much work.
 - B. She has to stay at home a lot.
 - C. Her friend lives too far away.
 - D. She has to go to school every day.

Write a short story about yourself. Write your name, age, nationality, job, favourite artist and favourite painting.

Раздел «Sights in Yakutia»

Put the True (T) or False (F).

1. Lenin's Square is in Yakutsk.
2. Yakutsk is not the capital of the Republic of Sakha (Yakutia).
3. Moscow is different from Yakutsk.
4. Yakutsk is very young.
5. There are a lot of places to visit in Yakutsk.
6. There are no Art galleries and museums in the capital of the Republic of Sakha (Yakutia).
7. Yakutsk is not a beautiful city.

Choose the correct answer.

1. Tuimaada is....
 - a) church b) stadium c) park.
2. It is a desert.
 - a) Кырыллыур.
 - b) Турук Кхaya.
 - c) Тукулаанс.
3. It is a church (церковь).
 - a) Triumph.
 - b) the Tower
 - c) Преображенский.

Выводы. На основе вышеизложенного можно заключить, что межпредметная связь английского языка и национальной культуры дает большую эффективность, чем каждый отдельный из этих предметов в усвоении английского языка. Для практики младших школьников умениям иноязычной коммуникативной компетенции следует использовать различные упражнения о культуре, быте, традициях саха, которые, безусловно, являются успешным методом умственного, духовного, нравственного воспитания учащихся, выражая огромное воздействие на совершенствование и обогащение речи обучающегося. Одним из таких практических средств является рабочая тетрадь с серией заданий, разработанных на основе материала по Республике Саха (Якутия), о его истории, традициях и культуре. Рабочая тетрадь способствует не только развитию кругозора учащихся, пополнению знаний о РС (Я), но и успешному формированию коммуникативных компетенций младших школьников. Таким образом, использование интегративного подхода в преподавании иностранного языка способствует повышению интереса и уровня знаний и навыков, полученных в процессе обучения, если это осуществляется вместе с родной культурой.

Литература:

1. <https://www.maam.ru/detskijasad/programa-oznakomlenija-s-nacionalnoi-kulturoi.html>
2. Захлебный А.Н. Состав понятий межпредметных связей в школьном природоохранном просвещении. М., 1986.
3. Карташова В.Н. Краеведение на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2011. №1. С. 46-49
4. Погорелая Г.В. Школьное краеведение как компонент иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2012. № 6.
5. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2009.
6. Савченко Г.А. Развитие коммуникативных навыков на уроках английского языка. – М.: Изд-во Панорама, 2009.
7. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. Дис. д-ра пед. наук. – М., 2008.

УДК 371

ведущий специалист координационно-аналитического центра развития карьеры Землина Екатерина Михайловна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

АКСЕЛЕРАЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации программ акселерации, которые являются одним из средств формирования готовности студентов университета к предпринимательской деятельности. В статье представлены результаты проведённого исследования акселерационных программ, реализуемых на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Исследование позволило сделать выводы о том, что программы акселерации позволяют повысить потенциал и возможности обучающихся университета в части готовности к предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, готовность к предпринимательской деятельности, акселерационная программа.

Annotation. The article discusses the features of the implementation of acceleration programs, which are one of the tools for the way of university students' readiness for entrepreneurial activity. The article presents the results of a diagnostic study with students of acceleration programs, implemented on the basis of the Southern Federal University. The study made it possible to conclude that acceleration programs can increase the potential and capabilities of university students in terms of readiness for entrepreneurial activity.

Keywords: entrepreneurial activity, entrepreneurial readiness, acceleration program.

Введение. Стремительное проникновение современных технологий и инноваций в различные сферы жизни общества обуславливает потребность модернизации системы профессиональной подготовки современного специалиста, особенно в части формирования у них новых компетенций, а также освоение и проработку новых видов деятельности в различных отраслях экономики.

В Российской Федерации преобразования, связанные с переходом к новому технологическому укладу, а также последствия четвёртой промышленной революции серьёзно повлияли на запросы государства к подготовке профессиональных кадров. Темп обновления знаний в различных профессиональных сферах очень высок. Учитывая данные трансформации и актуальные тренды, образовательные учреждения высшего образования нацелены на качественную подготовку специалиста, востребованного на рынке труда. Сегодня одной из ключевых целей высшей школы выделяют возвращение компетентного, конкурентоспособного специалиста, способного к самостоятельной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся реальности [9, С. 66-67].

В нашей стране политика государства направлена на поддержку малого и среднего бизнеса, а также вовлечение студенческой молодёжи в предпринимательскую деятельность [5, С. 73]. Реалии рынка труда определяют наличие необходимого ряда гибких или мягких навыков у современного специалиста, например: развитие системного и критического мышления; готовность работать в ситуации неопределённости с большими потоками информации; способность генерировать и отбирать новые жизнеспособные идеи; реализовывать проекты; командная работа и многие другие. Компания HeadHunter проводит ежегодный опрос работодателей, результаты которого свидетельствует о том, что ряд представителей различных компаний и предприятий (ManpowerGroup Russia & CIS, РесЕвроБанк, Digital HR, Braininglab и многие другие) одной из корпоративных задач выделяют изменение восприятия и мышления сотрудников в сторону предпринимательского мышления [8]. По их мнению, каждый работник должен учиться мыслить, как предприниматель, сокращать неоправданные расходы, а также осуществлять управленческие функции на всех уровнях организационной деятельности, особенно при создании и выводе на рынок новых продуктов, услуг и разработок [4, С. 30].

По данным исследования, проведённого ВЦИОМ в 2020 году, около 22% жителей крупных городов Российской Федерации планируют открыть собственное дело в ближайшие пару лет, практически в двое чаще такой выбор делают молодые люди до 25 лет – 42%, а также опрошенные в возрасте от 25 до 34 лет – 38%. Это подтверждает тот факт, что занятие предпринимательской деятельностью становится всё более востребованным в среде студенческой молодёжи. Одной из преград для открытия бизнеса участники выделили отсутствие необходимых знаний и опыта (59%) [1]. Следует сказать, что важным и наиболее актуальным является не только соответствующая подготовка современных специалистов к ведению предпринимательской деятельности, но в большей степени формирование готовности студентов и выпускников вузов к реализации такого вида деятельности.

Вопросы формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности в различных её аспектах вызывают большую заинтересованность отечественных и зарубежных современных учёных. Формированию готовности студентов экономических специальностей к предпринимательской деятельности посвящены исследования Е.В. Максимова, Е.П. Сулаевой. В научных трудах С.В. Жарковой, Т.А. Мильгуй и других учёных рассматриваются ключевые направления развития предпринимательской деятельности в системе образования. Дж. Акерлоф, М. Спенс, Дж. Ю. Стиглиц анализировали различные стороны предпринимательства как воспроизводства общественного интеллектуального капитала. Исследования Д.Ю. Матвиенко, Ю.Б. Рубина, А.М. Скурихиной, Т.Г. Скурихиной касаются вопросов создания благоприятных условий, способствующих вовлечению молодежи в предпринимательскую деятельность, также влияния акселерационных программ на формирование предпринимательских компетенций у студентов.

Сегодня во всём мире всё большую популярность набирают акселерационные программы, участие в которых становится точкой роста для различных предпринимательских проектов. Акселерация в переводе с латинского «acceleratio» означает ускорение. Данный термин применяется при описании явлений в биологических науках, а также активно используется в психологии, педагогике и экономике. Акселерационные программы представляют собой структурированное краткосрочное обучение (как правило

до 12 недель), которое позволяет получить знания, умения, навыки необходимые для развития предпринимательских проектов и личного потенциала, а также экспертную, менторскую поддержку и привлечь инвестиции.

Акселераторы появились в середине 2000-х годов в Европе, были инициированы венчурными фондами и изначально специализировались на выращивании стартапов в области IT, мобильных приложений, но в настоящее время в рамках акселерационных программ можно развивать и инновационные, и социальные проекты. В нашей стране первый акселератор – AddVenture был открыт в 2008 году в технопарке г. Троицка. На сегодняшний день самыми популярными акселераторами в нашей стране являются GenerationS, Pulsar Ventures, API Moscow. Последние несколько лет акселерационные программы активно реализуются на базе высших учебных заведений. Среди университетских крупнейших акселераторов в России наиболее известные: бизнес-инкубатор ВШЭ, бизнес-акселератор МГУ, акселератор РЭУ им. Плеханова, акселератор социальных инициатив RAISE (РАНХиГС). Университетские пространства становятся площадкой взаимодействия проектных студенческих коллективов, выпускников, молодых предпринимателей с сотрудниками университета, успешными предпринимателями, представителями топовых компаний для создания и развития студенческого предпринимательского проекта. Как правило, работа в акселераторах выстраивается следующим образом: вначале проходит предварительный отбор перспективных проектов и талантливых предпринимателей в акселератор. Оценивает проекты экспертное жюри, в состав которого входят действующие предприниматели. Далее происходит закрепление трекеров, наставников за участниками. После этого в течение нескольких недель реализуется образовательный процесс на групповых занятиях (тренинги, семинары, мастер-классы, деловые игры и др.). На протяжении всего периода обучения в акселераторе ведётся работа над проектами. Трекеры и наставники еженедельно проводят индивидуальные консультации, в рамках которых они дают обратную связь и экспертную оценку студентам по итогам их деятельности над проектами за неделю. По окончании обучения участники акселератора принимают участие в демонстрационном дне (Демо-дне), который представляет собой защиту «обновлённого» или проработанного бизнес-проекта перед экспертами и инвесторами. Итоговое событие позволяет не только получить рекомендации и ценные контакты представителей бизнес-среды, но и привлечь дополнительное финансирование.

Для студенческой молодёжи участие в акселерационных программах – это возможность за короткий промежуток времени получить знания, умения и навыки, необходимые для того, чтобы довести проект до продукта, развить свои личностные характеристики, получить экспертную, менторскую поддержку и привлечь инвестиции.

Цель проведенного исследования – доказать, что акселерационные программы являются одним из средств формирования готовности студентов университета к предпринимательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. В одном из положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано, что «...экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется <...> с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации...» [6]. Это говорит о том, что выпускники образовательных организаций высшего образования должны быть готовы к выполнению профессиональной деятельности в стремительно изменяющихся условиях. Чтобы достичь ключевых целей Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года необходимо: «...создание и реализация образовательных программ по основам предпринимательства, проектной деятельности <...>; развитие инструментов наставничества в сфере ведения бизнеса при участии предпринимательского сообщества, вузов, <...>; поддержка молодежного предпринимательства...» и прочие меры. Ярко выражена потребность государства в «...формировании нового поколения предпринимателей, предпринимательских компетенций и активного вовлечение в предпринимательскую деятельность граждан...» [7]. Анализ перечисленных документов приводит к выводу о том, что перед современной системой высшего образования стоит задача подготовить специалистов, имеющих набор определённых личностных качеств, знаний, умений и навыков для реализации бизнес-проектов, а также готовых к ведению такого типа деятельности, как предпринимательская.

Сегодня некоторые компании, фонды и некоммерческие структуры (Enactus, Social Impact Award, Инносочиум, Преактум и другие) привлекают студентов к участию в конкурсах и программах с целью получения обучающимися дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для ведения предпринимательской деятельности, однако это реализуется не комплексно и этого не хватает для того, чтобы сформировать в полной мере у обучающихся готовность к предпринимательской деятельности. Потребности запросов государства и работодателей, в частности, в кадрах, готовых к предпринимательской деятельности, можно удовлетворить, привлекая студентов к обучению по программам акселерации. Акселерационная программа – это инструмент интенсивного развития идей или действующих предпринимательских проектов через обучение, менторство и экспертную поддержку. Акселерационные программы позволяют слушателям:

- получить знания основ предпринимательской деятельности, а также знания в области проектирования и управления бизнес-проектами;
- научиться применять в своей деятельности основные инструменты предпринимателя;
- развить личностную эффективность;
- проработать проект с лидерами бизнеса;
- существенно нарастить сеть полезных контактов;
- подготовить проект к привлечению инвестиций за короткие сроки.

В ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» особое внимание уделяют процессу формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности. На площадках университета на протяжении двух лет реализуются акселерационные программы, благодаря которым за небольшой отрезок времени у студентов есть возможность проработать свои проекты до стартапа, а также сформировать знания, умения, навыки, необходимые для ведения предпринимательской деятельности. Акселерационные программы опираются на положения системного, лично-деятельностного, событийного и пространственного подходов. Положения системного подхода позволяют рассмотреть подготовку студентов к предпринимательской деятельности как единую систему, обеспечивающую формирование их профессиональных и личностных качеств в процессе выполнения проектной деятельности. В аспекте

лично-деятельностного подхода развитие личностного потенциала обучающихся происходит в процессе их работы над проектами. Событийный подход к образованию, детерминирует понимание образовательного события как единицы процесса профессиональной подготовки будущего специалиста [3]. Проявление событийного характера образования позволяет представить развитие в ходе реализации акселерационных программ необходимых *hard, soft skills* и личностных характеристик студентов, используемых ими для дальнейшей работы с социальными и инновационными проектами, участвуя в комплексе образовательных событий, реализуемых в различных форматах. Положения пространственного подхода позволили выстроить университетское образовательное пространство, которое способствует системному интегративному взаимодействию образования, бизнеса и производства [2]. Следовательно, акселерационная программа реализуется в образовательном пространстве университета, которое интегрирует обучающихся, преподавателей, представителей индустрии и лидеров бизнеса, взаимодействуя на различных мероприятиях, используя современные сервисы и инструменты для реализации предпринимательской деятельности.

Длительность каждой из программ составляет семь недель. Структура акселерационной программы включает следующие образовательные модули:

- проверка идей, целеполагание;
- основы работы с целевой аудиторией;
- построение бизнес-модели;
- ресурсы и инструменты предпринимателя;
- привлечение клиентов и организация предпринимательской деятельности;
- ценность и юридические аспекты;
- создание MVP;
- личная эффективность.

Отдельным модулем в программе выделены мероприятия, направленные на развитие личностной эффективности, которые позволяют развить коммуникационные навыки, навык презентации себя, своих продуктов, разработок, а также навык эффективного использования времени.

Для того, чтобы пройти обучение по акселерационной программе в Южном федеральном университете, студенты проходят предварительный отбор с участием предпринимателей-практиков, по результатам которого к зачислению допускаются слушатели, имеющие перспективные проекты, которые можно монетизировать и реализовать. После этого происходит реализация образовательных модулей, организуется совместная работа участников/команд с преподавателями, а также наставниками и трекерами – представителями компаний, предприятий, предпринимателями, используя различные формы организации обучения (открытые лекции, митапы, тренинги, консультации и работа с наставниками, вебинары, дизайн- и проектные сессии, хакатоны, квесты и многое другое). Для реализации своих проектов уже вовремя обучения по акселерационной программе студенты применяют в своей деятельности ключевые инструменты предпринимателя, например: работу с целевой аудиторией, анализ рынка, формирование ценностных предложений, формирование бизнес-модели, расчёт финансового плана и *unit-экономики*, повышение эффективности продаж, самопрезентация.

Для доказательства того, что акселерационные программы есть средство формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности нами было проведено тестирование участников, прошедших обучение по акселерационной программе, реализуемой в Южном федеральном университете в 2020 гг (выборка составила 60 человек). Сразу после отбора обучающихся в акселератор, студенты прошли тестирование, по результатам которого у 71% слушателей был выявлен *низкий уровень* готовности к предпринимательской деятельности и у 9% студентов – *высокий уровень*. Полученные данные можно объяснить тем, что в рамках только некоторых образовательных программ университета реализуются такие дисциплины, как: «Экономика и право», «Менеджмент», «Экономика и предпринимательство» и другие, но этого недостаточно для того, чтобы сформировать знания, умения и навыки для реализации предпринимательской деятельности. Несмотря на то, что многие студенты активно участвуют в различных программах, направленных на поддержку предпринимательских инициатив (международная программа предпринимательских студенческих проектов Enactus, всероссийский молодёжный Кубок по менеджменту «Управляй» и многие другие), а также образовательных мероприятиях от компаний-партнёров (ПАО «Сбербанк России», Coca-Cola HBC Россия, KPMG, ПАО МТС, ГК «Гэндальф», ООО "Стар Травел" и многие другие) этого не хватает для формирования готовности к предпринимательской деятельности в полной мере. На следующем этапе слушатели проходили обучение по акселерационной программе, после чего было снова проведено тестирование, которое позволило выявить у 34% студентов *низкий уровень* готовности к предпринимательской деятельности, а *высокий уровень* – у 18%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что интенсивное обучение в акселераторе и прохождение всех образовательных модулей программы позволяет сформировать готовность к предпринимательской деятельности у студентов на более высоком уровне. Дополнительно слушателями по окончании акселерационной программы был проведён самоанализ, по результатам которого, себя оценили как бизнесмена, 74 % (учитывая новые знания и сформированные личностные характеристики); 52% подчеркнули, что благодаря пройденному обучению они освоили основные предпринимательские инструменты; 21% ответили, что они опасаются риска, а 38 % открыли свой бизнес.

Выводы. Анализируя полученные данные можно прийти к выводу о том, что прохождение обучения по акселерационной программе является одним из средств формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности. Самоанализ дал возможность обучающимся оценить самим себя – «готов» или «не готов» к предпринимательской деятельности, а ощущение себя как бизнесмена большинства опрошенных говорит об их готовности к реализации такого вида деятельности, как предпринимательская. Реализация студенческих проектов до стартапов у 38 % выпускников акселерационных программ, свидетельствует о том, что акселерационные программы, реализуемые в пространстве университета, выступают одним из средств формирования готовности к предпринимательской деятельности.

Литература:

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения [Электронный ресурс]. Электрон. дан. ВЦИОМ, 2020. Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/moskva-stolicza-biznesa>. Дата обращения: 03.12.2020.

2. Горюнова Л.В. Интеграция образования и производства как направление развития системы профессионального образования в условиях развивающейся России. / Сборник трудов I Всероссийской научно-практической конференции «Современное непрерывное образование» Под редакцией А.Н. Царькова и И.А. Бугакова. Серпухов: Межрегиональное общественное учреждение «Институт инженерной физики». 2011. С. 82-86.

3. Горюнова Л.В. Событийность как основа современного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 1. С. 38-44.

4. Землина Е.М. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в условиях ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 10 (октябрь). С. 26-36. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191063.htm>.

5. Малий Н.Н. Формирование компетенций по предпринимательской деятельности у студентов алтайского колледжа промышленных технологий и бизнеса. Формирование и развитие предпринимательских компетенций молодежи: сборник тезисов II международной научно-практической конференции; Алт. академия гостеприимства. Барнаул: Литера, 2017. С. 182

6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в редакции ФЗ от 25.12.2018г. №497-ФЗ) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. Дата обращения 05.12.2020.

7. Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 02.06.2016 №1083-р (ред. от 30.03.2018). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199462/. Дата обращения 05.12.2020.

8. Российская компания интернет-рекрутмента HeadHunter [Электронный ресурс]. Электрон. дан. Группа компаний HeadHunter, 2020. Режим доступа: <https://rostov.hh.ru/>. Дата обращения: 01.12.2020.

9. Эбзеев М.М., Семенова Ф.О. Формирование экономической компетентности студентов в процессе обучения. Педагогическое образование и наука. Издательство: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования". №5. 2007. С. 66-67.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

магистрант Мусеинова Тахмина Гаджиалиевна

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

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ЭКОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема современного образования, связанная с формированием личности, способной к самоопределению и самореализации в профессиональной области. Однако решение поставленной задачи затрудняет отсутствие единого системного подхода к разработке теории и методики развития профессионального самоопределения в отдельных профессиональных областях. В исследовании представлена методическая система развития профессионального самоопределения обучающихся во внеурочной работе по экологии как одного из перспективных и обеспечивающих безопасность направлений. Методическая система разработана на теоретико-методологическом (представленном экологическим и личностно-деятельностным подходом) и методическом уровнях (включающего целевой, содержательный, технологический, процессуальный и результативно-оценочный компоненты). Данная методическая система положена в основу разработки внеурочного курса по экологии «Экологический менеджмент», который прошел апробацию в практике школы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, внеурочная работа, экологическое образование, методическая система, внеурочный курс «Экологический менеджмент».

Annotation. The article reveals the urgent problem of modern education associated with the formation of a personality capable of self-determination and self-realization in the profession. However, the solution to this problem is hampered by the lack of a unified systematic approach to the development of the theory and methodology for the development of professional self-determination in certain professional areas. The study presents a methodological system for the development of professional self-determination of students in extracurricular work on ecology as one of the most promising and ensuring safety areas. The methodological system is developed on the theoretical-methodological (represented by the ecological and personal-activity approach) and methodological levels (including the target, content, technological, procedural and resultant-evaluative components). This methodological system is the basis for the development of an extracurricular course on ecology "Environmental Management", which has been tested in the practice of the school.

Keywords: professional self-determination, extracurricular work, environmental education, methodological system, extracurricular course "Environmental Management".

Исследование подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00749 - "Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте")

Введение. Современный этап развития общества характеризуется значительными противоречиями в социоприродных системах. В связи с этим, профессии, связанные с их преодолением, обладают значительной актуальностью. Осознание необходимости профессионального подхода в решении экологических проблем и

установлении экологического равновесия на локальных территориях требует системной работы со стороны образования в направлении развития профессионального самоопределения подрастающего поколения. Федеральные государственный образовательный стандарт среднего образования отмечает необходимость личностного самоопределения в целом и профессионального самоопределения в частности как необходимого условия развития конкурентно способной личности и успешной профессиональной деятельности [13].

Однако, как показал анализ школьной практики, в урочной системе не всегда удается решить данную проблему. В этой связи особый потенциал имеет внеурочная деятельность, которая ориентируется на интересы обучающихся, имеет широкие возможности охвата изучаемого содержания, сетевого взаимодействия и форм работы [1, 6, 12].

В связи с этим сформировался ряд противоречий:

- между актуальностью профессии эколог и недостаточной работы школ по профессиональному самоопределению в данном направлении;
- между значительным потенциалом внеурочной работы в направлении профессионального самоопределения и его недостаточной реализованностью;
- между осознанием важности профессионального самоопределения в области экологии и отсутствием разработанной методики в данном направлении;

Данные противоречия позволили сформулировать проблему исследования - разработка методики развития профессионального самоопределения обучающихся во внеклассной работе.

Изложение основного материала статьи. Философские и научно-экологические основы разрабатываемой методики составили идеи устойчивого развития, экологической этики, а так же исследования В.И. Чалова, В.И. Кушлина об экологическом менеджменте как системы управления с целью экологической безопасности [8, 14].

В основу разработки методики положены психолого-педагогические идеи С.Д. Леонтьева, Е.А. Климова о том, что в процессе самоопределения личность соотносит свои смыслы и потребности с общественными интересами и осуществляет выбор на основе осознания личных ценностных ориентаций. Данная идея возводит изучаемую проблему в разряд мировоззренческих, связанных с поиском своего социокультурного, профессионального места в мире. [1, 5, 9] В ряде исследований отмечается, что самоопределение в целом и профессиональное самоопределение в частности является одним из процессов становления жизнедеятельности субъекта в социо-природно-культурной и профессиональной среде [4, 5, 6, 10, 11]. Процессуальный аспект развития профессионального самоопределения включает в себя осмысление и осознание личностью собственной системы жизненных смыслов и принципов, формирование и постановку целей и задач, определение способов их достижения, сравнение и выбор ценностей и идеалов, определение собственной позиции субъекта по отношению к тому или иному вопросу [7].

Учитывая отмеченные выше основания, была разработана методическая система развития профессионального самоопределения обучающихся во внеклассной работе по экологии на основе факультатива для обучающихся 10-11 классов «Экологический менеджмент» на двух уровнях. Первый уровень – теоретико-методологический включает экологический и личностно-деятельностный подходы. Второй уровень – методический разрабатывался в единстве целевого, содержательного, технологического, процессуального и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен триединством целей. Стратегическая цель - формирование экологической культуры. Цель средство – планируемые результаты обучения. Цель субъект – формирование профессионального самоопределения обучающихся в области экологического менеджмента.

Задачи:

- формирование экологических и профессионально-экологических знаний;
- развитие самопознания, внутренних ресурсов личности (интересы, склонности, способности, наличие профессионально важных качеств и т.д.);
- формирование осознания необходимости самостоятельного целеполагания, планирования принятия решений;
- формирование ценностей устойчивого развития, универсальной ценности природы, экологической безопасности.

Разработка содержательного компонента методической системы основывалась на структуре профессионального самоопределения, включающего ценностно-смысловой, целевой, познавательный, практический аспекты [11].

1) Ценностно-смысловой компонент содержания включает осмысление и оценку профессии менеджер - эколог (ценностно-нравственная основа самоопределения), необходимости самоопределения и профессионального образования; ценность необходимости решения экологических проблем и прогнозирование этих изменений, престиж деятельности экологического менеджера и всего образа жизни; выделение личностного смысла деятельности менеджера – эколога.

2) Целевой компонент содержания включает изучение целевых ориентаций профессии менеджер–эколог, понятие экологической безопасности как профессиональной цели; изучение этапов достижения профессионального самоопределения в области экологии, постановка собственной цели, а так же изучение идей устойчивого развития, незаменимости биосферы, универсальной ценности природы как мировоззренческой основы профессии.

3) Познавательный компонент содержания предполагает рассмотрение сущности экологического менеджмента, системы экологического менеджмента, особенности понятия окружающая среда, экологический контроль, экологический мониторинг, история развития системы экологического менеджмента, а также экологическая политика, планирование, внедрение и функционирование, контроль и корректирующие действия, анализ со стороны руководства.

4) Практический компонент содержания включает изучение методов работы экологического менеджера, изучение исследовательских работ, связанных с оценкой состояния окружающей среды, отражает готовность учащихся к реализации идей, обуславливает способность к практическим действиям и исследованиям.

Технологический компонент методической системы представлен модульной технологией, включающей элементы диалоговой и проектной технологий.

Программа факультатива включает в себя четыре модуля. Каждый модуль – это отдельный элемент учебного процесса, включающий теоретический материал, тренировочные задания, методические рекомендации, различные формы и методы, объединенные в познавательный, практический, коммуникативный блоки [1, 2, 3].

Первый модуль - мотивационно-ориентировочный - «Почему важен экологический менеджмент?» начинается с коммуникативного блока, где формируется социальная и личностная значимость профессии менеджер-эколог в процессе просмотра учебных фильмов и последующего их обсуждения в форме дискуссии. Познавательный блок предполагает проведение проблемно-ориентированных занятий специалистами экологами, работающими на предприятии. Практический блок включает в себя экскурсию на производства, где осуществляется экологический менеджмент и участие в мастер-классах.

Второй модуль - познавательно-продуктивный - «Введение в экологический менеджмент» - начинается с познавательного блока, в котором раскрывается теоретический материал, раскрывающие содержание профессии, сущность работы менеджера-эколога. Практический блок включает полевые исследования, направленные на анализ состояния окружающей среды населенного пункта, результаты которого затем докладываются на конференции в рамках коммуникативного блока.

Третий модуль – творческий - «Я-эколог» реализуется в форме группового проекта, направленного на создание управленческих решений в области охраны окружающей среды на основе данных об ее состоянии, полученных в предыдущем модуле. Проект так же предполагает теоретический, практический и коммуникативный блоки.

Четвертый модуль – рефлексивный – «Будущее в моих руках» предполагает самооценку и планирование личной самореализации в профессии. Познавательный блок предполагает обобщение теоретического материала и создание ментальных карт, итоговое тестирование. Коммуникативный блок проходит в форме дискуссий, разрешения педагогических ситуаций, связанных с осознанием себя как будущего эколога. Практический блок связан с формированием поэтапного плана действий, направленного на дальнейшее саморазвитие.

Процессуальный компонент методической системы предполагает выделение этапов развития профессионального самоопределения во внеклассной работе по экологии. Согласно теоретическим положениям, разработанным А.В. Карповым, В.Д. Шадриковым, И.В. Кузнецовой процесс профессионального самоопределения включает в себя следующую последовательность: мотивационная основа (постановка выбора профессии) – самоанализ (анализ профессий) – самоактуализация (уровень притязаний) – принятие решения о выборе профессии. С этой точки зрения выделяются мотивационно-ориентировочный, познавательно-когнитивный, практический и рефлексивный этапы формирования профессионального самоопределения [7].

- Мотивационно-ориентировочный этап направлен на развитие мотивации в овладении профессией менеджер-эколог. На данном этапе происходит самопознание субъекта относительно профессии (осознание собственных интересов, склонностей, предпочтений, особенностей своего характера и темперамента). В учебный процесс водится мотивационно-ориентировочный модуль факультатива «Экологический менеджмент». Он включает проведение занятий в форме беседы, дискуссий, беседы со специалистами, также экскурсии на предприятия. На данном этапе изучается экологический менеджмент, его роль в устойчивом развитии, история развития экологического менеджмента, система экологического менеджмента, экологическая политика предприятия, внедрение и функционирование, а также просмотр фильма «Экологический менеджмент в России», «Внедрение системы экологического менеджмента на предприятии».

- Познавательно-когнитивный этап предполагает получение информации о сущности профессии менеджер-эколог. Он предполагает самооценивание (сравнение результатов самопознания с имеющимися представлениями о профессиональных требованиях, выдвигаемых со стороны выбираемой профессии). На данном этапе изучается познавательно-продуктивный модуль. Занятия проходят в формате семинара, конференции, а также полевых исследований. В условиях полевых исследований осуществляются: диагностика состояния атмосферы физическое загрязнение, диагностика количества отходов на территории предприятия.

- Практический этап направлен на осуществление профессиональных «проб», формируется саморазвитие личности (целенаправленное самоформирование в себе тех качеств, которые необходимы для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности). Для реализации этого этапа используется творческий модуль. Он предполагает включение обучающихся в проектирование.

- Оценочно-рефлексивный этап предполагает самоактуализацию, самоподготовку и построение планов на саморазвитие в профессии. Данный этап включает в себя анализ профессиональных потребностей и достигнутых результатов. На данном этапе реализуется рефлексивный модуль. Он предполагает обобщение, самоанализ, составление плана действий для реализации себя в профессии менеджер-эколог.

Результативно-оценочный компонент методической системы разрабатывался в соответствии со структурой профессионального самоопределения на основе выделенных критериев. В качестве критерия диагностики мотивационно-потребностного компонента выбрана активность личности, познавательный компонент диагностировался на основе критериев полноты, обобщенности знаний; деятельностный - учитывал критерий самоорганизации, диагностика ценностного компонента осуществлялась на основе модальности. Отмеченные критерии были положены в основу разработки диагностических заданий и проведения педагогического эксперимента, результаты которого подтвердили эффективность разработанной методики. Внеурочный курс «Экологический менеджмент вызвал широкий интерес со стороны педагогов и обучающихся.

Выводы. Проблема развития профессионального самоопределения обучающихся во внеурочной работе по экологии является актуальной в контексте современных требований к модернизации отечественного образования. В нормативных документах отмечается, что развитие профессионального самоопределения обучающихся в области экологии следует рассматривать как важнейший социальных заказ общества современной школе. Вместе с тем, данная задача в практике школьного обучения реализуется фрагментарно, в учебных планах большинства школ России отсутствует предмет «Экология». Решением данной проблемы является внеурочная работа, обладающая значительным потенциалом в выборе содержания, методов и форм обучения.

Учитывая актуальность проблемы разработана методическая система развития профессионального самоопределения обучающихся во внеурочной работе по экологии, которая реализована в рамках внеурочного курса «Экологический менеджмент». В основу разработанной методики положены научно-экологические, психолого-педагогические и методические идеи, определившие специфику цели, отбора и структурирования содержания педагогические технологии, методы и формы обучения, этапы формирования профессионального самоопределения в области экологического менеджмента, так же результативно-оценочного компонента. Целевой компонент методической системы представлен триединством цели предполагающей формирование экологической культуры (стратегическая цель), планируемые результаты обучения (цель средство), формирование профессионального самоопределения обучающихся в области экологического менеджмента (цель-субъект). Содержательный компонент разрабатывался с учетом структуры профессионального самоопределения и включает компоненты: ценностно-смысловой, целевой, познавательный, практический. Технологический компонент предполагает использование системы модулей, позволяющих включать обучающихся в познавательную, коммуникативную и практическую деятельность по мотивации, познанию сущности, проектированию и рефлексии профессии менеджер – эколог. Процессуальный компонент включает этапы развития профессионального самоопределения, предполагающих динамику от мотивации к освоению профессии к планированию личного саморазвития в ней. Результативно-оценочный компонент включает критерии диагностики сформированности профессионального самоопределения на основе выделенных критериев.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методика реализации компетентного подхода при изучении экологического краеведения // Современные проблемы науки и образования, 2018. №3. С. 97.
2. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 6.
3. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем. Учебно-методическое пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – 176 с.
4. Зеер Э.Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях. Учебное пособие. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2015. - 100 с.
5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. - Обнинск, 1993. - 340 с.
6. Кудрявцева Л.Д. Методика профессиональной ориентации для старшеклассников // Педдиагностика. М. 2006. – С. 86-92
7. Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д., Карпов А.В. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. - М.: Логос, 2011.
8. Кушлин В.И. Экологический менеджмент // Вестник Российской Академии Наук, 2015. - Том 66. № 3, 261 с.
9. Леонтьев Д.Е. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. - М.: Смысл, 2001. – 103 с.
10. Пряжников Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения. - МПСИ, 2002. 332 с.
11. Пряжникова Е.Ю. Профорентация: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2015. - 496 с.
12. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020.Т. 8, №2. С. 15.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Электронный ресурс. Режим доступа: file:///D:/Downloads/fgos_ru_sred.pdf
14. Чалов В.И. Экологический менеджмент // Вестник Российской Академии Наук, 2015. Том 66. № 3. 261 с.

Педагогика

УДК 378

учитель Игнатенко Мария Евгеньевна

МБОУ «Калачевская СОШ» Прокопьевского МО (с. Шарап)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности индивидуального проектирования старшеклассников в соответствии с ФГОС СОО. Также представлен опыт подобного проектирования и трудности, с которыми может столкнуться педагог в процессе своей работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, индивидуальный итоговый проект, научное исследование, метапредметные результаты.

Annotation. The article discusses the features of the individual design of high school students in accordance with the Federal State Educational Standard of the secondary educational institution The experience of such design and the difficulties that a teacher may encounter in the process of his work are also presented.

Keywords: project activity, individual final project, scientific research, metasubject results.

Введение. В настоящее время метод проектной деятельности – неотъемлемая часть образовательного процесса. Он мотивирует обучающихся на развитие творческих способностей, самостоятельную работу, поиск информации и получение окончательного продукта. Знания имеют особенность устаревать и требуют постоянного обновления, поэтому школьников необходимо научить приобретать их самостоятельно для решения разнообразных образовательных задач.

Современным старшеклассникам важно научиться прогнозировать свою деятельность и управлять ей, предупреждать ее последствия, адаптируясь в постоянно меняющихся условиях обучения и жизни в целом. Наиболее эффективным для достижения этих целей является метод проектов.

Данный метод используется в отечественной и зарубежной педагогике давно. Он возник еще в 1920-е годы благодаря американскому философу, педагогу Дж. Дьюи и его ученику В.Х. Килпатрику. Метод проектов также называли «методом проблем», так как в его основе лежали гуманистические воззрения о том, что деятельность учащихся нужно выстраивать в соответствии с его личным интересом.

Изложение основного материала статьи. Применение метода проектов в массовой школе привело к ослаблению содержательной составляющей учебного процесса, в связи с этим уже в 30-х годах прошлого века метод перестал быть популярным и сохранился только в изучении технических и естественных дисциплин. В 60-е годы в Великобритании, Германии, США, Италии и многих других странах метод проектов был также востребован, но только в качестве одного из компонентов системы образования, не заменяющего, а дополняющего систематическое предметное обучение. В качестве проектов рассматривались задания, направленные на исследование проблем окружающей жизни. Способы организации проектной деятельности не изменились.

Параллельно с западными с учеными данным вопросом занимались и отечественные педагоги. Так, в 1905 году С.Т. Шацкий возглавил группу педагогов, которая активно использовала проектный метод в практике преподавания.

Цель проектной деятельности С.Т. Шацкий видел в мотивации ученика к самостоятельной творческой и поисковой деятельности, в объединении знаний с практическими навыками. В 1930-х годах произошел переход на предметное обучение, и проектная деятельность была подвергнута критике со стороны партии и правительства страны. Интерес к ней возродился лишь к середине 90-х годов XX века. Реализация метода проектов осуществляется через внедрение в преподавание школьных дисциплин проектных заданий.

Исследователь Е.С. Полат в своем научном труде «*Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*» отмечает, что умение использовать метод проектов – это показатель высокой квалификации преподавателя, прогрессивности его методики обучения и развития обучающихся [4, с. 86].

Итак, проектная деятельность возникла из идеи свободного воспитания и в настоящий момент является важнейшим компонентом образования, с четко разработанной структурой и элементами. Данный метод пережил несколько периодов своего становления и в настоящее время является неотъемлемым элементом образовательного процесса.

В связи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования необходимо больше внимания уделить развитию навыков проектирования и проектной деятельности школьников.

Анализируя Стандарт среднего общего образования на предмет частоты упоминания терминов «проект», «проектирование» и «проектная деятельность» можно сделать вывод о том, что в современном образовании проектной деятельности уделяется большое внимание, как наиболее эффективной технологии, способствующей реализации системно-деятельностного подхода в образовательной деятельности.

В Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования в разделе «Общие положения» пункте 5 наряду с другими важными характеристиками личности выпускника выделены такие как: «способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность».

В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» указывается, что в числе метапредметных результатов должно быть владение навыками проектной деятельности, а в числе предметных – виды деятельности по преобразованию и применению полученных знаний в учебно-проектных и социально-проектных ситуациях.

Проектные и исследовательские умения обучающихся должны развиваться от одной выполненной работы к другой. Без специально организованной системы учебно-исследовательской и проектной работы в школе решить эти задачи трудно. Начиная с начала обучения ребенка в школе и до момента государственной итоговой аттестации учебно-исследовательская и проектная деятельность должна строиться на принципе преемственности результатов на всех образовательных уровнях.

На дошкольном уровне, начиная с 6 лет, возможно формирование первичных представлений о проектных и исследовательских действиях и понятиях.

В начальной школе нужно готовить детей к самостоятельному проектированию. Этому могут способствовать курсы внеурочной деятельности. К осваиваемому содержанию такого курса можно отнести: проектные умения, цепочки необходимых действий, технология учебного исследования и проектирования.

В основной школе развитие исследовательских и проектных умений школьников должно быть продолжено на уроках и во внеурочной проектной деятельности. Траектория приобретения и развития исследовательских и проектных умений обучающегося должна строиться на основе выполненных учебно-исследовательских и проектных работ с соблюдением принципа от простого к сложному. На уровне основного общего образования делается акцент на освоении учебно-исследовательской и проектной работы как типа деятельности, где материалом являются, прежде всего, учебные предметы.

Особое значение отводится пункту про индивидуальный проект, который является обязательным условием реализации требований федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Следовательно, сегодня каждый ученик должен быть обучен проектной и исследовательской деятельности. И это не случайно, ведь именно в процессе самостоятельной работы над созданием проекта формируются абсолютно все универсальные учебные действия, требуемые ФГОС СОО.

В 2020/2021 учебном году в штатном режиме все образовательные организации Российской Федерации перешли на ФГОС среднего общего образования. Согласно ФГОС СОО индивидуальный проект в 10-11 классе является особой формой организации деятельности обучающихся.

Индивидуальный проект выполняется обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и видов деятельности, способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность [8].

Работа над проектом направлена на приобретение практического опыта по систематизации полученных знаний и практических умений, проект является мощным инструментом развития познавательных УУД (формирование навыков постановки цели и задач, выработка самостоятельного алгоритма действий для решения поставленной проблемы, выдвижение гипотез, прогнозирование результата и пр.).

Разработка проекта осуществляется под руководством учителя по выбранной теме. Результатом должна стать проектная работа, выполненная и оформленная в соответствии с установленными требованиями. Остановимся на этапах работы над индивидуальным проектом.

Этапы работы над индивидуальным проектом.

1 этап – организационно-подготовительный – предполагает:

- 1) *Формулировка проблемы, выбор и защита темы.*
- 2) *Определение цели, объекта и предмета, формулирование гипотезы и задач.*
- 4) *Установление критериев оценки проекта и формы его представления.*

После определения формы продукта (письменный отчет, презентация, фильм, устное выступление и т.д.) необходимо определить к нему содержательные, визуальные, технические требования.

2 этап – основной – включает:

- 1) *Теоретическая характеристика рассматриваемой проблемы.*
- 2) *Практический этап.*
- 3) *Консультационные занятия.*

Возможно составление промежуточных отчетов обучающихся, обсуждение альтернатив, проблем, возникших в ходе выполнения проекта [1; 2; 3; 4; 5; 6].

3 этап – заключительный – подразумевает:

- 1) *Оформление результатов проекта.*
- 2) *Предварительная защита проекта.*
- 3) *Подготовка и публичная защита проекта.*

Защита проекта рассматривается согласно ФГОС СОО и примерной ООП СОО как формат оценки успешности освоения и применения обучающимися метапредметных результатов образования.

Для результативного использования данного метода могут быть использованы самые разнообразные типы и виды проектов.

Нами был проведен опрос среди педагогических работников о том, с какими трудностями они встречаются при организации индивидуальной проектной деятельности.

1. Готовность педагогов к организации проектной деятельности.

К сожалению, на данный момент не все педагоги компетентны в данной сфере, большинство не обладает опытом и знаниями необходимыми для написания проекта, поэтому необходимо введение курса повышения квалификации «Основы исследовательской деятельности», кроме того, на методических советах, заседаниях школьных объединений нужно рассматривать вопросы по организации индивидуальной проектной деятельности.

2. Создание нормативной базы, которая регулировала бы научно-исследовательскую деятельность в рамках написания индивидуальных итоговых проектов. Сюда относится разработка и внедрение рабочей программы, положений об индивидуальном проекте, внесение изменений в учебный план и тарификацию и пр.

3. Определение узловых точек, которые будут свидетельствовать о качестве подготовки исследовательских работ. В нашей школе такими мероприятиями стали коллоквиумы, семинары, научно-практические конференции, олимпиады, круглые столы, выпуски газет.

4. Организация преемственности исследовательской деятельности между уровнями образования.

Такой подход поможет качественно подготовить школьников к основам научной деятельности. В данном случае на помощь приходит внеурочная деятельность, в рамках которой предусмотрены часы, отведенные на организацию исследовательских занятий.

5. В создании специальной организации – школьного научного сообщества, координирующего всю научную деятельность школы.

На данный момент подобные общества в школьной практике встречаются редко, поэтому научная работа ведется отрывочно.

6. В привлечении специалистов разных областей, способных оказать помощь в подготовке и проведении исследований. Как правило, большинство школ не считают необходимым прибегать к помощи компетентных специалистов, чаще обходятся собственными ресурсами.

7. В определении средств и методов исследования.

Цель индивидуального итогового проекта – создание готового продукта. Предполагается, что проекты, создаваемые школьниками, будут носить практико-ориентированный характер и содержать в себе решение значимых для школьника и общества проблем, поэтому методы и средства, выбранные для проведения исследования, не должны носить поверхностный характер.

В нашей школе подготовка и защита индивидуальных проектов проходит уже не первый год. За это время разработаны и внесены изменения в учебный план, составлены необходимые приказы, положения и программа об индивидуальном итоговом проекте, введены занятия внеурочной деятельности «Первые шаги в науку» и «Эрудит», которые помогают выстроить учебно-исследовательскую и проектную деятельность, в соответствии с принципом преемственности результатов на всех образовательных уровнях. Кроме того, создано научное общество школьников (далее НОШ) «Исследователь», которое объединяет учащихся 2-11 классов, изъявивших желание заниматься научной деятельностью.

Программа «Проектная деятельность старшеклассников» рассчитана на 2 года и предполагает разработку и защиту индивидуальных итоговых проектов.

С введением индивидуального итогового проекта в учебном плане школ должны быть предусмотрены элективные курсы, необходимые для написания данного вида работы.

Каждый год должен утверждаться график работы над проектом (педсовет №1, август). В течение первого года учащиеся закрепляются за руководителями, выбирают темы проектов, знакомятся с основами проектной деятельности, проводят эксперимент. Работа проводится в консультационном режиме во внеурочное время.

Второй год предполагает анализ и обработку полученных данных, оформление проекта. В декабре для учащихся 11 класса организуется предварительная защита с целью выявления уровня готовности и корректировки. Приказом школы утверждаются предметные комиссии и график предзащиты.

Итогом освоения программы «Проектная деятельность старшеклассников» является защита проектов, на которую каждый ученик представляет: паспорт проекта; пояснительную записку; презентацию проекта,

продукт; краткий отзыв руководителя, содержащий характеристику работы учащегося в ходе выполнения исследования. Защита проходит в мае на зачетной неделе.

Нужно отметить, что школьников интересуют разнообразные темы: «Фанфикшен, как жанр современной литературы», «Инфляция. Как это касается меня?», «Смертная казнь: за и против», «Биотопливо – экологически чистое топливо», «Физика в лыжном спорте», «Влияние рукоделия «Бисероплетения» на психо-эмоциональное состояние», «Музыка в жизни современной молодежи», «Использование технологии 3Dмоделирования» и пр. Учащиеся работают с интересом, предлагают педагогам новые идеи.

Функционирующее НОШ «Исследователь» проводит встречи с интересными людьми, занимающимися научной деятельностью, готовит школьников к научно-практическим конференциям, дважды в год выпускает газету, в которой представлены результаты деятельности.

Такая работа имеет свои плоды: школьники неоднократно становились победителями и призерами научно-практических конференций и олимпиад разных уровней. Члены общества стремятся к приобретению навыков научно-исследовательской и экспериментальной деятельности, к более глубокому познанию достижений науки в разных областях, к развитию своего интеллектуального потенциала.

В стадии работы на данный момент находятся методические рекомендации для педагогов по работе над индивидуальным итоговым проектом. Кроме того, наша школа планирует сотрудничество со специалистами разных отраслей, которые помогли бы школьникам в подготовке проектов и получении новых знаний.

В ежегодном послании Федеральному собранию В.В. Путин отметил, что школа формирует будущее России, поэтому она должна отвечать на вызовы времени.

Выводы. Современное общество исключительно динамично, постоянные изменения требуют непрерывного повышения образовательного уровня человека в течение всей жизни. С началом нового тысячелетия становится все более очевидно, что умения и навыки исследовательского поиска и проектирования в обязательном порядке требуются не только тем, чья жизнь уже связана или будет связана с научной работой. Такого рода навыки сегодня необходимы каждому человеку.

Выполнение старшими школьниками индивидуальных итоговых проектов позволяет не только повысить интерес обучающихся к изучаемым дисциплинам, не только обеспечить высокий уровень теоретической подготовки школьников, но закладывают фундамент для дальнейшего развития личности и ее самоопределения.

Литература:

1. Петунин, О.В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи: теоретико-методологические аспекты [Текст]: монография / О.В. Петунин. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. – 214 с.

2. Петунин, О.В. Метапредметные умения школьников / О.В. Петунин. // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 164-169.

3. Петунин, О.В. Переход образовательных организаций на обучение по индивидуальным учебным планам [Текст]: методические рекомендации / О.В. Петунин, Л.М. Швачунова, Л.П. Молчанова. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2016. – 55 с.

4. Петунин, О.В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи [Текст]: монография / О.В. Петунин. – Томск: Изд-во Томского университета, 2010. – 372 с.

5. Петунин, О.В. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность старших школьников по биологии [Текст] / О.В. Петунин // Инновации в образовании. – 2006. – № 2. – С. 58-68.

6. Петунин О.В. Формы и методы работы в профильных классах [Текст] // Биология в школе. – 2005. – № 3. – С. 25-30.

7. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 3-12.

8. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс] – URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya> (дата обращения 11.11.2019).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения 08.03.2020).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения 10.11.2020).

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fzакон.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/?yclid=1133730806300446568> (дата обращения 10.11.2020).

Педагогика

УДК 378

соискатель кафедры теории и технологии социальной работы Исмаилов Исмаил Кургалиевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ОСОБЕННОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье автором рассмотрены особенности туристско-краеведческой работы со студентами в вузе. Дан анализ литературы по данной проблеме. Приведены трактовки понятий различных ученых, занимающихся вопросами краеведения. Педагогическое краеведение выступает в качестве средства развития региональной педагогической науки, так и источником совершенствования системы образования в регионе. Автором подчеркнута, что краеведение является комплексной наукой, разносторонне изучает очерченную часть страны. Краеведческую работу рассматривает как педагогическое средство реализации принципа связи обучения и воспитания с жизнью, учета диалектического мышления на основе единства и взаимосвязи приобретенных учащимися знаний и умений их практического применения.

Ключевые слова: краеведение, студенты, вуз, педагогический потенциал, подготовка.

Annotation. In the article, the author considers the features of tourist and local history work with students at the University. The literature on this problem is analyzed. Interpretations of the concepts of various scientists involved in

local history are given. Pedagogical local history acts as a means of developing regional pedagogical science, as well as a source of improving the education system in the region. The author emphasizes that local history is a complex science that comprehensively studies the outlined part of the country. Local history work is considered as a pedagogical means of implementing the principle of communication of education and upbringing with life, taking into account dialectical thinking based on the unity and interrelation of the knowledge acquired by students and their practical application skills.

Keyword: local history, students, University, pedagogical potential, training.

Введение. Реформирование образования имеет целью эффективной реализации задач, направленных на формирование у будущих граждан национального сознания и патриотизма, предусматривающее краеведческую и культурнообразовательную подготовку студентов, влияет на его становление как личности и на профессиональную деятельность.

В системе профессиональной педагогической подготовки содержание краеведческого образования должно ориентироваться на структуру и характер современной профессиональной деятельности и ее мобильность в условиях рынка труда и образовательных услуг. Краеведческое образование будущего учителя имеет целью теоретико-методическую подготовку к профессионально-педагогической деятельности с учетом аспектов регионального культурного соответствия. Организационно-методическая система краеведческой подготовки будущего бакалавра должна ориентироваться на высокий профессионализм и формирование внутренней потребности в непрерывном образовании.

Содержание, технологии, научно-методическое обеспечение и организация краеведческо-педагогического образования осуществляется как проекция будущего туристическо-краеведческой деятельности в учебно-воспитательном процессе и вне его и имеет целью подготовку творческой личности с высоким уровнем образованности и духовности.

Изложение основного материала. Краеведение как совокупность знаний про родные места, зародилось в далеком прошлом. В разные исторические периоды существования общества были люди, которые хорошо знали окружающую природу, ее прошлое и настоящее. М.Ю. Кострица в своих публикациях по результатам анализа археологических разработок дает характеристику периодов становления краеведения, начиная с истоков. Представленные им материалы можно отнести к географическому направлению краеведения. В своих исследованиях он доказывает, что уже в 1742 году появился первый русский учебник неизвестного автора «Руководство к географии», в котором даются рекомендации по более глубокому изучению родного края, местности, в которой живут ученики, после чего изучать другие территории и страны.

Трактовка сущности "краеведения" меняется в разные исторические периоды, но по анализу исторических источников мы видим, что в основном в понятие "краеведение" вложенный географический смысл. На земском съезде учителей (1914 г.) географ И.М. Маньков впервые предложил термин «краеведение» по сравнению с термином «родинознавство» для изучения «второго центра - края (уезда или губернии)». Такого же мнения придерживался и Л. Берг, называя краеведение географией родного края.

О. Барков, развивая мысль В. Кондакова о том, что краеведение охватывает многие области познания, отмечал еще и то, что комплекс научных дисциплин выводят в своей совокупности к научному и всестороннему познанию края [2].

В научной литературе все больше появляется статей, в которых подается хронология развития краеведения как науки. В частности: И.Г. Корнеев исследовал развитие географического краеведения в России с конца XIX в. - начала XX. В статье «Географическое краеведение в России», после анализа трактовка сущности «географического краеведения» в энциклопедических источниках, делает вывод, что «суть краеведения заключается во всестороннем изучении местности, в которой живет человек» [6].

В своих публикациях проводит анализ краеведческой работы и места краеведения в учебно-воспитательном процессе вуза и подчеркивает проблемы краеведения, возникшие сегодня и предлагает способы их реализации В.В.Обозный большое внимание уделяет краеведческой подготовке учителя; М.П. Крачило дает характеристику видов туристско-краеведческой работы в вузе, определяет краеведения в системе высшего образования РФ; Ф. Залоговый раскрыл воспитательный потенциал географического краеведения в России; Л.И. Сутормина рассматривает географическое краеведение как средство активизации учебно-воспитательной работы и др. [3].

Анализируя энциклопедические толкования сущности краеведения, можно сделать вывод, что и в современных, и в изданиях советского периода краеведение трактуется как «всестороннее изучение части страны (области, района, города) преимущественно местным населением» или «краеведение - комплексная отрасль знаний про определенную территорию (край)» [4, С. 48-51].

В публикациях последних лет находим новое толкование термина «краеведение», которое более глубже, включающий в себя краеведческий императив «... человек, который родился и вырос на родной земле имеет чувство долга перед ней, которое генетически закладывается в основу морали с детства».

Наиболее характерными признаками краеведения является его многопроблемность, многоаспектность. Интегрирующим аспектом, который может свести в единую систему разноплановые, разнопроблемные направления краеведения, является его национальный характер. Территория при этом выступает не только как объект исследований, а является системообразующим фактором. Национальное краеведение рассматривается как целостная, динамическая система, которая функционирует в мире трехмерных системных моделей.

Таким образом, национальное краеведение - это интегрированный научно образовательное направление, направленный на познание историко- географических краев с целью их культурно-духовного возрождения и поиска путей социально-экономического развития на основе учета исторически заложенных предпосылок развития.

По определению современных отечественных педагогов «.. краеведение - это организованная под руководством педагога многогранна учебно-образовательная, поисково-исследовательская и общественно полезная деятельность школьников в процессе комплексного изучения родного края». Оно выполняет несколько функций, в частности: информационно-научная заключается в сборе, систематизации и представлении информации, характеризующие историческое развитие и современное состояние природы, населения, заселение, освоение и хозяйственную деятельность на определенной территории, культурные достижения (традиционную культуру, памятники материальной и духовной культуры, выдающиеся фигуры и

т.д.). Одной из задач является разработка методов поиска, систематизации информации для использования в научной, образовательной и просветительской деятельности. Назначение этой системы методов - дать комплексную краеведческую характеристику определенной территории; образовательная функция краеведения осуществляется через изучение родного края в учебных заведениях; просветительно-воспитательная - через распространение знаний в прессе, внеучебной работе, туристско-экскурсионной деятельности, популяризации через СМИ, печатные издания. Краеведческая работа направлена на формирование патриотического отношения к «малой родине», любви к родной земле.

Пестрота дискуссий вокруг сущности краеведения свидетельствует о важной роли краеведения в различных сферах человеческой деятельности и его многофункциональности [1-11].

В.В. Обозный выделяет внешние и внутренние функции краеведческой педагогического образования в соответствии с принципами общественно ответственности, культурной ответственности, человеческой ответственности, природной ответственности, которые обеспечивают ее автономную целостность.

Экологически направленные функции краеведения реализуются на современном этапе чаще всего в форме экологических троп, выставок, конференций и краеведческих музеев.

Изучение произведений литераторов родного края будет способствовать осмыслению его истории, духовной жизни населения, совершенствованию педагогического мастерства, привлекать к научной работе. Задача литературного краеведения - истинное изучение литературного летописи; открытие замалчиваемых, ложно забытых страниц писателей; исследования трагической судьбы педагогов-писателей. Большинство ученых-исследователей считают значительным основой патриотического, национального, нравственно-эстетического воспитания молодежи введение в курс программы по литературе в школах и высших учебных заведениях раздела «Литература родного края» (Л. Куценко, В. Шуляр). Особый вес литературного краеведения и, в частности уроков литературы родного края, в формировании интеллекта и творческих способностей студентов отмечает М.С. Горда.

Педагогическое краеведение исследует национальные традиции и особенности местного педагогического опыта, имеющих научно-педагогическую и культурную ценность. Впервые термин «педагогическое краеведение» использовал известный педагог - краевед В.А. Иванов в статье «Клуб путешественников и приключений». Автор отмечает, что педагогическое краеведение следует рассматривать как одну из краеведческих дисциплин, так и как отрасль педагогики [5, С. 17-25].

Педагогическое краеведение как дисциплина сосредоточивает внимание на педагогические цели исследования, имеет историко-педагогическое направление. То есть обращается внимание на особенности исторического развития социальных и экономических сфер региона, которые непосредственно влияют на становление и дальнейшее развитие различных типов учебных заведений, их образовательных систем, позволяет составить ряд региональных педагогических задач педагога. В основу формирования этих задач положены национальные традиции, особенности местного педагогического опыта, имеющих научно-практическую и культурную ценность [9].

Педагогическое краеведение может выступать в качестве средства развития региональной педагогической науки, так и источником совершенствования системы образования в регионе.

Таким образом, краеведение - это уникальное общественное явление, в основе которого находится непрерывный процесс познания и передачи знаний о родной земле и жизни на ней, что меняется от одного поколения к следующему.

Как свидетельствуют результаты нашего исследования, подавляющее большинство выделенных направлений краеведения реализуются в учебном процессе содержанием многих предметов. В то же время требования современной образовательной парадигмы требуют конкретизации на системное видение проблемы краеведческой образования студентов высшей школы.

По нашему мнению, краеведение действительно является наукой, потому что любая наука задачи, предмет и объект. Задачей краеведения является изучение родного края. Предмет предполагает знание о конкретном регионе. А объектом краеведения история, природа, население, хозяйство, культура, памятники материальной и духовной культуры. Оно является важной частью учебно-воспитательной работы в вузе. Оно дополняет, насыщает учебный материал конкретными фактами, которые делают педагогический процесс более интересным, превращает теоретические знания в убеждения, обеспечивает реализацию принципа связи вуза с жизнью.

В процессе овладения краеведческими знаниями у студентов развивается интерес к познавательной деятельности, творческие способности, желание сделать свою работу полезной людям, формировать активную жизненную позицию, пробуждается инициатива и изобретательность. Занимаясь краеведческой деятельностью, студенты становятся первыми исследователями ближайшего окружения.

В связи с развитием краеведения в народном образовании педагога, работников высшей школы, ученые выяснили активные методы и формы работы для всестороннего изучения родного края. Главными методами краеведческой работы является изучение природно-географических условий района и их значение для хозяйственного и культурной жизни; изучение природно-экономического и культурно-бытовой жизни района [9, С. 44-53].

К.Ф. Строев пишет, что «сущность краеведения заключается во всестороннем изучении по учебно-воспитательной целью определенной территории своего края по источникам и, главным образом, на основе непосредственных наблюдений под руководством преподавателя» [11].

В большой современной энциклопедии говорится: «краеведение это образовательно-воспитательная работа, которая проявляется в ознакомлении обучающихся на уроках и внеклассных занятиях с природными особенностями, промышленностью, сельским хозяйством, социально-экономическим, историческим и культурным развитием местного края-области, региона, города, села, микрорайона». Цель - помогает раскрытию закономерностей изучаемых явлений, повышает интерес и глубину понимания учебных предметов, обогащает учащихся знаниями о своем крае и использования местных ресурсов в интересах края и страны.

Краеведение может проводиться в различных формах внеклассной работы: краеведческие кружки, музеи, туристические походы, студенческие вечера на краеведческие темы и тому подобное.

Участие в краеведческой работе могут принимать самые широкие круги населения, каждый, независимо от того, какую он имеет образование, предварительную подготовку, чем занимаются в жизни и какие имеет

интересы. Это имеет большое воспитательное значение, формирует патриотический характер, который ведет к высокому уровню духовной культуры родного края.

Особенно важно, чтобы краеведческая работа организовывалась с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а во внеклассной краеведческой работе преподаватель использовал разнообразные формы и методы.

В 20-30-х гг. XX в., по мнению А.А. Янати, массовое движение шло снизу, разворачивая индивидуальную и коллективную работу над всесторонним изучением страны - сел, городов, районов, округов, а в целом и республики. Но вместе с тем и государственные, республиканские, округу, району, городские и сельские органы, и хозяйственные учреждения так же проводили всестороннее изучение этих объектов.

И неудивительно, считает он, что общественным и государственным заданием было всестороннее изучение страны, которым занимались целый ряд от государственных организаций до краеведческого кружка на селе. Но все эти учреждения (научные учреждения, государственные и хозяйственные органы, вузы, краеведческие и даже отдельные краеведы) изучали край преимущественно «для себя» и «по-своему». Единого плана, единой методики во многих отдельных отраслях этой работы еще не было. Ведь изучение страны должно быть комплексным, только тогда его последствия смогут удовлетворить потребности жизни.

Простейшими формами внеурочной работы является наблюдение, экскурсии. Ведь краевед должен уметь видеть то, на что другие не обращают внимания. Для наблюдения нужно совсем немного, только программы, бумага, карандаши, а особым является внимательное отношение к своей работе.

Педагог, приучая обучающихся к краеведческой работы, должен учиться сам. Пользуясь экскурсионным методом, он должен принимать материал для работы с тех наблюдений над местной жизнью и природой, что накапливается как у детей, так и его самого.

Следующей ступенью является организация наблюдений. Эта степень требует немного больше педагога, краеведа, а именно: сознания, внимания, системности, навыков. Исследовательская работа ставит краеведа перед необходимостью подойти ближе к литературе, связаться с местной библиотекой, краеведческими журналами.

Дальнейшая краеведческая работа заключается в научной обработке данных исследований. Эта работа может быть перенесена в научные центры, где есть соответствующие специалисты. Но в, то, же время может и остаться в низовых ячейках, обрабатываться рядовыми краеведами, преподавателями, в зависимости от подготовки, общего развития, по мере обеспечения соответствующей литературой, периодическими изданиями, умением сочетать факты и явления, сравнивать свои данные с другими, делать выводы.

Так же и дети сначала наблюдают, затем задают вопросы, делают предположение, выводы, додумывают как их проверить и, проверив, делают окончательные выводы, а это значит, что они работают исследовательским методом, потому что исходя из конкретных фактов, самостоятельно их взвешивают.

О проделанной работе, которой достигли педагоги, отдельные краеведы или краеведческий центр обязательно сообщается местному населению, создаются кружок, музей местного края, в которых хранятся материалы и предметы, которые были собраны во время краеведческой работы. Ведь музей - это отражение жизни края, это важнейшее средство осуществления познания края, потому что никакое изучение местного края невозможно без сбора документов и вещей и их хранения. Руководство краеведческой работой в вузе может быть успешным только тогда, когда преподаватель хорошо знаком с особенностями краеведческой работы.

Выводы. Итак, рассмотрев и проанализировав различные определения краеведения, мы считаем, что краеведение является комплексной наукой, разносторонне изучает очерченную часть страны (региона, области, района, населенного пункта). Краеведение имеет большое значение - воспитывает у молодого поколения любовь к родной земле и своему народу, формирует уважительное отношение к его культурно исторического наследия. Краеведческую работу мы рассматриваем как педагогическое средство реализации принципа связи обучения и воспитания с жизнью, учета диалектического мышления на основе единства и взаимосвязи приобретенных учащимися знаний и умений их практического применения.

Литература:

1. Антонов, О.В. Возможности туризма для формирования универсальных учебных действий школьников / О.В. Антонов // Методист. - 2013. - № 3. - С. 34-37
2. Гаджиева, Х.И. Историческое краеведение. Махачкала, 2008.
3. Груздова, О.С. Краеведение в школе как компонент исторического образования [Текст] / О.С. Груздова // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. - 2015. - №4 (117). - С. 135.
4. Захарова, Э.Г. Роль краеведческого музея в воспитании гражданственности школьников / Э.Г. Захарова // Воспитание школьников. - 2012. - № 10. - С. 48-51.
5. Иванов, В.А. Клуб путешествий и приключений / В.А. Иванов // Дополнительные образовательные программы. - 2012. - № 2. - С. 17-25.
6. Корнеев, И.Г. Полевая практика по землеведению и краеведению: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"] Минск: Вышэйш. шк., 1982. 128 с.
7. Кострица, Ю., Кондратюк, Р.Ю. Житомир: підручна книга з краєзнавства - Житомир, 2007.
8. Лобжанидзе, А.А. Оценка качества географического образования в России и мире / А.А. Лобжанидзе // География в школе. - 2015. - № 1. - С. 44-53.
9. Смирнова, Л.В. Педагогическое краеведение как средство подготовки студентов к воспитательной работе в школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Смирнова. - Кострома, 1992
10. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 41-43.
11. Строев К.Ф. Краеведение. М., 1967; изд. 2-е доп. М., 1974.

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент **Каштанова Светлана Николаевна**

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

магистрант **Бызова Юлия Дмитриевна**

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

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В СОСТОЯНИИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Аннотация. В статье актуализирована проблема изучения стойких орфографических ошибок письма у младших школьников. Перспективность изучения дизорфографии с позиции анализа речевых и неречевых процессов продиктована необходимостью определения оптимальных ресурсов коррекционной работы в аспекте их дифференциации. Проведенная двухвекторная типологизация показателей речевых и неречевых процессов позволяет констатировать неоднородность проявлений в структуре овладения орфографией младшими школьниками.

Ключевые слова: дизорфография, речевые процессы, неречевые процессы, типологические различия, орфографические ошибки.

Annotation. The article actualizes the problem of studying persistent spelling errors in writing in primary school children. The perspective of studying dysorphography from the point of view of analyzing speech and non-speech processes is dictated by the need to determine the optimal resources of correctional work in terms of their differentiation. The two-vector typology of indicators of speech and non-speech processes allows us to state the heterogeneity of manifestations in the structure of spelling acquisition by younger schoolchildren.

Keywords: dysarthria, verbal processes, nonverbal processes, typological differences, spelling errors.

Введение. В настоящее время отмечается рост количества детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи. Достаточно часто встречаются младшие школьники, которые не усваивают правила орфографии и допускают систематические орфографические ошибки на письме. У большинства их них констатируется дизорфография, которая рассматривается как стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками [7].

Описание симптомокомплекса, механизма дизорфографии и организации коррекционной работы учителя и логопеда общеобразовательной школы по преодолению нарушений письма представлены в работах: О.И. Азовой [1], Л.В. Аскульской [2], О.В. Елецкой [4], Р.И. Лалаевой [8], Л.Г. Парамоновой [10], И.Н. Садовниковой [12]. Но разработка целенаправленных и лично-ориентированных средств и приемов коррекции дизорфографии остается актуальной проблемой современной логопедии. Методы, средства и приемы по коррекции дизорфографии, должны учитывать вариативную и неоднородную структуру нарушений письма у младших школьников. В младшем школьном возрасте значительное влияние при усвоении навыков письменной речи и орфографии большое влияние оказывает уровень развития устной речи и познавательных психических процессов. В контексте дифференцированного подхода в работе учителя и логопеда, диктуется необходимость типологизации показателей неречевых и речевых процессов у младших школьников с дизорфографией. Неусвоение детьми правил русской орфографии ведет к школьной, а затем и к социальной дезадаптации.

Изложение основного материала статьи. Как показывают исследования, дети с дизорфографией составляют значительную часть неуспевающих обучающихся по циклу предметов родного языка в общеобразовательных школах и коррекционных учреждениях. Отмечается, что уровень развития устной речи оказывает значительное влияние на усвоение ребенком навыков орфографии. Поэтому необходимо, чтобы у ребенка были сформированы навыки фонетические и фонематические, а также навыки языкового оформления речи. Существенную роль в возникновении орфографических ошибок у школьников играет низкий уровень свойств внимания: концентрации, распределения и переключения, а также нарушения слухоречевой памяти. Процесс коррекции дизорфографии должен учитывать указанные особенности возникновения данного нарушения.

В рамках заявленной темы нами было проведено исследование на базе двух общеобразовательных школ с целью анализа состояния речевых и неречевых процессов у младших школьников с дизорфографией и последующим установлением типологических различий. Экспериментальную выборку составили 39 обучающихся 3-4 классов младшего школьного возраста с дизорфографией, которые составили 26% от общего числа обследованных школьников (150 человек).

В ходе исследования неречевых процессов использовались диагностические задания, представленные в трудах А.Р. Лурия [9], В.А. Калягина и Т.С. Овчиниковой [6], И.В. Прищеповой [11], Е.Ю. Бруннера [3]. Анализ осуществлялся по следующим пяти «блокам»: особенности зрительного восприятия, внимания, памяти мышления и ручной моторики.

По результатам диагностики зрительного восприятия - 23,1% школьников экспериментальной группы (с дизорфографией) испытывали затруднения в выполнении заданий на зрительный гнозис, анализ, синтез и пространственные представления. У контрольной группы школьников (с нормативным письмом) основные трудности касались зрительного анализа и синтеза (10,5%).

При выполнении заданий на исследование внимания у 42,1% школьников с дизорфографией были зарегистрированы низкие показатели объема и устойчивости. При этом в контрольной группе ошибки внимания регистрировались лишь в 5,3% случаев, и они носили ситуативный характер. При изучении переключения внимания у испытуемых с дизорфографией фиксировались следующие затруднения: 5,3% школьников смогли выполнить задание только с помощью взрослого, 26,3% школьников исправляли свои ошибки самостоятельно по мере выполнения задания, но им потребовалось больше указанного времени, 21,1% школьников стали ошибаться после первой минуты задания, что указывает на повышенную

истощаемость внимания. В контрольной группе школьников ошибки переключения внимания регистрировались у 10,5%.

В задании «Пиши и считай» на исследование распределения внимания 21,1% школьников экспериментальной группы наиболее часто ошибались при выполнении его устной части; 15,3% допускали ошибки в письменных заданиях (при безошибочном выполнении устной части задания), остальные 63,25% допускали ошибки, как в письменной, так и устной части задания. Темп выполнения был более медленным, чем у детей контрольной группы, где ошибки допустили 15,3% испытуемых, но последующим их исправлением.

При исследовании произвольного запоминания ошибки допустили 21,1% школьников с дизорфографией. В основном они забывали слова со сложной звукослоговой структурой. Среди школьников контрольной группы ошибки регистрировались у 5,3%. Более продуктивно выполнили задания, где требовалось произвольное запоминание (10,5% ошибок).

В заданиях на слуховую память младшие школьники с дизорфографией допустили ошибки в 21,1% случаев, в контрольной группе их насчитывалось 10,5%. Данная статистика связана с объективными трудностями заданий и недостаточным использованием испытуемыми слухового канала при запоминании материала, в целом.

При изучении обобщающей функции мышления в экспериментальной группе затруднения были зафиксированы у 15,3% школьников (неточное знание видовых групп, недостаточная широта представлений об окружающем).

При исследовании состояния ручной моторики наибольшие трудности были выявлены при исследовании графических навыков и при координации движений (17,9% - экспериментальная группа 10,5% - контрольная группа).

Для анализа речевых процессов были выбраны задания, представленные в работах Л.Г. Парамоновой [10] и О.Б. Иншаковой [5]. В качестве основных линий анализа речевых процессов нами были выбраны:

- состояние фонематического восприятия;
- состояние фонематического анализа и синтеза;
- состояние активного словаря;
- состояние лексико-грамматического строя речи и связной монологической речи.

По результатам исследования у 53,8 % детей с дизорфографией нарушено фонематическое восприятие. Наиболее отчетливо это проявлялось в заданиях с оппозиционными звуками (21,1%), что связано с неточным фонематическим образом звука у детей с дизорфографией, влияющим на качество его произнесения. Дифференциация оппозиционных звуков в словах-квазиомонимах дается таким детям легче, так как данные слова имеют лексическое значение, что помогает их восприятию детьми. У школьников с нормативным письмом проблемы были зафиксированы в 25,6% случаев (в основном, это - затруднения при дифференциации согласных: с-ц, т-ц, с-ш).

У младших школьников с дизорфографией выявлены следующие затруднения в заданиях на фонематический анализ и синтез: определение количества звуков в словах (43,5%), определение места звука по отношению к другим звукам в слове (58,9%) В контрольной группе фиксировались незначительные и ситуативные затруднения (10,5%).

При исследовании состояния активного словаря выявлено, что большинство школьников с дизорфографией (64,1%) испытывали затруднения в заданиях с однокоренными и сложными словами. Особенно трудными оказались задания на подбор обобщающих понятий и определений к словам. В задании на подбор существительных по лексическим темам трудности были у 12,8% выборки школьников; при работе с прилагательными и глаголами у школьников помощь логопеда понадобилась только 10,5% обучающихся, остальные справлялись самостоятельно (количество ошибок не превышало трех, при указании на ошибку, они ее самостоятельно исправляли). При подборе синонимов 12,8% школьников испытывали трудности в выполнении задания. У 15,3% детей контрольной группы трудности возникли в некоторых заданиях ввиду потери концентрации внимания.

Исследование грамматического строя и связной монологической речи, показало, что у школьников с дизорфографией наблюдались аграмматизмы, ограничения свободного выбора грамматических форм (69,2%), тогда как в контрольной группе данные позиции регистрировались у 15,3%.

По результатам первичного количественного и качественного анализа состояния речевых и неречевых процессов у младших школьников с дизорфографией были составлены индивидуальные профили, которые в дальнейшем выступили основой типологизации. Первый вектор дифференциации по преобладанию нарушений со стороны речевых и неречевых процессов позволил выделить три типогруппы.

Первую типогруппу (25,6%) составили младшие школьники с дизорфографией, у которых основные проблемы были связаны со слабостью ряда неречевых процессов (преимущественно с недостатками ручной моторики, внимания и памяти). Вторую типогруппу составили школьники с преимущественной недостаточной сформированностью речевых процессов: фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, грамматический строй речи (33,3%). В третью группу (смешанную) вошли младшие школьники, у которых регистрировались одновременно недостатки в состоянии речевых и неречевых процессов (41,1%).

В рамках второго вектора анализа дифференциация была проведена внутри отдельных форм дизорфографии: морфологической, синтаксической и смешанной.

Анализируя морфологическую дизорфографию следует подчеркнуть, что она связана с нарушением морфологического принципа орфографии и опирается на теоретическую и практическую подготовку обучающихся в области фонетики, грамматики, словообразования, семантики, на высокий уровень логического мышления, памяти, внимания. В рамках проведенного исследования данная форма была зарегистрирована у 33,3 % младших школьников из общей выборки испытуемых с дизорфографией.

Распространённой в письменных работах школьников была ошибка по орфограмме «Безударная непроверяемая гласная в корне слова» («мароз», «польто», «белет»). Обучающиеся часто допускали следующие орфографические ошибки:

- смешение гласных: О-А, Е-И, Я-И-Е («санливый», «свитло», «потрисение») - у 38,6% школьников экспериментальной группы;
- замены гласных: О-А, Е-И, Я-И-Е («фантозировать», «полиденел», «потресение») встречались в письменных работах 30,7%. Происхождение таких ошибок можно объяснить ошибочным написанием.

- ошибочное правописание гласных в приставках («паскакали», «прайтись») наблюдались у 30,7%.

У этой группы младших школьников в большей степени наблюдались нарушения в области речевых процессов: фонетический анализ и синтез, и нарушения неречевых процессов: внимания, памяти и мышления.

Синтаксическая форма дизорфографии рассматривается как стойкая неспособность в овладении синтаксическими правилами на письме, т.е. пунктуацией, зафиксирована у 23,1% испытуемых. У этой группы школьников в большей степени наблюдались нарушения, в области речевых процессов: грамматического строя речи, и нарушения неречевых процессов: внимания.

Все пунктуационные ошибки, которые наблюдались в письменных работах младших школьников с данной формой дизорфографии, можно разделить на 4 группы:

- отсутствие нужных знаков препинания в предложении, наблюдались у 44,4% обучающихся;
- лишние знаки препинания, встречались у 22,2% школьников;
- употребление неправильного знака препинания (22,2%);
- неверная постановка знака препинания (не в том месте, где требуется), встречались у 11,2% обучающихся.

Смешанная форма дизорфографии, которая включает в себя сочетание орфографических и пунктуационных ошибок, была констатирована у 43,6% обучающихся с дизорфографией. У данной группы детей наблюдалось нарушения в области неречевых процессов (внимания, памяти) и речевых (грамматического строя речи, фонематического анализа и синтеза и состояние активного словаря).

Выводы. Для успешного овладения орфографическими навыками необходим определенный уровень развития неречевых (зрительного восприятия; внимания; памяти; мышления; ручной моторики) и речевых процессов (фонематического восприятия; фонематического анализа и синтеза; активного словаря; лексико-грамматического строя речи и связанной монологической речи).

Среди неречевых процессов у школьников с дизорфографией, зафиксированы недостатки концентрации и устойчивости внимания, обобщения, зрительного восприятия и запоминания. Меньше всего затронутыми оказались мышление и ручная моторика. При этом, больший спектр затруднений был зафиксирован среди речевых процессов, а именно: со стороны лексического и грамматического оформления речи. Неоднородность проявлений нарушений речевых и неречевых процессов у младших школьников с дизорфографией диктует необходимость использования дифференцированного подхода в процессе логопедической коррекции с учетом выявленных характеристик.

Литература:

1. Азова О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 51 с.
2. Аскульская Л.В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2-5 классов общеобразовательной школы. Пособие для логопеда / Л.В. Аскульская. – М.: Владос, 2017. - 127 с.
3. Бруннер Е.Ю. Лучше, чем супервнимание: Методики диагностики и психокоррекции / Е.Ю. Бруннер. – Ростов-на-Дону. Феникс. - 2006. – С. 125.
4. Елецкая О.В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учеб.-метод. пособие / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 312 с.
5. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М.: В Сеачев, 2016. - 72 с.
6. Калягин В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум / Т.С. Овчинникова, В.А. Калягин. - Санкт-Петербург: КАРО, 2013. - 432 с.
7. Каштанова С.Н. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Каштанова, Н.В. Константинова // Современные проблемы науки и образования, 2015. - №4. - С. 234
8. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 224 с.
9. Лурия А.Р. Очерки психофизиология письма / А.Р. Лурия. М. 1950. С. 78.
10. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л.Г. Парамонова. СПб. Детство-Пресс, 2008. - 224 с.
11. Прищепова И.В. Логопедия: дизорфография у детей: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2019. - 201 с.
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 2012. – 240 с.

Педагогика

УДК 347.147

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич

Челябинский государственный университет (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Екатерина Евгеньевна

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук Агапов Алексей Иванович

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

ПОДРЫВ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. Образовательная миссия вуза не изменилась и не изменится в будущем, однако способы, которые мы используем для ее выполнения, постоянно подвергаются изменениям. Цель исследования - выявить отношение к МООК (массовым открытым онлайн-курсам) преподавателей вузов. Преподаватели разрабатывают онлайн-курсы, встраивают эти курсы в свои дисциплины, в ходе регулярного общения со студентами формируют их вовлеченность в образовательный процесс. Вовлеченность мы понимаем как включенность учащегося в эффективные образовательные практики.

Ключевые слова: вовлеченность студентов, образовательный процесс, онлайн-образование, дигитализация образовательной среды, массовые открытые онлайн-курсы.

Annotation. The educational mission of the University has not changed and will not change in the future, but the ways we use to fulfill it are constantly changing. The purpose of the study is to find out the attitude of University teachers to moocs (mass open online courses). Teachers develop online courses, integrate these courses into their disciplines, and form their involvement in the educational process during regular communication with students. We understand engagement as a student's involvement in effective educational practices.

Keywords: student engagement, educational process, online education, digitalization of the educational environment, mass open online courses.

Введение. Университеты XXI века сталкиваются с трудностями в согласовании академического образования с требованиями нынешних студентов, цифровых аборигенов, которые проживают скорее в социальных сетях, чем в аудиториях. Первым шагом к решению этой проблемы, на наш взгляд, является основательный обзор того, что мы знаем о студентах поколения Y и их поведении в новых медиа.

Согласно опросу Pew Center, использование социальных сетей растет во всей социальной демографии [6]. Многие возрастные группы охвачены социальными сетями, студенты продолжают оставаться крупнейшей отдельной группой пользователей социальных сетей.

По данным исследований, 90% студентов используют социальные сети. Использование смартфонов вызвало бум в использовании социальных сетей студентами высших учебных заведений. Многие студенты хотели бы использовать свои мобильные устройства для формального и неформального обучения.

Высказывались предположения относительно потенциала этого технологического сдвига в обучении студентов и реальные преимущества этих технологий для обучения [4]. Были проведены значительные исследования, демонстрирующие затраты и выгоды использования социальных, мобильных и цифровых технологий для улучшения преподавания и обучения [3]. Проведены исследования медиаповедения студентов на Facebook [5]. Студент поколения Y хорошо образован, технологичен и заинтересован в обучении [2], но также поверхностен, скептичен, циничен, критичен, нарциссичен, трудно удивляем и нетерпелив по отношению к своим предшественникам.

Он является многозадачным, фильтрует и потребляет актуальную и интересную информацию с большой скоростью, имеет большие ожидания и стремится к быстрым достижениям, социально ответственен, лоялен и толерантен, но, с другой стороны, не хочет расти, остается дома дольше, чем его родители или бабушки и бабушки, «хочет всего и сейчас», особенно в отношении оплаты труда и льгот, карьерного роста, профессионального/личного баланса [1].

Массовое цифровое присутствие студентов в социальных медиа стоит использовать, отсюда вытекает задача современного университета – использовать эти каналы связи, чтобы стать ближе к своим бенефициарам. Методы преподавания/обучения должны быть адаптированы к прагматическому поколению, которое имеет большие ожидания и хочет немедленных результатов. Необходимо поощрять участие студентов, менять существующие методы обучения. Обратная связь должна запрашиваться и предоставляться на постоянной, последовательной основе. Неформальный характер социальных сетей может быть источником для расширения общения между преподавателями и студентами, с положительными результатами на уровне удовлетворенности обеих категорий и на репутации университета.

Методология и методика исследования. Для выяснения отношения к MOOK (массовым открытым онлайн-курсам) преподавателей вузов был разработан опрос, распространенный при помощи Google Forms. В исследовании приняли участие 50 представителей профессорско-преподавательского состава вузов города Челябинска. Возраст респондентов составил 23-30 лет – 8,2%, 31-40 лет – 34,7%, 41-50 лет – 20,47%, 51-60 лет – 16,3%, старше 60 лет – 20,4%. 69,4% опрошенных составили женщины, 30,6% - мужчины.

Тип выборки – стихийная. Контур выборки образуют зарегистрированные пользователи, проявившие интерес к данному интернет-опросу. Механизм отбора респондентов – self-selection.

Целью данного исследования было выяснение отношения к MOOK (массовым открытым онлайн-курсам) преподавателей вузов. В современной образовательной среде преподаватели разрабатывают онлайн-курсы, встраивают эти курсы в свои дисциплины и в ходе регулярного общения со студентами формируют их вовлеченность в образовательный процесс. В данном случае вовлеченность понимается как включенность учащегося в эффективные образовательные практики.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав ответы респондентов на первый вопрос «Использовали ли Вы MOOK (массовые открытые онлайн-курсы) для получения новых знаний?», мы увидели, что 32,7% опрошенных учились на таких курсах, а 30,6% не учились, но готовы попробовать, и только 10,2% опрошенных не учились и не собираются этого делать. Интересно, что из всего количества опрошенных всего 12,2% не знают о MOOK, что можно связать либо с низкой мотивацией к развитию, либо с низким уровнем компетенции по данному вопросу.

Подробные результаты исследования по данному вопросу можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

Использовали ли Вы MOOK (массовые открытые онлайн-курсы) для получения новых знаний?

Не знаю о MOOK	12,2%
Не учился, не собираюсь	10,2%
Не учился, собираюсь	30,6%
Учился, больше не собираюсь	14,3%
Учился, собираюсь еще	32,7%

Рассмотрев результаты исследования по второму вопросу, связанному с мотивацией к онлайн-обучению, можно сделать вывод, что из тех респондентов, кто проходил обучение, главным мотивом было повышение профессиональной квалификации по своей специальности – 30,6%. 36,7% опрошенных не проходили обучение.

Подробные результаты исследования по данному вопросу можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2

Если Вы прошли обучение на MOOK, то какова была ваша мотивация?

Повышение профессиональной квалификации по своей специальности	30,6%
Освоение новой специальности	2%
Общее развитие	10,2%
Освоение опыта дистанционного обучения	10,2%
Освоение новых методик преподавания, новых методов	10,2%
Не проходил обучение	36,7%

Проанализировав результаты ответов по третьему вопросу, который связан с использованием преподавателями в своей педагогической практике MOOK мы увидели, что 75,5% опрошенных их не используют. Можем предположить, что это связано с низким уровнем компетенции в данном вопросе.

Подробные результаты исследования по данному вопросу можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3

Используете ли вы в своей педагогической практике MOOK (массовые открытые онлайн-курсы)? Если да, то какие:

Coursera	4,1%
Udacity	0%
EdX	0%
Открытое образование (Open Edu)	12,2%
Другое	14,3%
Не использую	75,5%

На четвертый вопрос «Используете ли Вы такой способ обучения, как «перевернутый» класс?» 87,8% респондентов ответили отрицательно. Предполагаем, что такой ответ является результатом низкой компетенции преподавателей в данном вопросе.

Подробные результаты исследования по данному вопросу можно увидеть в таблице 4.

Таблица 4

Используете ли Вы такой способ обучения, как «перевернутый» класс?

Да	12,2%
Нет	87,8%

Проанализировав ответы на пятый вопрос, связанный с использованием мультимедийных технологий в образовательном процессе мы получили вполне ожидаемые результаты. Преподаватели используют в своей работе «стандартные» мультимедийные технологии: 87,8% респондентов показывают на занятиях видео или фотографий в учебных целях, 93,9% используют презентации, 83,7% рассылают материалы по курсу на электронную почту (в группу ВКонтакте, в чат в мессенджере) учебной группы. И только 12,2% опрошенных используют LMS (Learning Management System - система управления обучением) для выкладывания материала, важной информации по курсу. Из чего опять же следует вывод о том, что у респондентов низкая компетентность в данном вопросе.

Подробные результаты исследования по данному вопросу можно увидеть в таблице 5.

Таблица 5

Какие мультимедийные технологии Вы используете в образовательном процессе?

Показ видео или фотографий в учебных целях на занятиях	87,8%
Использование презентаций (сделанных в PowerPoint или других программах) на занятиях	93,9%
Использование LMS (Learning Management System - система управления обучением) для выкладывания материала, важной информации по курсу	12,2%
Рассылка материалов и/или важной информации по курсу на электронную почту (в группу ВКонтакте, в чат в мессенджере) учебной группы	83,7%
Не использую	0%

Рассмотрев ответы на шестой вопрос, связанный с возможностью выбора студентами массовых открытых онлайн-курсов вместо части курсов, которые читаются преподавателями, мы получили примерно одинаковые результаты на предложенные варианты ответов. Что говорит, по нашему мнению, о недостаточной готовности преподавателей к изменениям.

Подробные результаты исследования по данному вопросу можно увидеть в таблице 6.

Как бы Вы отнеслись к введению для студентов в Вашем вузе возможности выбрать вместо части курсов, которые читаются преподавателями, массовые открытые онлайн-курсы?

Положительно	34,7%
Отрицательно	28,6%
Затрудняюсь ответить	36,7%

Результаты седьмого и восьмого вопросов показали, что респонденты готовы осваивать новые технологии в образовательном процессе. На вопрос «Готовы ли Вы «читать лекцию» в объектив камеры, сидя в небольшом помещении, где в качестве единственного слушателя выступает видеоинженер?» 63,3% опрошенных ответили утвердительно. А на вопрос: «Готовы ли Вы сработать с командой, которая общается в реальном времени с невероятно разнообразной глобальной аудиторией, и выйти из роли независимого оратора, выступающего перед молчаливыми слушателями?» утвердительно ответили 61,2% респондентов.

Подробные результаты исследования по данным вопросам можно увидеть в таблицах 7 и 8.

Таблица 7

Готовы ли Вы «читать лекцию» в объектив камеры, сидя в небольшом помещении, где в качестве единственного слушателя выступает видеоинженер?

Да	63,3%
Нет	18,4%
Затрудняюсь ответить	18,4%

Таблица 8

Готовы ли Вы сработать с командой, которая общается в реальном времени с невероятно разнообразной глобальной аудиторией, и выйти из роли независимого оратора, выступающего перед молчаливыми слушателями?

Да	61,2%
Нет	10,2%
Затрудняюсь ответить	28,6%

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у опрошенных преподавателей вузов г. Челябинска низкий уровень компетенции в работе с MOOK (массовыми открытыми онлайн-курсами), но достаточно высокий уровень готовности осваивать новые технологии в образовательной среде.

Задача современного университета - использовать социальные медиа, чтобы стать ближе к своим бенефициарам. Методы преподавания/обучения должны быть адаптированы к прагматическому поколению, которое имеет большие ожидания и хочет немедленных результатов.

Необходимо поощрять участие студентов, менять существующие методы обучения.

Обратная связь должна запрашиваться и предоставляться на постоянной, последовательной основе.

Литература:

1. Agheorghiesei Corodeanu D.T. Consumer's Protection from the Generation Y's Perspective. A Research Based on Scenarios, Procedia Economics and Finance. Vol. 20. 2015. P. 8-18.
2. Bolton R. Understanding Generation Y and Their Use of Social Media: A Review and Research Agenda / Bolton R., Parasuraman A., Hoefnagels A., Migchels A., Kabadayi S., Gruber T., Loureiro Y.K., Solnet D. // Journal of Service Management. Vol. 24. 2013. Iss. 3. P. 245-267.
3. Cusumano, M. Are the costs of 'free' too high in online education? // Communications of the ACM. Vol. 56. 2013. №. 4. P. 1-4.
4. Johnson L. NMC / Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. // Horizon Report. 2014. Higher Education Edition, New Media Consorti-um: Austin, Texas.
5. Kaya T. The effects of social media on students' behaviors; Facebook as a case study / Kaya T., Bicen H. // Computers in Human Behavior. 59. 2016. P. 374-379.
6. Miller R. Toward a Typology of Student Social Media Users Based on Posting Behavior / Miller R., Melton J. // Journal of the Midwest Association for Information Systems (JMWAIS). Vol. 2017. Iss. 1, Article 5. P. 53-61

УДК 378.147

магистрантка Князева Анна Михайловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна

Нижегородский архитектурно-строительный университета (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ АВТОМАТИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СЕКРЕТАРЯ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее популярные автоматизированные рабочие места и их возможности использования в сфере образования. Уделено внимание системам автоматизации документооборота, которые представлены на рынке отечественного программного обеспечения. Разработаны ключевые требования к АРМ секретаря.

Ключевые слова: автоматизированное рабочее место, программное обеспечение, информационно-коммуникационные технологии, электронный документооборот.

Annotation. The article discusses the most popular automated workstations and their use in education. Attention is paid to document flow automation systems, which are presented in the domestic software market. Key requirements for the secretary's workstation have been developed.

Keywords: automated workplace, software, information and communication technologies, electronic document flow.

Введение. Информатизация общества как и информатизация образования идет в ногу со временем. Все образовательные организации в своей деятельности используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Во многих публикациях (Носов А.Л. [13], Жданов В.С. [14], Роберт И.В. [15], Никольская В.А., Родькина О.Я. [16], Суханова Н.Т. [11, 12]), которые посвящены проблемам автоматизации и информатизации образования выявлены основные цели информатизации образовательных учреждений:

- увеличение эффективности проведения образовательных мероприятий;
- увеличение гибкости и доступности предоставления учебных материалов;
- развитие уровня информатизации образовательного учреждения.

Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Целью статьи является исследование возможности автоматизации работы секретаря школы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (МБОУ) «Школа №5» города Нижнего Новгорода.

Предметной областью настоящего исследования является деятельность секретаря школы. Секретарь подчиняется непосредственно директору школы и является его личным помощником. При исполнении должностных обязанностей секретарь руководствуется [11]:

- нормативными документами, приказами, распоряжениями и другими руководящими документами в части делопроизводства;
- стандартами оформления документации;
- нормативными документами по орфографии и пунктуации;
- должностными инструкциями;
- правилами по охране труда и техники безопасности;
- Уставом школы.

Изложение основного материала статьи. Основными направлениями работы секретаря школы являются выполнение технических функций по обеспечению и обслуживанию работы директора школы и его заместителей, а также ведение документооборота. Узким местом в деятельности секретаря школы является организация документооборота в школе, так как в настоящее время учет документов и их выполнения в МБОУ «Школа №5» ведется вручную с помощью MS Excel и бумажных журналов учета.

Рассмотрим более подробно ведение документооборота МБОУ «Школа №5» с помощью моделирования бизнес-процессов в нотации IDEF0.

IDEF0 модель AS-IS «как есть» представлена на рисунке 1.

Управляющими потоками являются:

- нормативная документация;
- должностные инструкции;
- Государственная система документационного обеспечения управления (ГСДОУ);
- Типовая инструкция по делопроизводству.

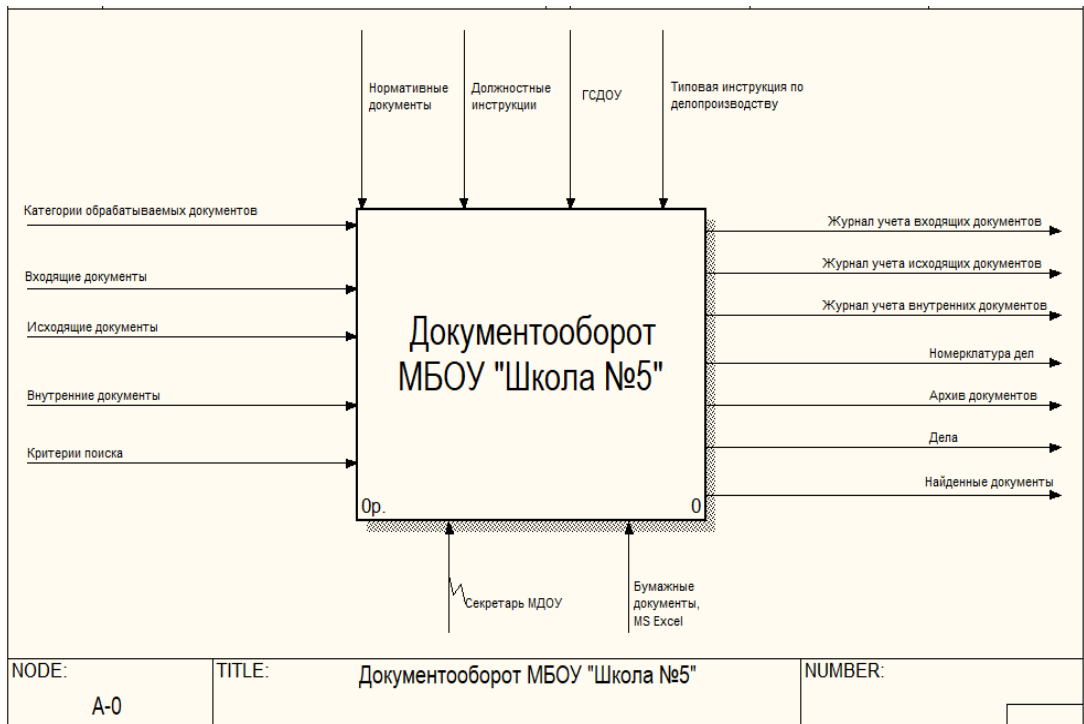


Рисунок 1. Контекстная диаграмма AS-IS

На рисунке 2 представлена декомпозиция контекстной диаграммы.

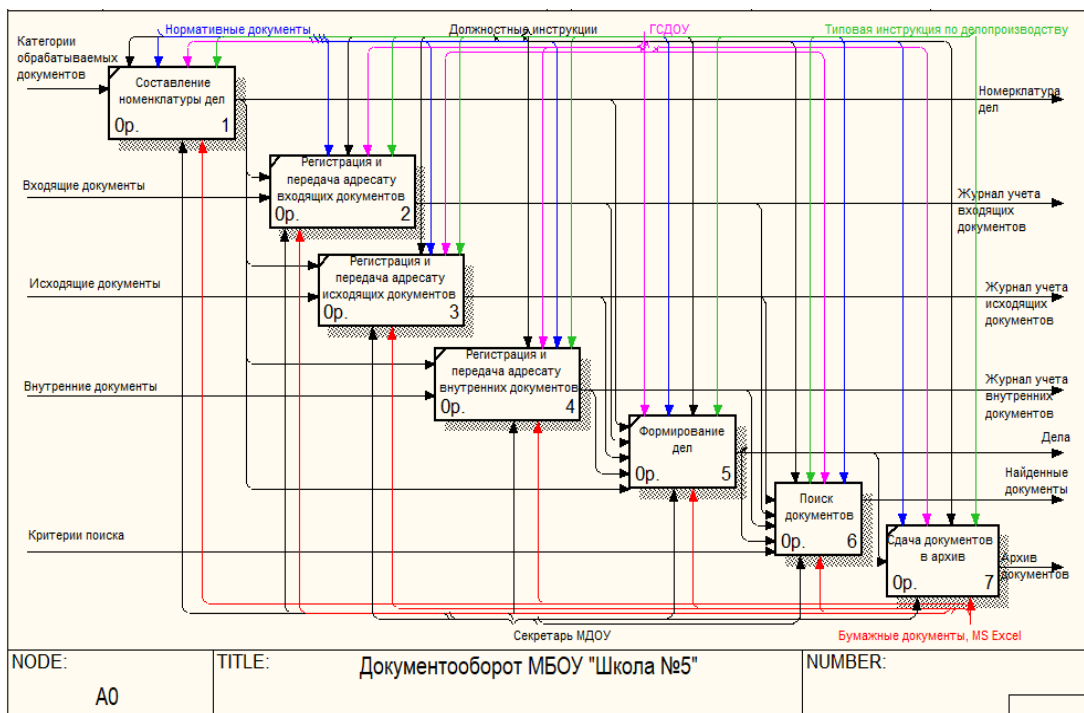


Рисунок 2. Декомпозиция контекстной диаграммы AS-IS

Декомпозиция включает следующие процессы: составление номенклатуры дел, регистрация и передача адресатам документов, формирование дел, поиск документов, сдача документов в архив.

На рисунке 3 представлена декомпозиция блока «Поиск документов».

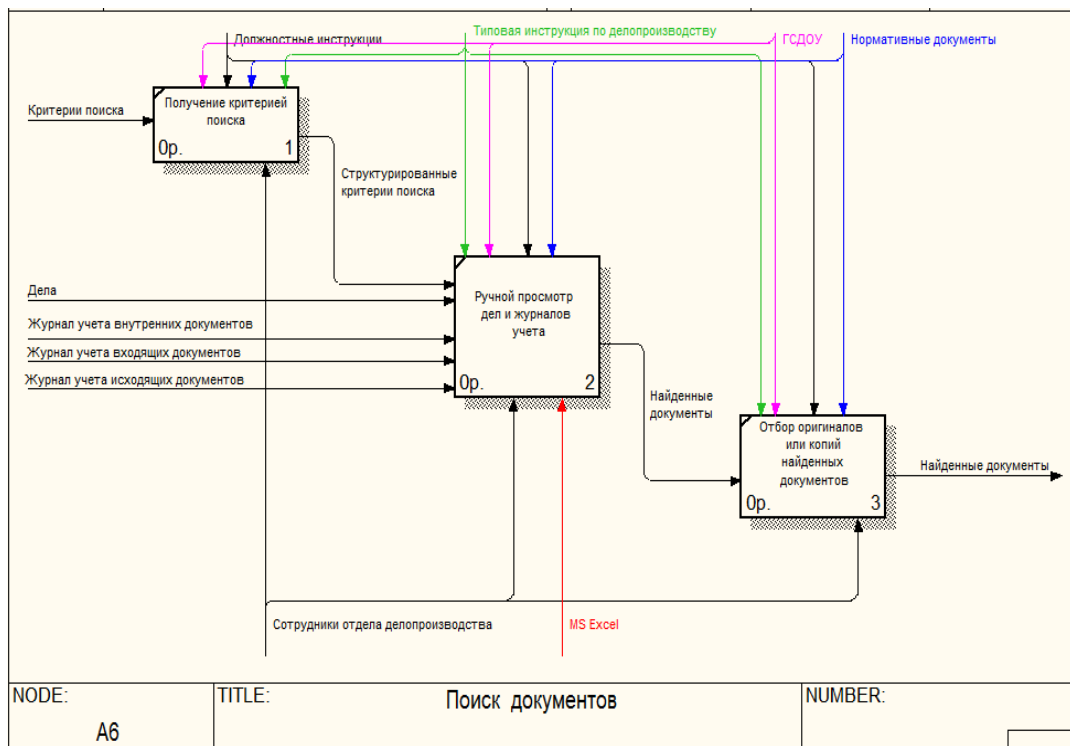


Рисунок 3. Декомпозиция блока «Поиск документов»

Процесс поиска документов осуществляется секретарем школы вручную. Информация изначально берется из журналов учета или просматриваются ручным перебором в делах. При этом документы в соответствии с требованиями, могут выдаваться как в оригинале, так и в виде копии.

Проанализировав текущую систему ведения документооборота в МДОУ «Школа №5», были выявлены следующие проблемы:

- ведение журналов регистрации документов вручную;
- отсутствие оперативного поиска информации;
- отсутствие возможности отслеживать движение документа и его исполнения;
- отсутствие оперативного контроля срока исполнения документов;
- формирование отчетности вручную.

С целью автоматизации работы секретаря школы целесообразно внедрить автоматизированное рабочее место секретаря. Автоматизация документооборота, на сегодняшний день, стала не просто средством оптимизации внутренних процессов любой организации, а насущной необходимостью [5].

В ГОСТ 34.003-90 дано определение: автоматизированное рабочее место (АРМ) – программно-технический комплекс, предназначенный для автоматизации деятельности определенного вида [1].

АРМ объединяет программно-аппаратные средства, обеспечивающие взаимодействие человека с компьютером, предоставляет возможность ввода информации (через клавиатуру, компьютерную мышь, сканер и пр.) и её вывод на экран монитора, принтер, графопостроитель, звуковую карту – динамики или иные устройства вывода [1].

Предполагается, что внедрение АРМ секретаря позволит свести к минимуму недостатки существующей системы документационного обеспечения, даст возможность максимального устранения случайных ошибок, возникающих при ведении бумажного документооборота, обеспечит качество и временные параметры, поможет оптимизировать деятельность секретаря в целом [1].

Следует отметить, что полностью исключить бумажные документы невозможно, именно поэтому бумажные оригиналы документов, имеющие юридическую силу, по-прежнему будут храниться у секретаря.

Секретарь школы может вести учет документации на совершенно ином качественном уровне при условии наличия всей необходимой информации на рабочем месте.

Предъявляются следующие требования к АРМ секретаря школы [6]:

- многопользовательский режим работы;
- понятный и простой пользовательский интерфейс без необходимости долгого обучения сотрудников;
- система должна быть не требовательна к аппаратному обеспечению, так как компьютеры в школе обладают средними показателями быстродействия;
- защита данных от несанкционированного доступа с помощью современных методов и технологий;
- поддержка целостности базы данных;
- возможность полного восстановления базы данных после сбоев в работе оборудования;
- эффективная поддержка данных в актуальном состоянии;
- возможность масштабирования и наращивания системы.

Для решения поставленной задачи автоматизации работы секретаря можно использовать несколько способов приобретения информационной системы [4]:

- покупка готовой информационной системы;
- покупка готовой информационной системы с открытым кодом и доработка ее под нужды организации;

- аренда информационной системы;
- разработка информационной системы собственными силами.

Рассмотрим наиболее популярные системы автоматизации документооборота, присутствующие на рынке программного обеспечения: «1С: Документооборот», «ЛОЦМАН: ОРД», «БОСС-Референт», «Directum» и «DocVision».

Система электронного документооборота «БОСС-Референт» разработана компанией ГК «АйТи» в 2009 году. Последнее обновление было выпущено в 2016 году. Компания реализует крупные проекты в рамках автоматизации документооборота. Дорабатывает системы под нужды каждой организации за дополнительную плату [8].

Другим популярным программным продуктом среди систем автоматизации документооборота является «1С: Документооборот 8», который разработан на платформе «1С: Предприятие 8.3». Данная система предназначена для автоматизации документооборота в любых учреждениях [7].

Система электронного документооборота (СЭД) Directum предоставляет пользователю полный и исчерпывающий набор функций по ведению внутреннего документооборота организации. Доступ к системе реализован посредством оконного приложения Windows, веб-клиента или мобильного приложения.

СЭД Docsvision является одной из первых систем электронного документооборота, которая вышла на мировой рынок. Разработчиком данной СЭД является компания ООО «Интеграл». В 2007 году права на данную СЭД были переданы зарубежной компании [10].

Система «ЛОЦМАН: ОРД» предназначена для автоматизации деятельности предприятия в рамках организации электронного документооборота. В этой системе присутствует единая регистрация поступающей корреспонденции. «ЛОЦМАН: ОРД» позволяет перенаправлять документы на рассмотрение руководству организации (структурные подразделения). Есть в программе автоматизированная регистрация движения электронных документов внутри организации, возможность работы в распределенном режиме с филиалами и удаленными подразделениями организации (через глобальную сеть Интернет) [9].

Наиболее значимыми системами являются БОСС-Референт, Directum и ЛОЦМАН:ОРД. Проведем сравнительный анализ выбранных систем автоматизации документооборота. Результаты сведем в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная таблица существующих систем автоматизации документооборота

Требования к проектируемой системе	БОСС-Референт	Directum	ЛОЦМАН: ОРД
Тип интерфейса	Оконное	Оконное приложение, веб-клиент или мобильное приложение	Веб-клиент или мобильное приложение
Простой удобный интерфейс	Интерфейс достаточно сложен для восприятия, необходимо обучение	Простой и понятный интерфейс	Простой и понятный интерфейс
Возможность ведения электронного архива документации по проекту	Электронный архив хранится в базе данных	Электронный архив хранится в файловом хранилище	Электронный архив хранится в базе данных
Разработка отчетов силами специалистов организации	Встроенный модуль формирования отчетности	Подключаемый модуль формирования собственных отчетов	Подключаемый модуль формирования собственных отчетов
Многопользовательский режим	До 10 пользователей включено в стоимость	До 5 пользователей включено в стоимость	До 10 пользователей включено в стоимость
Сканирование и распознавание документов	С помощью сторонних программ	Встроенный модуль распознавания документов	Встроенный модуль распознавания документов
Полнотекстовый поиск документов	Реализован полнотекстовый поиск документов	Реализован полнотекстовый поиск документов	Реализован полнотекстовый поиск документов
Возможность настройки силами предприятия	Необходим администратор	Возможна настройка собственными силами	Возможна настройка собственными силами
Стоимость лицензии и внедрения	4000000	250000	1800000

Наиболее значимыми критериями при выборе системы, которая могла быть использована для автоматизации работы секретаря школы являются:

- наличие возможности работы по локальной сети без необходимости постоянного подключения к сети Интернет, так как в МБОУ «Школа №5» нет постоянного выхода в сеть Интернет;
- простой и интуитивно понятный визуальный интерфейс, который облегчил бы работу секретаря, а не усложнил ее;
- возможность создания собственных отчетов, которые могут быть необходимы секретарю или руководству;
- возможность ведения архива документов по каждому делопроизводству, а не хранение только актуальной версии файла;
- система должна иметь многопользовательский режим работы;

- стоимость лицензии и внедрения не должна превышать одного миллиона рублей.

По выбранным критериям отбора системы электронного документооборота очевидно, что выбранные системы не отвечают всем предъявленным требованиям и не могут быть рекомендованы к внедрению в МБОУ «Школа №5».

Покупка готовой системы с последующей доработкой не оправдана, так как займет слишком много времени, так как необходимо будет предварительно изучить структуру системы и документацию по разработке.

Аренда информационной системы достаточно выгодное и быстро реализуемое решение. Однако в случае аренды информационной системы за пределы школы может уйти слишком много важной информации, что может повлечь риск потери информации или доступа к ней посторонних.

Поэтому разработка АРМ секретаря МБОУ «Школа №5» собственными силами является наиболее оптимальным и экономически выгодным решением.

АРМ секретаря МБОУ должна обеспечивать выполнение следующих функций:

- хранение и накопление данных о документах школы;
- учет общей информации об источниках документов;
- учет общей информации о делопроизводствах;
- ведение истории работы с документами;
- создание единого хранилища документов по каждому делопроизводству;
- автоматизированное формирование отчетной информации.

Предполагается, что с АРМ будут взаимодействовать два типа пользователей:

- Администратор – имеет право на все функции работы с системой, включая настройку работы с базой данных, управление пользователями;
- Секретарь – имеет право вести документооборот школы.

АРМ должен иметь дружественный интерфейс, позволяющий обеспечивать простоту, наглядность представления данных, скорость и точность ввода информации. Данные условия определяют следующие требования [3]:

- наглядный и понятный пользователю интерфейс;
- отсутствие избыточности элементов интерфейса;
- динамичный, отзывчивый пользовательский интерфейс;
- оптимальные размеры элементов управления и цветовой гаммы.

В АРМ секретаря МБОУ будут храниться следующие документы [2]:

- Приказы.
- Распоряжения.
- Акты.
- Решения.
- Письма.
- Служебные записки.

В качестве выходной информации в АРМ выступают отчеты:

- текущее состояние документов;
- история обработки документов;
- контроль выполнения документов.

Выводы. Проведя исследование текущих бизнес-процессов ведения документооборота школы секретарем МБОУ «Школа №5» было выявлено, что работа секретаря не оптимизирована. Многие операции можно выполнять автоматизировано, что позволит значительно упростить работу секретаря при работе с документами.

Анализ работы секретаря позволил выявить ключевые требования, предъявляемые к системе электронного документооборота школы. Сравнение наиболее популярных систем электронного документооборота позволило определить функционал АРМ секретаря. На основе представленных потоков данных были определены с требованиями к АРМ.

Литература:

1. ГОСТ 34.003-90 Автоматизированные системы. Термины и определения [Текст]: 34.003-90 – Введ. 1990-01-01. М.: Издательство стандартов, 2015.
2. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения [Текст]: ГОСТ Р 51141-98 – Введ. 1998-01-01. М.: Издательство стандартов, 2015.
3. Бочаров Т. Архитектура программного обеспечения. – М.: Центр стратегических разработок, 2017. – 52 с.
4. Веснин Г.Н. Проектирование информационных систем: учебник. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2016. – 688 с.
5. Арутюнов В.В. Документооборот: учеб. пособие / В.В. Арутюнов, И.В. Вольнский. – Ростов-на-Дону, 2017. – 448 с.
6. Корольков А.К. Особенности проектирования ИС: учебник. - 2-е изд. – М.: ИНФРА - М, 2017. – 398 с.
7. Сайт «БОСС-Референт» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.docva.ru/> (дата обращения 11.02.19)
8. Сайт «ЛОЦМАН: ОРД» [Электронный ресурс] URL: <https://construction.ascon.ru/> (дата обращения 11.02.19)
9. Педагогический словарь [Электронный ресурс] URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/Информатизация_образования (дата обращения 11.02.19)
10. Проблемы автоматизации управления образовательным процессом [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2012/06/08/problema-avtomatizatsii-upravleniya> (дата обращения 11.02.19).

11. Суханова Н.Т., Гусев В.В., Гусев И.В. Электронный документооборот. Его применение и преимущества над бумажным. // Электронный сборник статей по материалам XXVI студенческой международной научно-практической конференции Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования . 2017. С. 16-20.

12. Суханова Н.Т. Мониторинг учебного процесса, как подсистема информационного образовательного пространства учебного заведения. // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: Труды Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей, специалистов, Н. Новгород, НГПУ, 2012, 269 с.

13. Носов А.Л. Проблемы информатизации системы образования в постиндустриальном обществе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 1 (январь). – С. 1-5. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/15001.htm>.

14. Жданов В.С. Проблемы информатизации образования [Электронный ресурс] URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/ВРА/8a1da1a3a5a3caffc3257641003e9c97>

15. Роберт И.В. Научно-методические проблемы развития и информатизации отечественного образования [Электронный ресурс] URL: http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2008_09_16.html

16. Никольская В.А., Родькина О.Я. Исследование угроз информационной безопасности при использовании программного обеспечения в госучреждениях и их влияния на отраслевое экономическое развитие // Успехи современной науки и образования / Белгород., 2017., №9, С. 97-102

Педагогика

УДК 373.24

студентка Копылова Марианна Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

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

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭПОСОМ ОЛОНХО В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

Аннотация. В статье раскрывается значение героического эпоса народа саха «олонхо» на воспитание и приобщение к культуре своего народа старших дошкольников. Описано содержание проекта лаборатории «Педагогика олонхо в ДООУ», раскрыты цель, задачи и направления деятельности лаборатории олонхо.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, олонхо, игровая деятельность.

Annotation. The article reveals the meaning of the heroic epic of the Sakha people «olonkho» for the upbringing and introduction of older preschool children to the culture of their people. The content of the project of the laboratory «Pedagogy of olonkho in preschool educational institution» is described, the purpose, tasks and directions of the activity of the olonkho laboratory are revealed.

Keywords: preschool children, olonkho, play activities.

Введение. Олонхо – общее жанровое понятие героического эпоса, которое принадлежит якутам (самоназвание — саха) — одному из северных осколков тюркского народа, располагающийся приблизительно с VIII века в бассейне реки Лена. Сюжетный состав олонхо сформирован из множества различных сказаний, средний размер которых варьируется от 10 до 15 тысяч стихотворных строк. Крупные олонхо могут достигать более 20 тысяч стихотворных строк [7, С. 52]. В ноябре 2005 г. всемирная организация ЮНЕСКО признала якутский героический эпос олонхо шедевром устного и нематериального наследия.

Следует отметить, что олонхо является достаточно богатым и сложным поэтическим произведением для учеников дошкольных образовательных учреждений. В связи с этим, при знакомстве с олонхо следует принимать во внимание возраст детей. Как показывает практика, при правильной организации слушания дошкольники с огромным удовольствием слушают эпос и начинают всерьез увлекаться им.

С нашей точки зрения, в современной мультикультурной среде нужно принимать меры с целью сохранения и приумножения самобытности этноса, его духовного, нравственного и культурного наследия. Формирование этнокультурной среды, которая обеспечивает языковое и культурное разнообразие образовательного процесса является одним из перспективных ориентиров развития национально-регионального элемента содержания общего образования.

С данной целью нами была разработана и внедрена в практику нашего детского сада методика ознакомления старших дошкольников с эпосом олонхо при помощи игровой деятельности.

Перед собой нами был поставлен следующий ряд задач:

– раскрыть главные цели и задачи применения игровой деятельности в процессе ознакомления дошкольников с эпосом олонхо;

– установить педагогические условия ознакомления дошкольников с эпосом олонхо в процессе проведения игр.

Ожидаемый результат: применение игровых методов при ознакомлении дошкольников с эпосом «олонхо» обеспечит повышение у них мотивации к изучению якутского фольклора в дальнейшем, а также будет способствовать пополнению игровой среды всей группы в целом по теме «Олонхо» в ходе работы с родителями.

Изложение основного материала статьи. Не малую значимость для развития культурного наследия якутского народа представляет героический эпос «олонхо» и приобщение к нему детей дошкольного возраста. Якутский этнос должен сформировать у своих детей национальную самоидентификацию, создать чувство уверенности в себе, умение вести здоровый образ жизни, а также обеспечить физическое и нравственное воспитание детей и развить у них творческие способности и талант.

Помимо этого, в детских садах, где дети общаются на русском языке, есть немалый интерес к изучению эпоса «олонхо». Олонхо способен вызывать у детей искренний интерес, связанный с их любознательностью и склонностью к творчеству, к игровой деятельности. Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – это игра. Используя игровую деятельность в качестве средства в ознакомлении детей дошкольного возраста

с эпосом «олонхо», педагог может развивать у детей интерес, любознательность, желание в получении новых знаний.

По мнению Л.С. Выготского [1, С. 55] и Д.Б. Эльконина [6, С. 25], игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, но исследователи имеют в виду не то, что она выступает преобладающим элементом в его практике среди остальных видов деятельности. А то, что именно игровая деятельность в данный период жизни способствует развитию дошкольника.

Е.И. Негневицкая [3, С. 23] и А.М. Шахнарович [7, С. 83] в своем труде «Язык и дети» отмечают важность учета ключевых качеств обучающей игры: она должна оставаться игрой. В советском энциклопедическом словаре «игра» трактуется как один из видов непродуктивной деятельности, мотив которой заключается непосредственно в самом процессе, а не в ее результате. В связи с этим, вводя в занятия игры, их дидактический результат представляет важность лишь воспитателя, и не может явиться побудительным мотивом для деятельности дошкольников.

Существует несколько причин, вызывающих у дошкольников интерес к эпосу «олонхо».

Во-первых, эпос «олонхо» имеет форму детского произведения, что позволяет ребенку хорошо воспринимать его именно в детском периоде и в ходе игровой деятельности.

Во-вторых, эпос «олонхо» содержит в себе основные звуки, слова и фразы, которые раскрывают культурные архетипы этноса. Поэтому детьми воспринимаются как живая картина мира. При этом у них включается воображение, и игра становится как будто живой.

В-третьих, эпос «олонхо» построен на принципе целостного мышления, принципе образного мышления, что делает его целостным, художественно-мифологически-теологическим произведением. Подобного рода произведения вызывают особый интерес детей.

Игровая деятельность с использованием эпоса «олонхо» одновременно пробуждает несколько центров в мозгу ребенка. Природный интеллект (ийэ ой), как генератор, языковой (ийэ тыл), как транслятор и материнский ритмо-тембр звука голоса (ийэ кылысах), как реализатор мысли. При этом мозг ребенка работает на полную силу. Он не только исполняет олонхо, ставит театрализованные представления по его мотивам, но и замечательно рисует, иллюстрирует сюжеты олонхо [7, С. 23].

Игровая деятельность должна изменить сам стиль взаимоотношений между ребенком и взрослым воспитателем, который не может ничего навязывать: играть ребенок может только тогда, когда он этого хочет и когда это ему интересно, и с теми, кто ему симпатичен. Воспитатель не может выступать лишь организатором такой игры. Ему также необходимо принимать в ней активное участие, так как дети с большим удовольствием играют со взрослыми.

Для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с олонхо, мы организовали с детьми разные виды игр: интерактивная игра «Три мира олонхо», «Эрчимэн Бэргэн»; подвижная игра ДИП «Сонор» представлена в нашей работе в разных тематиках: «Ньургун Боотур и абаасы», «Богатырь Среднего мира и его кони», «Сабыйа Баай Хотун (мама) и дети Кун Дьырибин» (мальчики), «Туйаарыма Куо в балагане», «Саха Саарын Тойон и дети Кун Дьырибин», «Туйаарыма Куо во дворе». По теме «История предков» включили следующие игры: игра «Шнуровка якутских посуды»; настольная игры «Хабылык» и «Хаамыска», строительно-конструктивная игра «Макет балагана».

Календарный план на один учебный год

Месяц	Тема	Цель и задача	Итоговое мероприятия	Работа с родителями
Октябрь	«Героический эпос олонхо народа саха»	Цель: Ознакомить с эпосом олонхо	Квест-игра по интерактивной игре «Три мира олонхо» «Идем спасать Туйаарыма Куо»	Изготовление вместе с ребенком макет якутского балагана и забора
Ноябрь	«История предков»	Цель: Ознакомить утварь и забор балагана	Выставка макетов якутского балагана	
Декабрь	Знакомство героев с олонхо «Ньургун Боотур Стремительный»	Цель: Ознакомить с характером героев олонхо и песенный разговор героев	Презентация героев олонхо «Я знаю»	Подготовить презентацию 1-го героя с олонхо
Январь	«Игры Дыгына»	Цель: Ознакомить с якутскими подвижными национальными играми	Спортивные соревнования с родителями «Игры Дыгына»	Участие в спортивной игре с детьми
Февраль	Чарующие звуки якутских музыкальных инструментов	Цель: Ознакомить с якутскими музыкальными инструментами	Викторина: «Угадай мелодию»	Изготовление ударных и шумовых якутских музыкальных инструментов
Март	Инсценировка олонхо «Ньургун Боотур Стремительный»	Цель: Постановка театрализованной игры «Ньургун Боотур Стремительный»	Театрализованная постановка «Ньургун Боотур Стремительный»	

Апрель	Разучивание якутского танца «Осуохай»	Цель: Ознакомить для чего нужен танец осуохай	Путешествие по трем мирам «Встреча солнца»	Изготовление костюмов для театрализованной постановки
Май	Подготовка к национальному празднику «Ысыах»	Цель: Закрепить пройденный материал	Интегрированное открытое музыкальное занятия	

В целях дальнейшего изучения и ознакомления с эпосом олонхо детей старшего дошкольного возраста необходимо подключить всех воспитателей детского сада и, конечно, родителей. Нами был разработан проект лаборатории «Педагогика олонхо в ДОО».

Цель работы лаборатории: построение инновационной сети методической поддержки педагогов дошкольных образовательных учреждений района по педагогике олонхо.

Задачи:

1. Создание условий, обеспечивающих возможность распространения опыта работы на основе накопления и передачи ресурсов (нормативных, методических, практических, информационных и т.д.) в области педагогики олонхо.

2. Трансляция опыта работы по педагогике олонхо в педагогическом сообществе.

3. Повышение уровня теоретических знаний и практических умений педагогических работников дошкольных учреждений по использованию педагогики олонхо в детском саду.

Направления работы педагогической лаборатории:

– организационное: планирование работы лаборатории, выявление и учет потребностей образовательной среды, обеспечение методического сопровождения работы лаборатории; организация обучающих мероприятий для педагогических работников ДОО, подготовка методических материалов, внедрение накопленных ресурсов в практику дошкольных учреждений района;

– методическое: сбор методической базы обобщение и распространение опыта работы по педагогике олонхо, оказание персональной методической помощи педагогам в организации работы по педагогике олонхо;

– учебное: внедрение разработанных и освоенных методов и технологий педагогики олонхо в практику работы ДОО района и распространение накопленного опыта среди педагогического сообщества района и города;

– научно-исследовательское: разработка и апробация инновационных технологий и методик по педагогике олонхо;

– педагогическое направление: повышение уровня теоретических знаний и практических умений педагогических работников ДОО в области педагогики олонхо, развитие мотивации педагогических работников к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности по педагогике олонхо.

Выводы. Таким образом, для правильного использования игрового метода при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с эпосом олонхо необходимо взаимодействие всех педагогов детского сада, а также родителей детей. В этом случае лаборатория «Педагогика олонхо в ДОО» станет основой этнопедагогики, направленной на сохранение и распространение эпоса олонхо в ДОО.

Можно сказать, что внедрение эпоса «олонхо» в развивающую игровую деятельность детей старшего дошкольного возраста можно рассматривать как создание:

- условий для естественного восприятия родной речи детьми старшего дошкольного возраста, то есть – умение слушать «олонхо», где раскрывается красота, звучность, поэтичность родной речи;

- условий приобщения детей к этическим нормам общения человека с природой, со взрослыми, сверстниками на примере героев эпоса-олонхо;

- этнопедагогической связи воспитательного процесса ребенка, дошкольного образовательного учреждения и воспитания в семье.

Таким образом, эпос олонхо через традиционные игры, игры-путешествия, через изобразительную, музыкальную трудовую деятельность детей может глубоко проникнуть в кут (душу) ребенка и иметь значительное влияние на его воспитание.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Роль игры в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии.- 1966. – № 6. – С. 62-76.

2. Дмитриева З.С. Гендерное воспитание мальчиков 5-6 лет на материале олонхо / З.С. Дмитриева, М.К. Иванова // Под ред. Т.Ю. Ковтун, В.В. Находкина. Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе. - Киров: МЦИТО, 2018. - С. 148-151.

3. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. - 111 с.

4. Попова Г.С. Санаайа. Методы чтения текста олонхо: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: Наука, 2010. – 184 с.

5. Шолпо, И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: Учеб.пособие по методике преподавания англ. яз. для пед. вузов, колледжей и училищ по спец. «Преподаватель иностр. яз. в детском саду» / И.Л. Шолпо. - СПб.: Спец. лит., 1999. - 150 с.

6. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978.

7. Эпическое наследие народов Якутии: традиции и современность: материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной XII Республиканскому Ысыаху Олонхо-2018 в Алданском районе Республики Саха (Якутии) (г. Алдан, 8-9 декабря 2017 г.) / [редкол.: А.Н. Жирков и др., сост.: Р.В. Корякина и др.]. – Якутск: «Медиа-Холдинг» Якутия, 2018. – 244 с.

УДК 377.1

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 Пилипчук Светлана Алексеевна

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

Тьюторское сопровождение формирования ИКТ-компетентности педагогов колледжа

Аннотация. В статье рассмотрены различные формы тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов колледжа. Например, в условиях работы колледжа в дистанционном формате важной задачей тьютора становится знакомство коллег с цифровыми ресурсами и сетевыми сервисами для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся. Эффективной формой тьюторского сопровождения педагогов является методический проект. Приведен пример такого проекта.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, ИКТ-компетентность педагога, сетевые сервисы, методический проект.

Annotation. The article discusses various forms of tutoring support for the formation of ICT competence of college teachers. For example, in the conditions of a college in a distance format, an important task for a tutor is to acquaint colleagues with digital resources and network services for organizing the educational process and assessing the achievements of students. An effective form of tutor support for teachers is a methodological project. An example of such a project is given.

Keywords: tutor, tutor support, teacher's ICT competence, network services, methodological project.

Введение. В рамках национального проекта «Образование» разработана Целевая модель цифровой образовательной среды [12]. В цифровой образовательной среде организации педагоги формируют свои предметные цифровые среды. Проблема проектирования цифровых образовательных сред педагогами колледжей рассматривается в статьях [11, 14]. Для формирования такой среды педагоги должны обладать соответствующей ИКТ-компетентностью.

Непрерывное развитие ИКТ-компетентности педагогов осуществляется через формальное и неформальное повышение квалификации. При этом, для каждого педагога может быть составлен свой индивидуальный маршрут развития его ИКТ-компетентности [8]. Педагогу может быть предложено изучение опыта коллег, представленного в виде методических маршрутов в сети Интернет [7], знакомство с успешными педагогическими практиками формирования цифровых образовательных сред [4], участие в сетевых педагогических сообществах [2], участие с обучающимися в проектной деятельности в сети Интернет [10], непосредственное участие в формировании цифровой образовательной среды [6, 15] и т.п. Но наибольший эффект может дать тьюторское сопровождение педагогов в своих образовательных организациях.

Тьютор в современной педагогике – это педагог-консультант и координатор. Его цель – создать образовательную среду, которая позволит обучающимся максимально самостоятельно получать знания и навыки, обучаясь в удобном для них режиме. Проблема тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов обсуждается в [1, 3, 5].

Цель статьи состоит в обосновании модели тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов колледжа.

Изложение основного материала статьи. Анализ публикаций, посвященных цифровизации образования, позволил выделить преимущества ЦОС для всех участников образовательного процесса. Для педагогов это: возможность применения инновационных моделей применения ИКТ; новых форм мотивации обучающихся; новых условий для переноса активности образовательного процесса на обучающегося; обеспечение возможности формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Для формирования у педагогов новых компетенций, обеспечивающих готовность к работе в условиях цифровой образовательной среды, эффективным может быть тьюторское сопровождение педагогов в своих образовательных организациях. Задача тьютора – организовать образовательное пространство, которое обеспечит для коллег максимально комфортную среду для самостоятельного получения знаний и навыков.

Тьютор создает индивидуальный маршрут развития в области цифровых технологий для каждого педагога и обеспечивает сопровождение его реализации. При этом тьютор должен быть примером для коллег в области эффективного использования цифровых технологий на уроках, во внеурочной деятельности, в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся, в формировании своей предметной цифровой образовательной среды.

Формами тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов колледжа могут быть: организация экспресс курсов повышения квалификации тьютором непосредственно на базе колледжа; проведение мастер-классов, семинаров, конференций; мотивация педагогов к участию в различных творческих конкурсах и проектах; создание совместными усилиями тьютора и педагогов библиотеки уроков с использованием цифровых инструментов и современных педагогических технологий; проведение тьютором постоянных еженедельных консультаций, в т.ч. дистанционных; коллективное участие педагогов в профессиональных сетевых сообществах; проведение сетевых проектов для обучающихся всего колледжа.

В условиях работы колледжа в дистанционном формате важной задачей тьютора становится знакомство коллег с цифровыми ресурсами и сетевыми сервисами для организации образовательного процесса и оценки

достижений обучающихся [13]. Например, тьютор и преподаватели Нижегородского политехнического колледжа создают общий каталог примеров использования сетевых сервисов в различных дисциплинах. Приведем некоторые примеры из этого каталога:

- Информатика. Совместная Google-презентация «История IT в лицах» <https://goo.gl/EA07o6>;
- Математика. Совместная Google-презентация «Великие математики» <https://clck.ru/LxH4W>
- Физика. Подбор примеров проявления теплопередачи в природе и технике. Google-таблица <https://goo.gl/u3Vqcf>;
- Литература. Ментальная карта «Лирика С.А. Есенина» (сервис <https://www.mindomo.com>) <https://goo.gl/CtWMS8>;
- Биология. Ментальная карта «Законы Менделя» (сервис <https://www.spiderscribe.net>) <https://clck.ru/LxGr5>;
- Химия. Лента времени «Открытие химических элементов в XVII веке» (сервис <https://www.timetoast.com>) <https://clck.ru/STvcT>;
- Информатика. On-line интерактивная доска «Правила этичного поведения в Интернете» (сервис <https://padlet.com>) <https://goo.gl/uqXwGm>;
- Информатика. Тест на грамотный поиск информации в Интернет (сервис Google-форма) <https://goo.gl/fnHCD5>;
- Google-рисунок «Самооценка успешности работы группы над исследовательским заданием» <https://goo.gl/QwN4rt>.

Важной задачей тьютора является также знакомство коллег с инновационными моделями уроков. При этом тьютор может предложить преподавателям представить суть модели с помощью средств визуализации, преследуя двоякую цель: знакомство с моделью и освоение средств on-line визуализации. Примеры представления моделей:

- модель «перевернутое обучение» <https://clck.ru/Roq7M> (сервис <https://www.mindomo.com>); <https://clck.ru/STxaK> (сервис <https://www.mindmeister.com>);
- модель «1 ученик : 1 компьютер» <https://clck.ru/STxRx> (сервис <https://cadoo.com>); <https://clck.ru/RJMaw> (сервис <https://coggle.it>);
- модель «принеси свое устройство» <https://clck.ru/STxTt> (сервис <https://www.mindmeister.com>); <https://clck.ru/Roq64> (сервис <https://www.mindomo.com>).

Полезной формой тьюторского сопровождения может стать методический проект [9]. Например, такой методический проект был проведен одним из авторов данной статьи на сайте Летописи.ру (<http://letopisi.org>) для слушателей курса повышения квалификации «Сетевые сервисы как инструментальная основа деятельностного подхода в обучении» (<https://clck.ru/JmxMk>). Перед участниками проекта были поставлены следующие проблемные вопросы: «Как с помощью сетевых сервисов сформировать необходимые универсальные учебные действия на занятиях естественно-научного цикла?», «Как с помощью сетевых сервисов сформировать необходимые УУД на занятиях гуманитарного цикла?», «Как с помощью сетевых сервисов сформировать необходимые коммуникативные компетенции обучающихся?».

На подготовительном этапе проекта участники зарегистрировались на сайте Летописи.ру, ответили на вопросы входной анкеты. Первый этап был посвящен выявлению первоначального опыта участников методического проекта. Стратегия выявления первоначального опыта – одна из очень важных стратегий в формирующем оценивании. Ее цель определить, что обучающиеся уже знают по теме проекта, что их волнует, смотивировать на проект. Для достижения названной цели используются различные инструменты, такие как входной опрос, «мозговой штурм», графические планировщики, таблицы 3-И-У (знаю-интересуюсь-узнал). Слушатели заполнили таблицу 3-И-У, где ответили на вопросы об уровне владения проектной деятельностью и Интернет-сервисами. Они разбились на три группы, создали вики-страницы команд, указав девиз, состав группы, проблемный вопрос, разместив эмблему.

На этапе «Сбор и обработка информации» в таблице совместного редактирования команды участников методического проекта подбирали примеры использования сетевых сервисов, связав их с соответствующими универсальными учебными действиями и компетенциями обучающихся. Каждый член команды внес в совместную таблицу по 3-4 ресурса. Кроме того, были созданы вебмиксы со ссылками на обучающие материалы и примеры сервисов.

Основным этапом методического проекта было создание продуктов проектной деятельности участников. Были представлены совместные презентации, документы; ментальные карты и ленты времени; интерактивные доски по различным предметам. Для того, чтобы помочь участникам автор представила на вики-странице проекта многочисленные ссылки на примеры проектов из разных предметных областей, обучающие материалы по сервисам.

Последний этап проекта был посвящен самооцениванию и ваймооцениванию выполненных исследований. Участники разработали критерии оценивания продуктов деятельности обучающихся. Оценочные бланки друг друга оценивались с использованием стратегии «3-2-1» (3 наиболее удачных решения, 2 вопроса автору, 1 пожелание).

Участие в данном проекте в роли учеников помогло участникам методического проекта лучше понять, как организовать проектную деятельность, как представить результаты исследований обучающихся с помощью сетевых сервисов.

Аналогичный методический проект планируется для проведения тьютором с преподавателями Нижегородского политехнического колледжа. При организации тьюторского сопровождения важным является организация сотрудничества с соответствующими кафедрами Нижегородского института развития образования и Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина; совместное участие в работе тех или иных сетевых сообществ (например, много полезного педагоги смогут найти в сообществе Новатор <https://novator.team>).

Выводы. Мы рассмотрели различные варианты тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов колледжа, такие как организация экспресс курсов повышения квалификации тьютором непосредственно на базе колледжа; проведение тьютором постоянных консультаций, в т.ч. дистанционных; коллективное участие педагогов в профессиональных сетевых сообществах; проведение методических проектов для преподавателей; создание совместной библиотеки примеров использования цифровых инструментов в различных дисциплинах.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Каянина Т.И., Круподерова Е.П. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов как новый образовательный продукт // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (6). С. 18.
2. Васильев В.П. Сетевое сообщество школ как средство диссеминации современных образовательных технологий // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). М.: Буки-Веди. 2016. С. 7-10.
3. Кайнова Н.С. Тьюторское сопровождение развития ИКТ-компетентности // Актуальные вопросы современной науки. 2012. №. 23. С. 98-105.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 144-147.
5. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Методическое сопровождение формирования профессиональной ИКТ-компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 146-149.
6. Круподерова Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность. //Нижегородское образование. 2009. № 4. С. 122-127.
7. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. //Вестник Минского университета. 2014. № 2(6). С. 15.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Махалова Е.Ю. Построение индивидуальных маршрутов формирования профессиональной ИКТ-компетентности учителя. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 27-31.
9. Круподерова Е.П. Методический проект как инновационная форма повышения квалификации педагогов. В сборнике: Образование в цифровую эпоху. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2019. С. 146-148.
10. 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.
11. 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.
12. 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/>
13. 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.
14. Ширшова Н.Г., Тихонов А.П. Использование сетевых сервисов для построения персональной цифровой среды преподавателя колледжа. В сборнике: Цифровая педагогика в системе современного образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 46-50.
15. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. T.9. №7S. С. 1381.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Крылов Сергей Валерьевич
Самарский Юридический институт ФСИН России (г. Самара)

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с повышением эффективности физической подготовки работников и курсантов уголовно-исполнительной системы, приводится перечень качеств, которые развиваются дополнительно, от основных, представленных в наставлении по физической подготовке. В качестве одного из приоритетных направлений совершенствования физической подготовки кадров уголовно-исполнительной системы рассмотрено внедрение групповых тренировок, спортивных командных игр, кроссфита. Приведена статистика состояния состояния преступности, которая напрямую отражает важность занятия и уделения должного времени физической подготовки, для обеспечения безопасности общества и государства в целом. Также приведены результаты проведенных экспериментов авторами по аналогичным направлениям, которые отмечают и констатируют важность включения в план физической подготовки занятий по физической подготовке спортивных игр, как комплекса развития законопослушных качеств человека. Наряду с этим показана эффективность от занятий кроссфитом, также приведено преимущество кроссфита над другими видами спорта. Кроссфит и спортивные игры рассматриваются, как активные физические занятия, которые влияют на всю мускулатуру тела, так и на дыхательную систему, тем самым развивая полностью все физические качества, а также и морально волевые. В заключении представлен анализ связи с описанными качествами, а также подчеркивается необходимость уделить должное внимание спортивным играм и кроссфиту, в процессе подготовки кадров для уголовно-исполнительной системы. Предлагается изложить в нормативно-правовых актах порядок, цели и способы проведения функциональных тренировок про кроссфиту.

Ключевые слова: физическая подготовка, кроссфит, эффективность подготовки курсантов, игровые виды спорта, проведение спортивных игр, эффективность проведения спортивных игр, эффективность кроссфита, занятия по физической подготовке, эффективность занятий, спортивные игры, методы физической подготовки.

Annotation. This article discusses issues related to increasing the effectiveness of physical training of employees and cadets of the penal system, provides a list of qualities that develop additionally, from the main ones presented in the manual on physical training. The introduction of group training, sports team games, and crossfit is considered as one of the priority directions for improving the physical training of the personnel of the penal system. Also, the results of the experiments conducted by the authors in similar areas, which note and state the importance of including in the plan of physical training of physical training of sports games as a complex of development of constitutional qualities of a person. Along with this, the effectiveness of crossfit training is shown, and the advantage of crossfit over other sports is also given. Crossfit and sports games are considered as complex sports that affect the entire musculature of the body and the respiratory system, thereby developing all the physical qualities, as well as moral and strong-willed. The article sums up and shows the expediency and rationality of connection with the described qualities, to pay due attention to sports games, in particular crossfit in training for the penal system. It is proposed to state in the current manual the order, goals and methods of functional training about crossfit.

Keyword: physical training, crossfit, the effectiveness of training of cadets, team sports, sport games, efficiency for sports games, the effectiveness of crossfit, classes in physical training, effectiveness of training, sparteine games, methods of physical training.

Введение. Первостепенной задачей, стоящей перед сотрудниками любых правоохранительных органов, в том числе и Федеральной службы исполнения наказания (далее – ФСИН), является защита жизни и здоровья граждан. На данный момент в обществе присутствует высокий уровень преступности, о чем свидетельствует статистика. Так по состоянию на 1 октября 2020 г. в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось 487 203 человека [1]. Это, безусловно, большие цифры, которые напрямую отражают важность подготовки сотрудника к действиям в критических ситуациях. Именно таким объемом работы сотрудников уголовно-исполнительной системы обусловлены требования, предъявляемые к ним, особенно в плане физической и огневой подготовки, не только действующих сотрудников, но и курсантов образовательных учреждений ФСИН России. Несмотря на то, что тенденции благоприятны, а статистика свидетельствует об уменьшении числа заключенных, многие ученые констатируют, что кадров по-прежнему недостаточно либо они имеют плохую подготовку. Эти факторы способствуют совершению преступлений внутри уголовно-исполнительного учреждения, а поскольку большая доля заключенных отбывает наказания за тяжкие и особо тяжкие преступления, плохая подготовка сотрудников может сыграть ключевую роль в росте показателей преступности внутри уголовно-исполнительной системы.

Главные качества, которыми должен обладать сотрудник для того, чтобы выполнять свои обязанности в полном объеме, а также обеспечивать безопасность государственных интересов, это:

- физическая готовность;
- владение навыками огневой подготовки;
- психологическая готовность к работе в стрессовых ситуациях;
- готовность к построению тактических действий [2, С. 20].

Отметим, что главным способом в борьбе с преступностью является предупреждение и пресечение совершения различных преступных действий, для этого необходима качественная профессиональная подготовка, которую сотрудники получают при прохождении соответствующего обучения. Следует отметить, что обучение сотрудников, в плане развития физической подготовки строго регламентировано действующими нормативно правовыми актами. Так у ФСИН существует ведомственная правовая база, к которой относится, в первую очередь, приказ Минюста России от 12.11.2001 № 301 «Об утверждении Наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России» [3]. Данный акт определяет перечень качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать сотруднику, а также порядок прохождения различных тем по физической подготовке. К таковым качествам относятся:

- быстрота;
- сила;
- гибкость;
- выносливость;
- ловкость.

Изложение основного материала статьи. Исходя из этого, занятия по физической подготовке должны быть направлены на эффективное освоение вышеописанных качеств. Как показывает практика, только опытный сотрудник может грамотно и вовремя применить специальные средства и физическую силу в быстро меняющейся критической обстановке.

Безусловно, все виды занятий, регламентированные Наставлением по физической подготовке, направлены на повышение и развитие вышеупомянутых качеств, однако, по нашему мнению, на практике должным образом не уделяется внимание физическому развитию с помощью спортивных игр, что говорит о необходимости проведения экспериментальной работы по повышению уровня развития физических качеств, обучающихся средствами спортивных игр.

Вторая глава вышеупомянутого акта предусматривает право использования спортивных игр для подготовки сотрудников УИС с целью развития физических качеств.

Пункт 7.2.21. рассматриваемого акта устанавливает перечень различных спортивных игр, таких как: игры с сопротивлением, игры с бегом и прыжками, эстафеты с бегом, переноской тяжестей и преодолением препятствий.

Однако анализ учебных планов институтов ФСИН России показывает, что на проведение спортивных игр отводится, в среднем, от 10-до 16 часов. На основе этого и учитывая, что качеств, необходимых для развития всего 5, а перечень игр разнообразен, можно сделать вывод, что такого количества часов недостаточно для эффективного развития физических качеств. Также следует отметить, что проведение занятия состоит не только из проведения игры, а из вводной, основной и заключительной части, что также уменьшает время, отведенное на спортивные игры.

В процессе игры на все группы мышц оказывается нагрузка, чем обуславливается их эффективность. Чем больше мышц задействовано в процессе игры, тем быстрее работа организма и обмен веществ, а как следствие крепкий опорно-двигательный аппарат. В процессе игры вырабатывается навык быстрой координации двигательных процессов, что весьма важно при исполнении служебных задач.

Также следует отметить преимущество спортивных игр перед другими видами упражнений. В частности:

– спортивные игры следует рассматривать как комплекс упражнений, как физических, которые влияют на всю мускулатуру тела, так и упражнений дыхательной системы. Таким образом, в процессе игры развивается множество качеств, в том числе и морально-волевые;

– вторым преимуществом является то, что проведение различного рода игр учит работать в команде, что необходимо для работников УИС, так как зачастую от слаженной и командной работы зависит обеспечение безопасности жизни здоровья граждан и государства в целом;

– третье преимущество, которое развивает спортивная игра в человеке, это умение прогнозировать ситуацию. Данное качество очень важно, так как при работе в правоохранительные органы, при выполнении чрезвычайных задач и действиях в нестабильных ситуациях необходимо думать наперед, во избежание критических ситуаций;

– также игры развивают аналитические и коммуникативные способности путем комплексного подхода.

Так при проведении спортивных игр и работе в команде, а также прогнозировании ситуации наперед развиваются аналитические способности, что очень важно в данной профессии. Также работа в команде дает развитие данному навыку, что непосредственно связано с работой в учреждениях и органах УИС [4, С. 45].

Самыми полезным и развивающим видом комплексных игр является занятие кроссфитом.

Кроссфит представляет собой специфическую тренировку, которая предусматривает круговое повторение одних и тех же упражнений с небольшим перерывом. Преимущество заключается в том, что в процессе тренировки работает одновременно несколько групп мышц. Следовательно, влияет на выносливость и силовые характеристики сотрудника [5, С. 44].

Анализируя научные труды Глубокой М.В., Глубокого В.А. в данном направлении, отметим проведенный ими эксперимент, который наглядно показал высокие показатели у тренирующихся сотрудников с помощью занятий кроссфитом. Сотрудники, ранее не сталкивавшиеся с такими нагрузками, за определенный период времени значительно улучшили свои результаты.

Кроссфит можно считать одной из разновидности комплексных игр, связанных с развитием всех вышеописанных качеств. Таких игр существует много (прохождение полосы препятствий за определенное время, регби, фитнес и т.д.).

Такие исследователи, как Зыков А.В., Пашута В.Л., Кадышкин Д.А. и Никольская А.С. в своей работе описывают необходимость проведения спортивных игр для подготовки военных летчиков. Ими было проведено исследование, которое показало эффективность проведения спортивных игр по отношению к другим занятиям [6, С. 56].

Выводы. Итак, на основании вышеизложенного, следует отметить, что проведение спортивных игр среди работников уголовно-исполнительной системы, это один из наиболее эффективных способов выполнения общих и специальных задач, представленных в приказе Минюста России от 12.11.2001 № 301 «Об утверждении Наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России». Спортивные игры — это выполнения комплекса упражнений, в которых задействован практически весь организм человека, в связи с этим он превосходит другие занятия по физической подготовке. Особенностью является то, что проведение игр развивает такие навыки, как работа в команде, аналитику, коммуникацию, ориентацию в пространстве, способность к прогнозированию дальнейших действий. В связи с этим, считаем целесообразным в учебном плане подготовки личного состава, больше времени уделить проведению спортивных игр, так как это найдет свое отражение в профессиональной подготовке кадров для УИС, комплексному развитию качеств, предписанных Наставлением по физической подготовке, а также подготовит кадров для дальнейшей командной работы.

Наряду с этим считаем целесообразным включить кроссфит в перечень занятий по физической подготовке, а также изложить в действующем Наставлении порядок, цели и способы проведения функциональных тренировок по кроссфиту, что, безусловно, поднимет уровень физического развития курсантов и служащих уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Характеристика лиц, содержащихся в исправительных учреждениях (2020), «ФСИН России, Статистические данные: офиц. сайт», URL: www.fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/ (дата обращения: 10.10.2020).

2. Наставление по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России: Приказ Минюста России № 301 от 12.11.2001 (2005-2020), «Официальный интернет-портал правовой информации», URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 10.10.2020).

3. Тарасенко А.А., Алексеев Н.А., Кутергин Н.Б. (2014), «Некоторые методические приемы повышения боевой подготовленности сотрудников отряда специального назначения на занятиях по физической подготовке», Вестник БелЮИ МВД России. №1, С. 19-21.

4. Анкудинов Николай Викторович, Жарких Александра Анатольевна, Фомичев Алексей Викторович, Куржев Уали Рамазанович (2018), «Практико-ориентированное обучение и профессионально-прикладная физическая подготовка в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний», Человек: преступление и наказание, №1, С. 40-47.

5. Глубокая М.В., Глубокий В.А. (2017), «Кроссфит в физической подготовке обучающихся в вузе правоохранительных органов», научный журнал дискурс, № 10, (12), С. 6-13.

6. Зыков Андрей Викторович, Пашута Валерий Лукич, Кадышкин Дмитрий Александрович, Никольская Алина Станиславовна (2018), «Психолого-педагогическое обоснование использования специальных комплексов спортивно-игровых упражнений в процессе физической подготовки курсантов летних училищ», ученые записки университета Лесгафта, №3, С. 56-64.

УДК 378

старший преподаватель Крылов Сергей Валерьевич
Самарский Юридический институт ФСИН России (г. Самара)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КУРСАНТОВ ПРИ СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье показана роль и влияние психологической установки личности курсанта при сдаче экзаменов по физической культуре. Так как психологическая установка руководит психологическим состоянием человека. А это очень важно, особенно перед сдачей экзамена. Такая установка предшествует определенным действиям человека, например, программирование памяти. Что является не мало важным моментом при подготовке к экзамену. Закладывая в памяти человека позитивный настрой на отличную сдачу экзамена. Кроме того, физическая подготовка очень важна не только в качестве предмета, она помогает моделировать и справляться с психоэмоциональным напряжением, возникшим в процессе выполнения служебных задач. А также – это основа здорового образа жизни, и поддержание своего тела в тонусе, а, мысли в полном порядке. Необходимо постоянно совершенствовать знания в данной области, тогда процесс занятий физической подготовкой всегда будет на высоком уровне. Помимо этого, активно изученная информация, всегда должна быть применена на практике, для успешного и более детального усвоения.

Ключевые слова: урок физической культуры, учебный процесс, качество образования, самосовершенствование, мотивация, спорт, здоровье, эмоциональное состояние.

Annotation. The article shows the role and influence of the psychological attitude of the personality of a cadet when passing exams in physical culture. Since the psychological attitude governs the psychological state of a person. And this is very important, especially before passing the exam. Such an installation precedes certain human actions, for example, memory programming. That is not a little important point when preparing for the exam. Placing in the memory of a person a positive attitude towards an excellent exam. In addition, physical training is very important not only as a subject, it helps to model and cope with the psychoemotional stress that has arisen in the process of performing official tasks. And also this is the basis of a healthy lifestyle, and maintaining your body in good shape, and thoughts in perfect order. It is necessary to constantly improve knowledge in this area, then the process of physical training will always be at a high level. In addition, actively studied information should always be applied in practice, for successful and more detailed assimilation.

Keywords: lesson of physical culture, educational process, quality of education, self-improvement, motivation, sport, health, emotional state.

Введение. Жизнь не является однотипной, отсюда и появляются новые цели, новые инструменты и новые методы обучения, но во избежание перемен пара остается одной из основных форм обучения.

Главной задачей учебного процесса в высшем учебном заведении является комплексный характер образования, воспитания и профессиональной подготовки специалистов, где органически сочетаются различные виды воспитания - общественно-политическое, трудовое, нравственное, физическое, эстетическое [1, С. 32].

Цель физической культуры – реализовать возможности оптимального физического развития человека, всестороннего совершенствования свойственных ему физических качеств и способностей в единстве с духовными и нравственными качествами, характеризующими общественно активную личность, обеспечить на этой основе подготовленность каждого члена общества к плодотворной трудовой и другой общественно важной деятельности. В этом процессе важно преобладать разуму с эмоциональным состоянием человека. Для этого нужно понимать, что значит этот термин.

Эмоциональное состояние – это поведение субъекта, которое регулирует его сознанием, действиями, мотивацией, мышлением, разумом и т.д. В такой период человек чувствует себя разбитым, пытается найти проблему, в которой может находиться слишком долго. За частые такие перемены в человеке могут возникнуть из – за высокого перенапряжения эмоций. Либо когда он испытывает огромное счастье, либо очень сильное разочарование.

Изложение основного материала статьи. В нашем случаи курсанты испытывают расстройство, интенсивное волнение, перенапряжение, что негативно сказывается на них при сдаче экзаменов по физической подготовке. Такой уровень эмоций очень сложно взять под контроль, так как когда человек испытывает страх, либо эмоциональный стресс, в этот момент очень сложно оказать ему помощь. Либо узнать причину его волнения, тоже станет проблематичным вопросом. Так как не каждый готов делиться своими переживаниями и получать советы от людей.

Экзаменационный стресс – один из самых распространенных видов стресса. Исследования показывают, что за экзаменационный период в вузах 24% юношей и 55% девушек заметно теряют в весе, а кровяное давление у них повышается до 140-155 мм ртутного столба.

При стрессе, человек не может руководить своими действиями. При стрессе имеются свои симптомы:

1. Курсант становится раздражительным;
2. Пропадает аппетит и проявляется состояние усталости;
3. Сильное сердцебиение и повышается потливость;
4. Учащается пульс;
5. Проявляется негатив ко всему внешнему воздействию;
6. Пропадает желание общения с другими людьми;
7. Низкий уровень двигательной системы;
8. Пропадает желание к стремлению учиться и т.д.

Контролировать эмоциями может каждый курсант, просто нужно это делать правильно. Для этого мы подготовили следующие советы, которые на наш взгляд помогут решить определенные сферы жизнедеятельности и эмоционального устоя.

1. Для начала нужно научиться контролировать свое дыхание, что не мало важно, в этом нам поможет следующее упражнение: «нужно дышать спокойно, не торопясь в течении 2 минут», что поможет выдохнуть и ослабить ситуацию.

2. Научитесь контролировать свои эмоции, перед экзаменом многие курсанты начинают говорить «ничего не знаю», «ничего не сдам», ни в коем случае нельзя программировать себя на будущее, а тем самым вы создаете панику не только для себя, но и для окружающих. Ведь всегда говорят коллективно бояться всегда проще, нет, это неправильно, не передавайте свой страх другим. Наоборот, показывайте положительный момент, благодаря своему настрою.

3. Так же очень важно отметить, если страх появляется за долго до экзамена, стоит пропить успокоительные лекарства. Но в сам день сдачи, ни в коем случае этого делать нельзя. В порыве страха и таблеток, организм может испытать еще более ужасный стресс. По – этому если страх на столько затмил ваши чувства, лучше проконсультируйтесь со специалистом, который вам обязательно поможет. Помните, что принимать лекарства без назначения врача может привести к необратимым последствиям.

4. Если вы подвергнуты панике, помните важное правило, вы находитесь в обществе, где у вас есть товарищи, просто предложите им выслушать ваши страхи, тогда возможно вам станет легче. Так же товарищи смогут дать вам значимый совет, который возможно скажется на вас позитивно [3, С. 132].

Если следовать всем советам, то сдача экзамена, или нормативов покажется вам обычной парой, где вы чувствуете себя спокойно и уверенно, не настраивайте себя на отрицательные негативные воздействия, человеку свойственно программировать себя и свою жизнь, посылайте себе только положительные эмоции, говорите перед важным мероприятием, в нашем случае экзамене: «Я все смогу» или «Я все сдам»! Тогда результат не заставит вас долго ждать. Помните, чем больше положительного вы скажите, тем эффективнее будет ваш результат! Так как все хорошее в этой жизни притягивается к человеку. Главное правильно сконцентрировать свои мысли.

Третий наш эксперимент проводился курсантами в домашних условиях, мы предложили, создать им визуализацию экзамена. Эта некая психологическая установка, которая помогает бороться со своими эмоциями.

Визуализировать лучше в приятной, спокойной обстановке, можно перед отдыхом или сном, когда мысли направляются только в хорошую положительную сторону, следует соблюдать некоторые требования:

1. Стоит представить предстоящий экзамен, важно, как вы выглядите;
2. Опрятно одеты, в удобной для вас спортивной одежде;
3. Вы уверены в себе и вам никто и ничего не мешает;
4. Ваши мысли спокойны, сосредоточены;
5. Вы должны представить своего преподавателя и услышать, как он вас хвалит, и любыми действиями пытается вам помочь, вы находитесь на одной волне;
6. Важно представить себе обстановку, зал, аудиторию, где пройдет ваш экзамен;
7. Вы должны представить себе, как вы выполняете всю технику упражнений, подходы, отшаги;
8. Если работа в парах, представьте себе вашего партнера, думайте о том, как вы к нему подойдете, как будут проходить ваши дальнейшие действия;
9. Важно представить себе свое эмоциональное состояние, увидеть улыбку на своем лице, и запомнить мимику своего лица, чтобы утром проснуться только с положительными эмоциями;
10. Можете создать условия, которые могут помешать вашей сдаче и уже во сне запрограммировать себя, как вы будете решать данную проблему, согласитесь, зная заранее выход из сложившейся ситуации, не когда не попадешь в просак;
11. Представьте себе время, во сколько начнется ваш экзамен;
12. Подумайте о составе курсантов, которые будут вас окружать в этот момент;
13. Если экзамен предполагает наличие тренажеров спортивных, то заранее проработайте технику сдачи на них [4].

Важно создать себе удачную, а точнее отличную сдачу экзамена, увидеть и услышать лицо преподавателя, который объявляет вам оценку «отлично» и вы счастливые отправляетесь в отпуск, где все во круг искренне радуются за вашу сдачу и говорят какой вы молодец. Во-первых, не забывайте, что существует техника внушения, положительных эмоциональных устоев, которая очень важна при настрое себя на положительный лад:

1. «Я все смогу»;
2. «Мои мысли ясные, я уверен в себе»;
3. «Моя память отличная. Я никогда ничего не забываю»;
4. «Я всегда бодрый, самый сильный и смелый»;
5. «Я смогу сдать любой экзамен»;
6. «В моих силах сдать все успешно и с первого раза»;
7. «Я располагаю достаточным количеством знаний для сдачи данного предмета»;
8. «Мой день настолько хорош, что никто не сможет его испортить»;
9. «Я отлично преобладаю над своим разумом» и.д.

Именно данные фразы помогут тебе при успешной сдаче экзамена. Настраивай себя так, будто ты уже сдал экзамен и счастливый идешь домой, твои эмоции подвластны только тебе. И никто не сможет испортить твоё настроение. Так как ты его всегда держишь под контролем.

Во-вторых, сделай несколько упражнений, которые так же помогут тебе: Помассируй свои вески перед сдачей, данное упражнение легко в выполнении, а также способствует восстановить работу обоих полушарий;

В-третьих, правильно организуй свой распорядок, для этого мы дадим тебе несколько советов, благодаря которым ты научишься правильно распоряжаться своим временем:

1. Старайся питаться правильно, подкармливай себя вкусностями, чтобы твой организм, постоянно контролировал не гол, а насыщенность, не ешь слишком острую или калорийную пищу;
2. Не приковывай себя к паре 24 часа в сутки, отдыхай больше, контролируй этот процесс. Так как организм должен чувствовать, что может еще работать и получает для этого достаточного времени на расслабление;
3. Сон, основа твоих недомоганий, научись контролировать временем, если все делать вовремя, то никакой стресс тебе не страшен;
4. Пей витамины, которые способствуют работе мозга и кровообращению;
5. Постоянно повторяй себе, какой ты молодец, избегай панику, контролируй свои эмоции;

6. Никогда не слоняйся без дела, ищи поддержку у друзей и близких;
7. Пытайся изучить себя и свой внутренний мир, это очень важно;
8. Читай больше научной литературы, так, когда ты сможешь познать себя изнутри жизнь станет намного проще;
9. Научись понимать себя и слышать свой организм, чувствовать его;
10. Будь вежливым к себе и к другим людям.

Если следовать всем советам, то о панике и слабом психическом состоянии, стрессе можно будет в скором времени забыть, экзамены покажутся тебе обычным днем, научись контролировать собой и своими эмоциями. Будь всегда уверен в том, что ты делаешь, а для этого более детально и тщательно прорабатывай свои мысли. Контролируй себя, думай прежде, чем что – то сделаешь.

Очень важно понимать, что все, что происходит в мире, это лишь залог ваших мыслей. Вы сами программируете свое настроение, строите свой день, планируете распорядок дня. Поэтому, прежде чем что – то сделать, будьте уверены, что от этого не пострадает ваше эмоциональное состояние. Начинайте ваш день всегда с чего-то доброго, с позитивной мысли, с хорошим настроением, тогда весь ваш день будет проходить с легкостью и приносить вам только радостные известия.

Выводы. Подводя итоги данной статьи, мы рассмотрели влияние психологической установки личности курсанта при сдаче экзаменов по физической культуре. Выявили значимость физической подготовки курсантов, а также для чего нужно формирование здорового образа жизни, укрепления организма, понимание внутренней потребности в развитии своих физических возможностей.

Мы разобрали, такие важные факты, как становление эмоционального состояния в жизни человека, при ощущении им сильного стресса. В нашей статье мы так же попытались дать обобщенные советы по устранению вашего стрессоустойчивого состояния. Это не значит, что они вам обязательно помогут, но однозначно на некоторое время снизят риск вашего душевного страха. Каждый человек – это прежде всего личность. И каждому из нас характерны свои подходы, но мы дали общую картинку борьбы с эмоциональным состоянием.

Таким образом, рассмотрев заявленную тему, мы не претендуем на полный и всеохватывающий анализ затрагиваемых нами вопросов, но однозначно рассматриваемая тема требует к себе постоянного и пристального внимания.

Литература:

1. Барчуков И.С. Физическая культура: учебник для студентов вузов; под ред. Н.Н. Маликова - М.: Академия, 2013.
2. Слатенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. - М.: Академия, 2007.
3. Титлов А.Ю. Инновационное развитие студенческого спорта / А.Ю. Титлов, М.В. Баканов / В сборнике: Актуальные проблемы профессиональной и учебно-профессиональной деятельности Материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник научных статей. редакторы: А.И. Сафронов, А.А. Зуйкова. 2015.
4. Жабаков В.Е., Жабакова Т.В. Педагогическое мастерство учителя физической культуры. Челябинск, 2016.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Ксенофонтова Алла Николаевна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Автором данной статьи раскрыто теоретическое представление о процессе профессиональной коммуникации, основанном на концепции речевой деятельности, сущности профессионально-педагогического общения и характеристики речевых умений. Доказано соотношение между уровнем владения коммуникативной компетентностью и организацией образовательного взаимодействия (принцип постепенного усложнения). Приведены характеристики педагогического общения (стили, виды, структура). Педагогические аспекты профессиональной коммуникации педагога представлены с акцентом на полемический характер. Предложены способы эффективной организации профессионально-педагогического общения. Автор приходит к выводу о взаимообусловленности речевой деятельности и профессиональной коммуникации педагога в содержательном и организационном аспектах.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевое общение, речевое взаимодействие, коммуникативная культура, профессионально-педагогическое общение, профессиональная коммуникация, речевые умения, полемический диалог.

Annotation. The author of this article reveals a theoretical understanding of the process of professional communication based on the concept of speech activity, the essence of professional and pedagogical communication and the characteristics of speech skills. The relationship between the level of possession of communicative competence and the organization of educational interaction (the principle of gradual complication) has been proved. The characteristics of pedagogical communication (styles, types, structure) are given. The pedagogical aspects of the teacher's professional communication are presented with an emphasis on polemical character. The ways of effective organization of professional-pedagogical communication are offered. The author comes to the conclusion about the interdependence of the teacher's speech activity and professional communication in the content and organizational aspects.

Keywords: speech activity, speech communication, speech interaction, communicative culture, professional pedagogical communication, professional communication, speech skills, polemical dialogue.

Введение. Коммуникативное пространство профессионально-педагогического сообщества в отечественной системе образования на сегодняшний день подвержено изменениям в соответствии с социокультурными и государственными тенденциями модернизации педагогической науки и образовательной практики. Современное открытое сетевое общество «потребителей информации»

актуализирует необходимость решения вопросов доступности и вариативности коммуникации и общения, взаимодействия и интеракции в удобном и пространстве и формате. Особо значимым аспектом активизации эффективных коммуникативных процессов в образовании выступает профессионально-педагогическое общение.

Педагогическая профессия обуславливает потребность в непрерывном общении субъектов образования. Речевая деятельность педагога – это основной инструмент педагогической деятельности. Речевой образ педагога (коммуникативный портрет) строится исходя из образовательного дискурса, представляющего собой образцы, средства, атрибутику, образующую целостное представление педагога. Образовательный дискурс педагога подвержен традиционным укладам и государственной политике страны. Условно можно разделить образовательный дискурс на традиционный, современный и перспективный (будущий).

Педагог *традиционного* образовательного дискурса представляется в академическом классическом стиле, авторитарным, строгим. Основной атрибутикой педагога выступают мел, указка, книги, плакаты на стенах. Эмоционально сдержанная речевая деятельность педагога включает в себя языковые средства воздействующего типа, воспитательный компонент профессионально-педагогической деятельности преобладает над дидактическим. Педагог реализует репродуктивный тип взаимодействия с учеником, транслирует готовые знания, делает акцент на аудиальной подаче учебной информации. В данном образовательном дискурсе профессионально-педагогическое общение представлено *монологической формой* речевой деятельности: педагог излагает материал, делает выводы, обобщает коллективные беседы, результаты проведенных студентами опытов и наблюдений.

Педагог *современного* образовательного дискурса более раскрепощенный, демократичный, свободный в поведении (в рамках педагогической культуры). Основной атрибутикой выступают информационные технологии: смарт-доска, компьютер или ноутбук, лазерная указка, интерактивная доска, проектор и другое мультимедийное оборудование. Современный педагог при построении речевой деятельности акцентирует внимание на визуальном сопровождении: раздаточные материалы, презентации, видео и фото сопровождение речи. В профессионально-педагогической деятельности применяет активные методы обучения, разнообразие дидактических материалов, инновационные формы взаимодействия с обучающимся. Основной формой речевой деятельности у педагога современного образовательного дискурса выступает *диалог*: педагог задает вопросы, комментирует ответы, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания.

Педагог *будущего* кардинально отличается от традиционного и современного образовательного дискурса, поскольку происходящие в образовательной системе изменения носят прогрессивный и динамичный характер. Актуализация цифровизации в России предопределила необходимость в организации и построении новой образовательной среды, развитии новых ключевых качеств педагога, смену образа педагога и обучающегося в условиях трехмерного виртуального образовательного пространства. Педагог будущего – это искусственный интеллект, роботизация, объективность, виртуальная реальность. Погружение образовательной системы в цифровую среду приводит к кардинальной смене образа педагога и ученика, стиля взаимодействия, условий образования и результатов учебной деятельности. Речевая деятельность педагога в профессионально-педагогическом общении организуется в форме *полилога* (общение нескольких участников).

Речевая деятельность в образовательном дискурсе выступает связующим звеном во взаимодействии с обучающимся, поскольку за счет речевого общения происходит организация совместной деятельности в учебном процессе. Речевая деятельность – это особая специфическая человеческая деятельность, которая выступает определенной формой отношений человека к миру, в которой выражено целенаправленное изменение, преобразование его в интересах людей.

Педагог отбирает содержание учебного материала, управляет процессом обучения, корректирует деятельность обучающихся (индивидуально и коллективно), используя определенные языковые средства. Речевая деятельность во всех трех типах образовательного дискурса выступает основным средством воздействия на обучающегося. Педагог строит свою речевую деятельность через целеполагание, организацию действий, доведение деятельности до конечного результата. При этом он раскрывает обучающимся цель речевой деятельности, предоставляет ученикам возможность овладения речевыми умениями, поддерживает и сопровождает благоприятное протекание речевой деятельности обучающихся.

Качеством, характеризующим успешность профессионально-педагогического общения, выступает коммуникативная культура педагога, развитие и совершенствование которой базируется на концептуальных основаниях становления языковой личности. Коммуникативная культура рассматривается через совокупность культуuroобразующих компонентов. Первым среди них является *эмоциональная культура*, или культура чувств, представляющая собой адекватное реагирование на окружающую действительность. Второй компонент коммуникативной культуры — это *культура мышления*, предстающая в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность. Законы построения речевых произведений, средства и формы их предъявления, способы извлечения информации и т.п., издавна разрабатывавшиеся в рамках риторики, логики, не должны оставаться за пределами содержания школьного и вузовского образования. Третий компонент коммуникативной культуры — *культура речи*, являющаяся объектом изучения языкознания, предметом вузовского и частично школьного обучения.

Цель статьи: раскрыть теоретические основы профессиональной коммуникации педагога с концептуальных позиций речевой деятельности.

Изложение основного материала статьи. В педагогической *теории речевой деятельности* сформированы три группы речевых умений, которые взаимообусловлены с уровнями взаимодействия в системе «педагог – ученик». Исследовательский уровень взаимодействия «педагог – ученик» (межсубъектное взаимодействие) является наиболее эффективным и сложным при реализации познавательных задач и организации высокого уровня речевого общения [1].

Речевая деятельность в педагогическом процессе, с нашей точки зрения, представляет собою совокупность процессов ее восприятия, выражения и воздействия, обеспечивающих познание и общение, способствующих выражению отношений, участвующих в становлении школьника как ее субъекта и определяющих позицию участников деятельности; в более широком смысле речевая деятельность – это форма жизнедеятельности человека, проникающая в его образ жизни, поведение и в любую деятельность. Речевые умения «*восприятия*» – это действия по наблюдению за логикой изложения собеседника,

соотнесению услышанного с приобретением знаний, осмыслению речевых форм, связыванию конкретных фактов с выводами. Речевые умения «выражения» - это действия логического и системного изложения содержания, точности выражения - адекватности слова и мысли, ясности изложения, способствующих пониманию речи собеседника, правильности произношения, речевой выразительности (образности, эмоциональности). Речевые умения «воздействия» - это действия, связанные с воздействующей функцией речи, складываются из ряда таких умений-приемов, как умение размышлять вслух, задавать вопросы, возражать, утверждать свою точку зрения, выражать свое отношение, доказывать и т.д.

Для профессионально-педагогического общения наиболее значимыми выступают речевые умения «воздействия», поскольку с помощью них происходит процесс целенаправленного воздействия на личность обучающегося с целью его изменения. При этом, речевые умения педагога обладают определенной характеристикой, которая раскрывает мастерство профессионально-педагогического общения [2]. Наиболее значимыми качествами педагогической речевой деятельности выступают: *ясность, точность, выразительность, богатство словарного запаса, правильность, эмоциональность, образность, логичность содержания.*

Содержательность речевой деятельности педагога в профессионально-педагогическом общении зависит, прежде всего, от общественной, научной или художественной ценности информации, ее содержания, а также от способности педагога к речевому общению [3, 4]. Понятность речевой деятельности педагога зависит, во-первых, от ее смыслового содержания, во-вторых, от ее языковых особенностей и, в-третьих, от отношения между ее сложностью, с одной стороны, и уровнем развития, знаний и интересов участников речевого общения, с другой. Наиболее понятна та речевая деятельность, которая по содержанию близка интересам и жизненным потребностям всех участников речевого общения. Значимым аспектом профессионально-педагогического общения выступает выразительность речевой деятельности педагога. Она определяется тем, насколько языковая форма речи соответствует ее содержанию, насколько речь обращена к участникам речевого общения и насколько учтены условия (среда речевого общения). Соответствие языковой формы речи ее смысловому содержанию означает нахождение правильных интонаций, правильного членения потока речи на периоды, периодов на фразы, фраз на синтагмы, означает также поиски и нахождение нужных слов, синтаксических структур и стилистических особенностей речи. Всеми этими языковыми признаками и отличается устная речь педагога [5, 6]. Обращенность речи к участникам речевого общения достигается тем, что педагог отдает себе отчет в том, в какой обстановке он говорит, с какой задачей, к кому направлена его речь, каково его собственное положение или отношение к участникам, наконец, что же собственно он сообщает.

Профессионально-педагогическое общение, как и любой вид общения в целом, состоит из вербальной и невербальной формы. *Вербальная форма* профессионально-педагогического общения включает в себя три составляющих: профессиональная речь (общение посредством предметных терминов в форме монолога или диалога), письменное общение (передача речевой информации в тетрадях, дневниках, журналах (от руки), создание учебного материала на компьютере, образовательное взаимодействие по электронной почте и в мессенджерах) и внутреннее (внутренний диалог, формирование мыслей, планирование занятия, проговаривание учебной информации). *Невербальная форма* профессионально-педагогического общения представлена, прежде всего, жестами, мимикой и позами педагога во время проведения занятия или выступления перед коллегами. Кроме того, важными аспектами невербального общения являются: визуальное восприятие (внешний вид, пол, возраст, выражение лица – первое впечатление на аудиторию или собеседника), акустическое невербальное восприятие (оценка голоса: ритм, тембр, громкость, яркость, паузы, слова-паразиты), подвижность (оживление восприятия).

Профессионально-педагогическое общение включает в себя четыре составляющих, раскрывающих его сущность с позиции педагога – мастера речевого высказывания.

Аксиологический компонент предполагает устойчивую мотивацию педагога к речевому общению, совершенствованию речевой деятельности, развитию речевых умений у обучающихся, организации дискуссий, бесед, дебатов на занятиях. Ценностное отношение педагога к речи в данном компоненте предполагает сформированность ценностных установок в форме профессионально значимых ценностей педагогического общения: Общение, Речь, Человек, Язык. Исходя из основ педагогической аксиологии, следует понимать взаимосвязь профессиональной мотивации педагога и ценностного отношения к общению: чем выше профессиональный мотив, тем устойчивее и осознаннее ценностный мир профессионально-педагогического общения.

Неологический компонент профессионально-педагогического общения предполагает наличие определённого комплекса знаний в области лингвистики, филологии, культуры речи, психологии, ораторского мастерства, искусства публичных выступлений. Стержневым знанием профессионально-педагогического общения выступают предметные знания, показывающие уровень владения учебным материалом, профессиональное мастерство педагога, профессиональный кругозор. Профессиональные знания включают в себя педагогические (образовательные, воспитательные и дидактические) знания: принципы обучения и воспитания, функции, способы организации образовательного процесса. Общий кругозор педагога также является неотъемлемой частью успешного профессионально-педагогического общения: начитанность, владение междисциплинарной информацией, связь теории с практикой и др.

Эргологический компонент профессионально-педагогического общения предполагает организацию взаимодействия педагога с участниками образовательного процесса (учениками, родителями, коллегами, партнерами). Речевая деятельность в данном компоненте реализует принцип постепенного усложнения языковых средств, на основе которого происходит изменение характера речевой деятельности, а вместе с тем меняется позиция объекта на позицию субъекта (активного деятеля).

Деонтологический компонент профессионально-педагогического общения связан с базовыми качествами педагога: профессиональный долг, педагогическая мораль, профессионально-педагогическая культура. Значимой для речевой деятельности характеристикой данного компонента выступает ассертивность педагога, которая позволяет конструировать речевые высказывания уверенно. Для ассертивного педагога характерны такие черты, как эмоциональность и экспрессивность речи, противостояние и атака в речевом общении, использование местоимения «Я», принятие похвалы, импровизация.

Преобладание качеств ассертивности позволяет распределить стили профессионально-педагогического общения на группы: 1. Педагог-Сократ – организатор споров, дискуссий, провокатор диалога, отстаивает свои позиции и учит отстаивать их обучающихся. 2. Руководитель групповой дискуссии – стремится к достижению согласия и сотрудничества, в дискуссии важным считает достижение консенсуса. 3. Педагог-мастер – образец для подражания не только в профессиональном, но в жизненном аспекте. 4. Педагог-генерал – требовательный, авторитарный, добивается послушания обучающихся и дисциплины на занятиях. 5. Педагог-менеджер – нацелен на достижения эффективности любой деятельности в учебной аудитории, поощряет инициативу и самостоятельность. 6. Педагог-тренер – создает атмосферу кооперации, считает, что каждый обучающийся индивидуален, стремится вдохновить групповые усилия, нацеливает на победу успех. 7. Педагог-гид – лаконичный, точный, сдержанный, обладающий энциклопедическим мышлением, технически безупречный, готов ответить на любые вопросы.

Организация профессионально-педагогического общения педагога возможна при помощи определенных способов, активизирующих речевую деятельность [7]. В практике речевого взаимодействия существует множество технологий, методов и приемов, способствующих эффективности речевого общения. Одной из наиболее перспективных и результативных выступает «*полемический диалог*». В реальном процессе ведения полемического диалога для быстрейшего достижения победы в споре доказательство – рационально-логическая часть убеждающей речи – дополняется различными психологическими компонентами убеждения, которые оказывают воздействие на чувства и эмоции оппонента [8]. Этим и обусловлено использование в полемике более широкого спектра средств убеждения, чем в других видах спора, – кроме средств, дополняющих аргументацию, нередко применяются разного рода коммуникативные манипуляции. Следовательно, участник полемического диалога должен не только обладать высокой культурой мышления, знать основные правила ведения спора, учитывать особенности психологии общения, но и уметь использовать их в процессе построения доказательства или опровержения, то есть владеть тактическими приемами доказательного рассуждения и убеждения и вовремя разоблачать ухищрения своего оппонента.

Рассматривая структуру полемического диалога, следует остановиться на таком ее компоненте как тема или предмет обсуждения. Как показывает анализ, тема в полемическом диалоге удерживается одна на всем его протяжении [9]. Однако она может распадаться на несколько подтем или вопросов. Из этого следует то, что полемический диалог может разворачиваться как в рамках какой-то узкой темы (вопроса), так и в рамках достаточно широкой темы, которая, в свою очередь, распадается на несколько подтем (вопросов). Предметом обсуждения в полемическом диалоге также может стать проблема.

Необходимо также отметить, что, так как профессионально-педагогическое общение носит дискуссионный характер, существует, как правило, две или несколько точек зрения по обсуждаемому вопросу. Тогда сторонников одной точки зрения можно отнести к числу оппонентов (это те участники, которые выражают наиболее распространенные и общепризнанные взгляды, поддерживаемые авторитетными участниками), а сторонников других точек зрения – к числу контраргументов. Перечисленные виды коммуникации позволяют определить специфику, грамотно использовать жанр, коммуникативные средства и технологии, получить планируемый результат, более эффективно подготовиться к той или иной коммуникативной деятельности, разработать сценарии вербального и невербального поведения в конкретной ситуации делового общения и учесть особенности делового партнера [10].

Выводы. Таким образом, теория речевой деятельности особое внимание уделяет вопросам профессионально-педагогического общения, которое служит одним из важнейших показателей духовного богатства педагога, культуры его мышления, является средством формирования творческой личности и рассматривает в качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности. В профессиональной деятельности педагога возникает множество ситуаций, требующих использования различных стилей языка и речи (деловое, межличностное и другие виды общения). В связи с этим мы выделяем, как одно из условий роста педагогического мастерства, овладение педагогом стилями речевого взаимодействия, кодом переключения речевой информации в зависимости от целей и задач, содержания речевого общения и специфики аудитории.

Литература:

1. Рахимова, Н.Х. Значение теории речевой деятельности / Н.Х. Рахимова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 1 (105). — С. 748-750
2. Синаторов, А.Л. Культура речевой деятельности педагога / А.Л. Синаторов, О.Н. Андреева, Н.А. Степанова. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2018. — С. 110-112
3. Лулева Л.П. Совершенствование профессионально-речевой культуры преподавателя: автореф. дисс. ... док. пед. наук. Самара, 2004. 541 с.
4. Горбунова Н.В. Формирование речевой культуры будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2017. С. 103-110.
5. Руденко Ю.А. Профессионально-речевая деятельность будущих воспитателей как категория лингводидактики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № 6 (июнь). — С. 221-225.
6. Кузнецова В.В. Коммуникативно-речевая культура учителя и педагогическая этика // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 6-1
7. Колмогорова И.В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя // Известия Уральского государственного университета. — 2008. — №60. — С. 163-167.
8. Сидоров Е.В. Порядок текста: монография. М.: Изд-во РГСУ, 2011. 208 с.
9. Боронин А.А., Сологубов А.М. Полиреальность и речевое общение // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2 (12). С. 151-158.
10. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Ксенофонтова. — М.: Аспект Пресс, 2010. — 327 с. — ISBN 978-5-7567-0378-03. — Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/304372>

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Кувшинова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Выборнова Дарья Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Мицан Елена Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ГОРНОЛЫЖНОГО СПОРТА

Аннотация. В статье описывается опыт социализации детей с расстройством аутистического спектра на основе использования тренировок на горных лыжах. Для оценки эффективности результатов исследования использована методика «Шкала адаптивного поведения Вайленд».

Ключевые слова: социализация, аутизм, дети с РАС, лыжи мечты, горнолыжный спорт.

Annotation. The article presents the results of socialization of children with autism spectrum disorder based on the use of skiing trainings. To assess the effectiveness, the methodology " Vineland Adaptive Behavior Scales" was used.

Keywords: socialization, autism, children with ASD, dream skiing, alpine skiing.

Введение. Расстройство аутистического спектра один из самых молодых диагнозов в области психологии и психиатрии. Несмотря на это, статистика по данному заболеванию выглядит пугающе. Если в 2000 году по данным Всемирной Организации Здравоохранения распространенность аутизма составляла от 5 до 26 случаев на 10 тысяч детей, то в 2005 году на 250-300 рожденных детей приходился один случай аутизма, а в 2008 году – 1 случай на 150 новорожденных. Согласно последним данным статистики, представленным Американским центром по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention), каждый 54-ый ребенок страдает расстройством аутистического спектра (РАС). Отмечается, что у мальчиков данный диагноз встречается в три раза чаще, чем у девочек. Это делает актуальным изучение имеющегося практического опыта, а также разработку новых методов коррекционной работы с такими детьми. На данный момент в медицине не существует способа эффективного лечения аутизма. В современной медицине РАС рассматривается как особый тип нарушения психического развития, специфика которого обусловлена особенностями биологической дефицитарности ребенка. Этиологию и характер этой дефицитарности до сих пор до конца не выяснили, однако точно известно, что она имеет системный характер и проявляется в нарушении не только высшей нервной деятельности, но и во многих соматических проблемах [2].

Термин «аутизм» впервые был использован в 1911 году немецким психиатром Эйгеном Блейлером для обозначения симптома у взрослых, которые страдали шизофренией, проявляющейся в виде ухода человека от внешней реальности в собственный мир иллюзий и фантазий. В 1943 году А. Каннер дал термину современное значение, а также произвел подробное описание детского аутизма [3]. В настоящее время данное расстройство рассматривается на основе междисциплинарного подхода и, анализируя статьи Белоусовой М.В., можно сделать вывод, что основными признаками и характерными особенностями ребенка с РАС являются: аутистическое одиночество, недифференцированный плач, стереотипное поведение, малофункциональная игра, гиперактивное или гипердинамическое поведение, нарушенное умственное развитие, неравномерное психическое развитие, парциальная одаренность в определенных областях. Нередко у ребенка отмечаются страхи и фобии, нарушения сна и возбуждение, приступы ярости и агрессии [1].

Нарушенное формирование социальных навыков у детей с РАС является одной из главных причин проблемы их социализации в обществе. Для формирования социальных навыков у аутичных детей требуется специальное целенаправленное обучение. Это связано с тем, что навыки общения у таких детей естественным путем не формируются [4]. Для социализации в обществе и преодоления трудностей в жизни ребенку, страдающему аутизмом, необходима помощь взрослых и специалистов. Коррекционная и диагностическая работа с детьми с РАС должна носить системный характер и затрагивать все особенности психики ребенка [5].

Изложение основного материала статьи. Проблемное поведение аутичных детей зачастую связано с дефицитом или неравномерным распределением психофизического тонуса. Такие дети нуждаются в специальных занятиях по развитию моторики или хотя бы включению активных занятий в игру. Поэтому в учреждениях, где занимаются ребята с РАС, обязательно должен присутствовать спортивный комплекс. Инструкторы по физическому воспитанию совместно с дефектологами подбирают специальные игры и упражнения, которые позволяют корректировать индивидуальные проблемы: гипер- или гипотонус, недостаточную координацию движений, неумение взаимодействовать с другими детьми и др. [9].

Важность физических нагрузок для аутичных детей подтверждают О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлин [6]. Они считают, что такие дети, как и любые другие, с помощью активного времяпрепровождения поддерживают свой психофизический тонус, снимают эмоциональное напряжение, страхи, негативизм, агрессию и самоагрессию, учатся устанавливать социальные контакты. Исходя из этого, можно точно сказать, что детям с аутизмом необходимо заниматься дополнительно спортом. В настоящее время существуют разные программы адаптивного спорта, одна из них – «Лыжи мечты».

Программа «Лыжи мечты» была запущена в 2014 году актером Сергеем Белоголовцевым и его супругой Натальей Белоголовцевой с помощью команды волонтеров на базе пяти горнолыжных курортов Москвы и Подмосквья. После нескольких занятий спортом у детей с различными диагнозами наблюдались

значительные улучшения, что позволило распространить программу по всей России. На сегодняшний день в стране насчитывается порядка 100 центров, где проходят горнолыжные катания с детьми с ОВЗ.

В первую очередь программа «Лыжи мечты» направлена на эффективность реабилитации и социализации людей, страдающих такими диагнозами, как аутизм, детский церебральный паралич, синдром Дауна. Достижение эффекта происходит в процессе занятий горными лыжами, роллер-спортом и командными играми. Пользу проекта подтверждают специалисты, работающие с детьми с данными диагнозами. Среди них Светлана Воловец, профессор, д.м.н., директор НПЦ МСР имени Л.И. Швецовой. Светлана Воловец отмечает, что даже краткосрочный тренировочный курс (8-10 занятий) в течение месяца позволяет увидеть значительные улучшения: увеличение двигательной активности, улучшение психологического, эмоционального и физического состояния [8].

Анализируя процесс социализации детей с РАС можно обозначить условия, создаваемые на горнолыжных занятиях, которые положительно влияют на протекание данного процесса:

1. Физическая нагрузка. Регулярная физическая нагрузка благоприятно влияет на психоэмоциональное состояние ребенка.

2. Экипировка. Дети, страдающие аутизмом, всегда стараются спрятаться от мира, от чужих людей куда-либо. Многослойная объемная одежда и защитный шлем образуют «кокон», который является местом разграничения ребенка с внешним миром. В этом случае экипировка служит не только физической защитой, но и психологической.

3. Тесный контакт с тренером. При спусках с горы для обеспечения безопасности используются Сноу-слайдеры (Snow Slaidер), которыми управляет тренер при помощи строп. Ребенок с РАС находится в постоянной взаимосвязи с инструктором и тем самым учится доверять чужому человеку, сотрудничать с ним.

4. Постоянное нахождение в группе. Занятия по горнолыжному спорту проходят в небольших группах, что обеспечивает постоянный контакт детей друг с другом. Ребенок с РАС учится выстраивать социальные связи не только со взрослыми, но и со своими ровесниками.

Проводимый нами эксперимент в ноябре 2019 года на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 105 компенсирующего вида» города Магнитогорска подтвердил эффективность занятий детей-аутистов горными лыжами.

В начале ноября было проведено исследование с целью оценить уровень социализации у детей 4-5 лет с РАС для дальнейшей разработки программы психолого-педагогической коррекции. В исследовании принимали участие дети 4-5 лет (15 человек), их родители и воспитатели детского сада.

Дети были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы: ЭГ - 6 детей (1 девочка и 5 мальчиков), которые после исследования участвовали в программе «Лыжи мечты» и продолжали занятия в садике, и КГ - 9 детей (2 девочки и 7 мальчиков), которые занимались только в садике.

Для оценки социализации детей с РАС мы использовали методику «Шкала адаптивного поведения Вайленд» [7]. С помощью данной методики мы смогли выявить начальный уровень социализации детей и уровень социализации после занятий горнолыжным спортом.

Шкала социализации включает в себя 3 субшкалы: межличностное взаимодействие, игры и времяпрепровождение, навыки сотрудничества. Субшкала «межличностное взаимодействие» оценивает умение детей адекватно выражать свои эмоции, повторять действия за взрослым человеком, находить контакт с другими людьми в социально приемлемых формах, устанавливать дружеские взаимоотношения со сверстниками. В субшкале «игры и времяпрепровождение» оцениваются навыки игры, в том числе умение вступать в простые социальные игры, делиться игрушками и использовать их по назначению, играть по правилам, адекватно себя вести в процессе игры, а также умение самостоятельно организовать свое свободное время. Субшкала «сотрудничество» дает оценку уровню умения следовать общественным правилам и нормам, контролировать свое поведение в рамках общепринятых норм.

Путем проведения полуструктурированного интервью, респондентами которого были родители и люди из ближайшего окружения ребенка, мы выявили количественные показатели детей с РАС и представили их в графическом виде (рис. 1 и рис. 2).

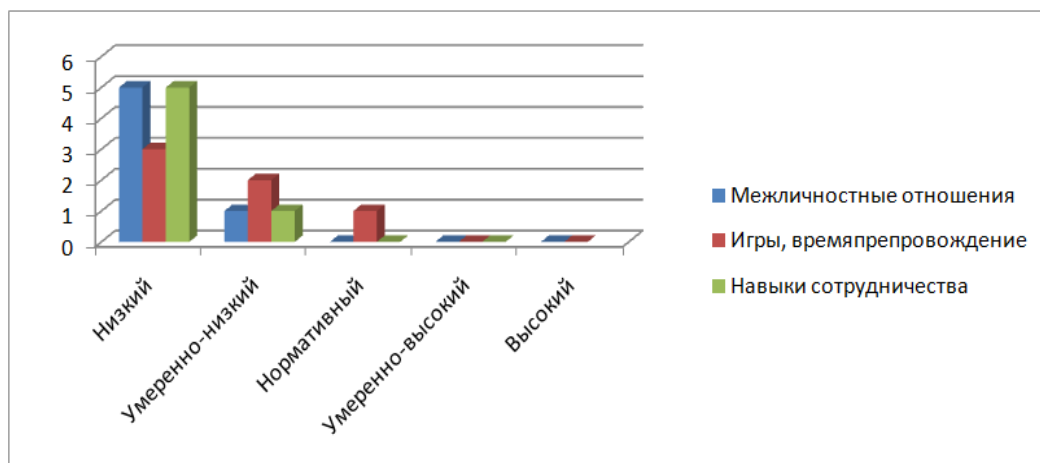


Рисунок 1. Уровень социализации детей с РАС ЭГ на начало эксперимента

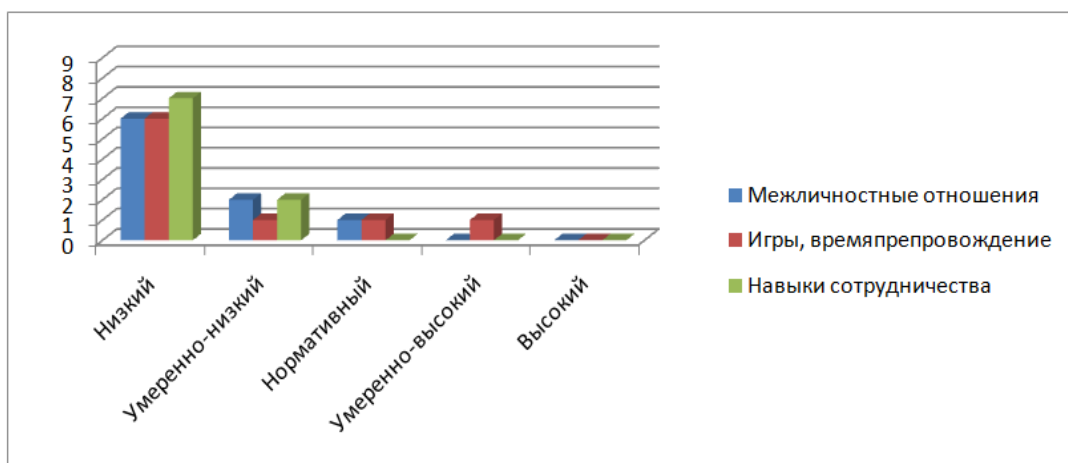


Рисунок 2. Уровень социализации у детей с РАС КГ на начало эксперимента

На рис. 1 мы видим, что в ЭГ по субшкале «межличностное отношение» 5 детей имели низкий уровень (83,3%), 1 ребенок - умеренно-низкий уровень (16,7%). Идентичные показатели были по субшкале «Сотрудничество». В субшкале «Игры и времяпрепровождение» детей с низким уровнем было 3 (50%), умеренно-низкий уровень выявлен у 2 детей (33,3%), нормативный уровень только у одного (16,7%).

На рис. 2 видно, что в КГ низкий уровень сформированности навыков межличностного взаимодействия показали 6 детей (66,7%), умеренно-низкий уровень – 2 детей (22,2%), нормативный – 1 ребенок (11,1%). Низкий уровень по субшкале «Игры и времяпрепровождение» имели 6 детей (66,7%), 1 ребенок – умеренно-низкий уровень (11,1%), 1 – нормативный (11,1%); 1 – умеренно-высокий (11,1%). При оценке сформированности навыка «сотрудничество» 7 детей показали низкий уровень (77,8%), 2 детей - умеренно-низкий уровень (22,2%).

После исследования экспериментальная группа с 9 ноября 2019 года стала посещать занятия горнолыжным спортом на базе «Спортивного клуба «Металлург-Магнитогорск».

На первых занятиях тренера работали с детьми в индивидуальной форме. Ребята из экспериментальной группы привыкали к экипировке, новым условиям, скоплению людей вокруг, знакомились с тренерами. После полной адаптации детей в новой сфере, их перевели на подгрупповые занятия. Здесь дети учились уже контактировать между собой. В этом им помогали грамотные инструкторы, устраивая различные спортивные игры. Таким образом через игру и спорт у детей с РАС пристраивается социализация, как и у всех детей.

Следующее исследование мы провели 20 декабря, после того, как дети посетили 12 занятий на горных лыжах. Результаты детей, занимающихся спортом, были значительно лучше, чем на начало эксперимента (рис. 3 и рис. 4).

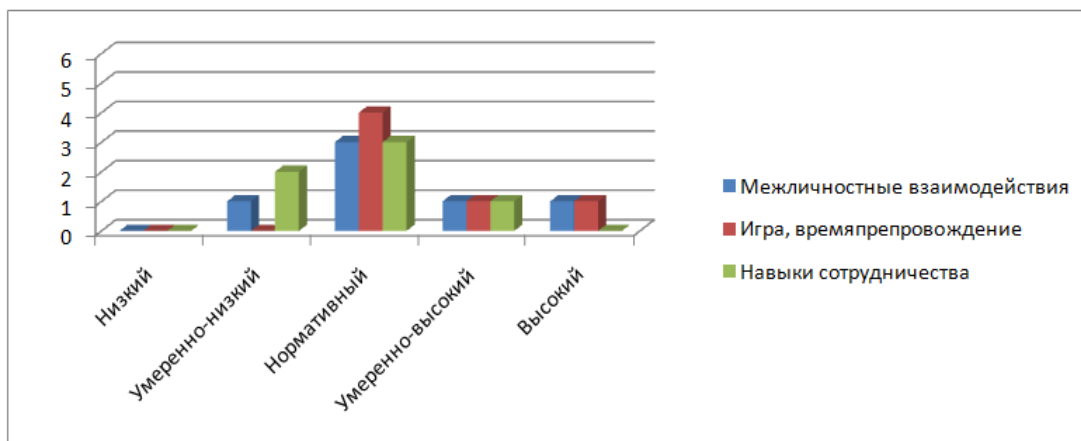


Рисунок 3. Уровень социализации у детей с РАС ЭГ на конец эксперимента

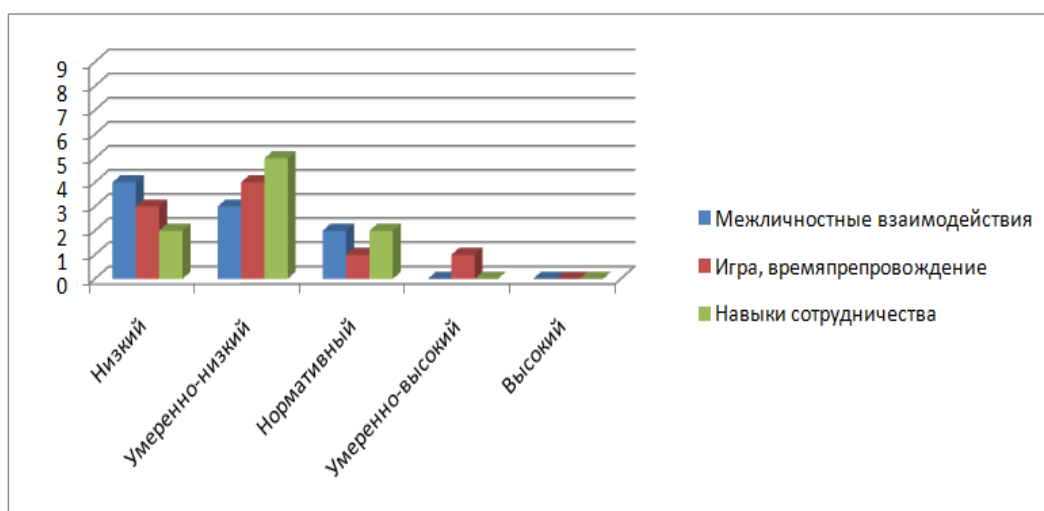


Рисунок 4. Уровень социализации у детей с РАС КГ на конец эксперимента

Таким образом, на рис. 3 и 4 видно, что на конец эксперимента в КГ и ЭГ произошли изменения.

На рис. 3 мы видим, что в ЭГ только один ребенок имеет умеренно-низкий уровень по субшкале «Межличностное взаимодействие» (16,7%), у 3 детей уровень поднялся до нормативного (50%), у 1 ребенка до умеренно-высокого (16,7%), у 1 – до высокого (16,7%). По субшкале «игры и времяпрепровождения» видны еще большие изменения: ни одного ребенка нет с низким уровнем, 4 детей имеют нормативный уровень (66,6%), 1 ребенок - умеренно-высокий уровень (16,7%), 1 – высокий (16,7%). По субшкале «сотрудничество» 2 детей перешли на умеренно-низкий уровень (33,3%), 3 детей – на нормативный уровень (50%), 1 ребенок – на умеренно-высокий (16,7%).

На рис. 4 в КГ так же видны изменения: по субшкале «межличностное взаимодействие» 4 детей имеют низкий уровень (44,4%), 3 детей - умеренно-низкий уровень (33,3%); 2 – нормативный (22,2%). Низкий уровень игры и времяпрепровождения отмечен у 3 детей (33,3%), умеренно-низкий уровень – у 4 детей (44,4%), нормативный – у 1 ребенка (11,1%), умеренно-высокий – у 1 (11,1%). По субшкале «сотрудничество» 2 детей имеют низкий уровень (22,2%), 5 детей – умеренно низкий уровень (55,5%); 2 – нормативный (22,2%).

Для наглядности изменений представим результаты в виде таблиц (Таблица 1, 2 и 3).

Таблица 1

Межличностное взаимодействие

	ЭГ Начало эксперимента	ЭГ Конец эксперимента	КГ Начало эксперимента	КГ Конец эксперимента
Низкий уровень	5 (83,3%)	0	6 (66,7%)	4 (44,4%)
Умеренно-низкий уровень	1 (16,7%)	1 (16,7%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)
Нормативный уровень	0	3 (50%)	1 (11,1%)	2 (22,2%)
Умеренно-высокий уровень	0	1 (16,7%)	0	0
Высокий уровень	0	1 (16,7%)	0	0

Таблица 2

Игра и времяпрепровождение

	ЭГ Начало эксперимента	ЭГ Конец эксперимента	КГ Начало эксперимента	КГ Конец эксперимента
Низкий уровень	3 (50%)	0	6 (66,7%)	3 (33,3%)
Умеренно-низкий уровень	2 (33,3%)	0	1 (11,1%)	4 (44,4%)
Нормативный уровень	1 (16,7%)	4 (66,6%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)
Умеренно-высокий уровень	0	1 (16,7%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)
Высокий уровень	0	1 (16,7%)	0	0

Сотрудничество

	ЭГ Начало эксперимента	ЭГ 2 исследование	КГ Начало эксперимента	КГ 2 исследование
Низкий уровень	5 (83,3%)	0	7 (77,8%)	2 (22,2%)
Умеренно- низкий уровень	1 (16,7%)	2 (33,3%)	2 (22,2%)	5 (55,5%)
Нормативный уровень	0	3 (50%)	0	2 (22,2%)
Умеренно- высокий уровень	0	1 (16,7%)	0	0
Высокий уровень	0	0	0	0

И в первой и во второй группах были видны положительные изменения. Это говорит о том, что занятия в садике так же благоприятно воздействовали на социализацию детей с РАС. Но в совокупности с дополнительными занятиями горнолыжным спортом социализация детей протекала намного быстрее и качественнее.

Выводы. Таким образом, опираясь на результаты проведенного исследования, мы можем сделать вывод о том, что условия, создаваемые на занятиях по горнолыжному спорту, облегчают и ускоряют процесс социализации детей, страдающих расстройством аутистического спектра.

Литература:

1. Белоусова М.В., Прусаков Владимир Федорович, Уткузова М.А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // ПМ. 2009. №38. С. 36-40
2. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности развития детей, страдающих аутизмом // Мир детства и образование: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 223-226.
3. Мальтинская Наталия Александровна История развития учения об аутизме // Концепт. 2017. № 11. С. 53-61.
4. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2020. - Макрообъект.
5. Мицан Е.Л., Аболмасова Л.С. Создание оптимальной коррекционно-развивающей среды для детей с расстройством аутистического спектра в домашних условиях // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. Т. 2. С. 210-212.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. — М: Теревинф, 2005. — (Особый ребенок). — 224 с.
7. Сайфутдинова Л.Р. Использование шкалы Вайнленд при диагностике больных аутизмом и синдромом Аспергера // Аутизм и нарушения развития. 2003. № 2. С. 51-57.
8. Сергеев Е.Ю., Воловец С.А., Кузнецов Е.В., Кольчев А.С., Седенкова Т.А. Эффективность использования горных лыж как метода реабилитации детей с детским церебральным параличом // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2015. №2. С. 25-38.
9. Соломко А.Д. Адаптивное физическое воспитание как метод коррекции аутичных детей // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. №7. С. 234-239.

Педагогика

УДК 371

аспирант Кузнецова Наталья Владимировна

Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск),

старший преподаватель

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»

Министерства Здравоохранения Российской Федерации(г. Пятигорск)

ИССЛЕДОВАНИЯ ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы методологии проводимого нами исследования эволюционирования способов трансляции педагогических знаний. А именно описывается, что ведущими философскими направлениями, раскрывающими суть нашего исследования, являются: диалектический материализм, эволюционизм, а также теория познания. Структурирование методологического знания нашей работы отражено на нескольких уровнях: философском, общенаучном и конкретно-научном.

Ключевые слова: методология, педагогические знания, трансляция, дескриптивные методы, прескриптивные методы, синхронные методы, диахронные методы.

Annotation. This article discusses the methodology of our research of the evolution of ways to translate pedagogical knowledge. Namely, it is described that the leading philosophical directions that reveal the essence of our research are: dialectical materialism, evolutionism, and the theory of knowledge. Structuring the methodological knowledge of our work is reflected on several levels: philosophical, General scientific, and specific scientific.

Keywords: methodology, pedagogical knowledge, translation process, descriptive methods, prescriptive methods, synchronous methods, diachronic methods.

Теоретическое исследование любого феномена детерминируется его методологией. Согласно Э.Г. Юдину, методологическое знание может выступать в двух формах: дескриптивной (научно-познавательное описание) и прескриптивной (нормативное, предписывающее, рекомендательное) [8]. Обосновывая методологию нашего исследования, мы намерены использовать обе формы. Посредством дескриптивной – изложить совокупность знаний об эволюционировании способов трансляции педагогических знаний, включая теоретическое объяснение сущности (внутреннего содержания) данного феномена, его структуры и закономерностей познания. Прескриптивная форма отражает в нашем исследовании целеполагание и решение конструктивных задач.

Изложение основного материала статьи. Структурирование методологического знания выполнено в данном исследовании сообразно нескольким уровням: философскому, общенаучному, конкретно-научному, – выделенным Э.Г. Юдиным [8]. Данную классификацию И.А. Зимняя дополнила технологическим уровнем [1]. Такой классификации в изложении методологии нашего исследования будем придерживаться и мы.

Его философскую основу составляет зародившийся в 1840-е гг. диалектический материализм (К. Маркс, Ф. Энгельс (Германия), В.И. Ленин, В.Г. Плеханов (Россия), раскрывающий диалектизм и эволюционирование человеческих знаний и способов их транслирования в тесной связи и взаимной обусловленности, развитии и изменении, коррелировании теории и практики, борьбе между новым и старым. Такая борьба движет мыслью и приводит к ее преобразованиям, развитию познания. Его суть глубоко диалектична: развитие способов трансляции педагогического знания объяснимо с точки зрения перехода его количественных изменений (объема) в качественные, наличия периодов стабильности, скачков, отрицания эффективности старых способов, повторения первоначального состояния, восхождение к концентричности.

Диалектический материализм исходит из понимания познания как особого духовного производства, процесса отражения объективной действительности. Законы познания органически сочетаются с законами развития бытия и основываются на объективном обобщении процессов природных, общественных, мыслительных.

В контексте исторического материализма научная теория познания рассматривается как обобщенная история познания, в которой каждое понятие, категория, равно как и способы трансляции педагогических знаний глубоко историчны. Изучение феномена транслирования педагогического знания невозможно без анализа общественно-исторической практики и производства.

Такой анализ был детально разработан в советской педагогике. О необходимости сближения историко-научных и теоретико-методологических исследований писали М.А. Арсеньев, Н.К. Гончаров, В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, А.И. Пискунов, З.И. Равкин и др.

Очевидно, что теоретическое мышление является историческим продуктом. Соответственно, принцип историзма является надежным инструментом теоретического познания. Заслугой этого принципа является доказательное формирование закономерностей функционирования объекта исследования с учетом влияющих на него факторов и стадий его развития. Предпосылки любого исследования представляют собой накопленный и обобщенный в теоретических понятиях исторический опыт. Постоянно наращиваясь, он выступает в качестве средства анализа интенсивно изменяющейся действительности. Полагаем, что исторический фундамент современного педагогического исследования позволяет ставить принципиально новые проблемы и эффективно их решать.

Другим философским направлением, чьи общеметодологические установки отражают теоретическую суть нашего исследования, является эволюционизм. Его основоположником был Ч. Дарвин (1809-1822 гг.), обосновавший принцип развития живой природы. Согласно этому принципу объективный мир и происходящие в нем изменения рассматриваются как внутренние детерминированные. Принцип развития лег в основу дарвинистской теории эволюции и определил суть многих процессов в естествознании и других науках.

Приверженцами эволюционизма стали И.М. Сеченов, В.О. Ковалевский, А.О. Ковалевский, В.В. Докучаев, И.И. Мечников, К.А. Тимирязев, И.П. Павлов, И.В. Мичурин (Россия), Г. Спенсер, Э. Тайлор, Дж. Фрезер (Англия), А. Бастиан, Т. Вайц, Г. Шурц (Германия), Ш. Летурно (Франция), Л.Г. Морган (США) и др.

В изложении философских основ нашего исследования мы приблизились к теории познания – гносеологии (греч. *gnosis* – знание и *logos* – учение). Перефразируя слова В.А. Лекторского [3] о ее «критической рефлексии над знанием», мы усматриваем критическую рефлексивную гносеологию над педагогическим знанием. Пользуясь ее понятийными категориями и классификацией Ю.М. Хрусталева [6] видов человеческого познания, педагогическое знание эволюционировало от обыденного повседневного познания людьми окружающей среды к эвристическому – интуитивному – религиозному – эмпирическому – экспериментальному – научному – информационному.

Менялись образовательные парадигмы: общинное воспитание – семейное воспитание – узкопрофессиональная подготовка – схоластика, догматизм – гуманизм – энциклопедизм – демократизация, приоритет личности в воспитании и обучении – технологизация – информатизация (Классификация авторская.). С эволюционированием образовательных парадигм менялись познавательные стратегии и способы трансляции педагогических знаний. По их предьявлению и реализации такие способы делятся на *синхронные (оперативные адресные) и диахронные (передача информации во времени)* [4].

Согласимся с Т.Г. Лешкевич в преобладании языковых способов трансляции педагогических знаний, т.к. на протяжении всей человеческой истории язык был знаковой реальностью, составлявшей основу социальности и социализации. Социальность не ассимилируется генами. Для манипулирования вещами и выстраивания отношений с себе подобными люди вынуждены использовать внебиологические средства воспроизведения своей общественной природы в поколениях. Язык как средство хранения и передачи информации, управления человеческим поведением аккумулирует в себе функцию «социального» гена, такого же древнего, как и сознание.

Вернемся к выделенным выше синхронному и диахронному способам трансляции педагогических знаний. Синхронный способ как оперативное адресное общение (коммуникация), обмен сведениями, идеями, мыслями широко используется субъектами образовательного процесса (педагогами, управляющим звеном образовательных организаций, обучающимися, их законными представителями и др.). Для реализации синхронного способа необходимо общее обучающее и воспитывающее пространство. Им может быть образовательная организация, образовательная система и др. Синхронный способ складывается из

коммуникативных актов как языкового вербализованного продукта, направленного на информирование о событиях, идеях, интересах коммуникантов.

Коммуникативная (от лат.: *communicatio, communico* – делаю общим, связываю, обобщаю, общаюсь) сторона трансляции педагогических знаний представляет собой адресное педагогическое общение и включает побуждение, констатацию, обмен мнениями и др. Такое общение раскрывается в выделенных В.П. Сморгачевой, В.А. Ухановым формах (вербальное и невербальное), типах (межличностное, межгрупповое), видах (формальное и неформальное). При этом все названные формы адресного педагогического общения рассматриваются как психотехнические системы, обеспечивающие взаимодействие коммуникантов [7].

Специфика адресного педагогического общения состоит в интеллектуальной, эмоциональной и нравственной развитости коммуникантов, максимальной информативности и уважении к партнеру, стремлении подняться на конвенциональный и вышележащие уровни, вплоть до духовного. Выбросы коммуникативной энергии разной интенсивности и модальности, активное смыслопорождение, импровизация, эмоционально-спонтанное реагирование сообщают транслированию педагогических знаний живой характер, ускоряют смыслопродукцию и смыслопостижение субъектами образовательного процесса.

Роль, функции и особенности невербального общения в условиях образовательной организации исследовались С.А. Должниковой, Т.А. Ладьженской, Е.А. Петровой, Н.В. Федоровой и др. Названные ученые полагают, что в отличие от словесного (вербального) канала, предназначенного для передачи информации, невербальный канал используется в целях передачи эмоций, межличностных отношений, а в ряде типичных клишированных ситуаций – заменяет слова (поднятые брови в знак удивления, приглашающее движение рукой и др.). По этой причине теоретическая интерпретация невербального общения вариативна: интонация может быть причислена и к паралингвистическим средствами, и к языковым компонентам коммуникации.

Педагогу сложнее активизировать мыслительные способности обучающихся (внимание, память, наглядно-образное мышление, воображение и др.), их эмоциональный интеллект, равно как и осуществлять индивидуальный эмоциональный контроль.

Если первое обстоятельство воспринимается педагогами относительно безболезненно, то второе – весьма критично. По мнению Е.Д. Инакициди (учитель английского языка МОУ СОШ № 10 г. Ессентуки) недостаток невербального контакта при дистанционном обучении английскому языку снижает качество овладения иноязычной речью, т.к. обучающиеся лишены ее паралингвистического фактора, привносимого в традиционном обучении педагогом. В аудиторных условиях он имеет большие возможности для погружения обучающихся в языковую культуру. По словам Султыговой Лейлы Мустафавны (учитель географии ГБОУ Гимназия «Морем» г. Магаса, зам. директора по научно-методической работе), в условиях национальной республики с традиционными многодетными семьями доступ к одному семейному компьютеру нескольких детей школьного возраста затруднен, поэтому они не могут работать в режиме On-line со всем классом. Учитель вынужден консультировать обучающихся в свое личное время, экономя эмоции и невербальные формы общения. Это существенно сужает фактор социализации. Из интервью с Мальсаговым Амерханом Алихановичем (преподаватель педагогики ФГБОУ ВО ИнГУ) стало известно, что при реализации дистанционного обучения учитель затрудняется распознавать психические состояния студентов.

В отличие от синхронного способа передачи педагогических знаний (коммуникации), диахронный способ (трансляция) состоит в их передаче во времени, от поколения к поколению. Знание в традиционном смысле связано с трансляцией, которая распространяется на интеллектуальное развитие личности, ее социализацию, обусловленную мировыми процессами и типом общественной системы.

История педагогики располагает внушительным арсеналом сведений о трансляции педагогических знаний в разных культурах и локальных цивилизациях. Для анализа эволюционирования его способов правомерно прибегнуть к классификации историко-педагогического знания. Однако В.А. Капранова констатирует наличие нескольких таких классификаций в методологии истории педагогики и недостаточность разработанности данного вопроса [2]. В качестве критериев классификации автор выделяет: 1) широту охвата (всемирная история педагогики, история педагогики отдельных стран и регионов), 2) исторические эпохи (история педагогики первобытного общества, древнего мира, средних веков, Нового, Новейшего времени), 3) социально-экономический уклад (история педагогики первобытно-общинного, рабовладельческого, феодального, капиталистического, социалистического общества), 4) предметная классификация (история общей педагогики, дидактики, школоведения), 5) вид, уровень, отрасль образования (история общего среднего и специального образования, начального, среднего, высшего, медицинского, инженерного и др.) [2].

Для нашего исследования оптимальной представляется классификация по социально-экономическому укладу, объясняющая логику господствующих познавательных стратегий (парадигм) и их смену. В основе этой классификации – периодизация всемирной истории, предложенная К. Марксом и Ф. Энгельсом в труде «Немецкая идеология» [5]. В этом труде описан ход исторического прогресса, первой ступенью которого является первобытная стадия развития общества (от прихода человека до IV тыс. до н.э.). Далее следует рабовладельческая стадия (IV тыс. до н.э. – V в. н.э.), феодализм (V-XVII вв), индустриальная стадия (середина XVII в.) и коммунизм. Каждая стадия отличается определенным уровнем развития разделения труда и определенной формой собственности, обуславливающей определенный тип общественных отношений. Каждой из этих формаций соответствовали свои познавательные стратегии, образовательные парадигмы и способы трансляции педагогических знаний.

Выводы. Ведущими философскими направлениями, раскрывающими методологическую суть нашего исследования, являются: 1) диалектический материализм и в его контексте – принцип историзма и диалектический подход, 2) эволюционизм, 3) теория познания. На общенаучном уровне наше исследование коррелирует с теорией языка в лингвистике, законами его развития, концепцией трансляции научных знаний (Т.Г. Лешкевич).

На конкретно-научном уровне обоснован приоритет историко-педагогического подхода. Выполнена классификация историко-педагогического знания по социально-экономическому укладу, объясняющая парадигмальную образовательную динамику и способы трансляции педагогических знаний.

Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004.
2. Капранова В.А. История педагогики. - М.: Новое знание, 2003.
3. Лекторский В.А. Теория познания. - М.: Мысль, 1995.
4. Лешкевич Т.Г. Философия науки: учеб. Пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. - М.: ИНФРА-М, 2008.
5. Пискунов А.И. История марксистской педагогики: некоторые пути и перспективы // Советская педагогика. - 1977. - № 11.
6. Хрусталев Ю.М. История и философия науки: учеб. пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
7. Шерковин, Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. - М., 1973.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978.

Педагогика

УДК 371

доктор социологических наук, доцент Курбанова Лида Увайсовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
магистрант кафедры психологии и педагогики Басова Яна Сергеевна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолитор)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос организации воспитательной работы со школьниками и их родителями в условиях дистанционного обучения, обозначаются основные трудности, с которыми может столкнуться педагог. Авторы статьи рассматривают опыт образовательных учреждений страны в процессе организации взаимодействия учителя, обучающихся и их родителей на расстоянии с помощью специфических Интернет-технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, воспитательная работа, классный руководитель, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the organization of educational work with the class in the framework of distance learning, identifies the main difficulties that a teacher may face. In addition, the author of the article offers a number of forms and methods of interaction between teachers, students and their parents at a distance using special Internet technologies.

Keywords: distance learning, educational work, class teacher, educational process.

Введение. Дистанционное обучение становится привычной для большинства педагогов формой работы с классом. В пандемию 2020 г. проведение уроков на расстоянии постепенно стало нормой. Но нередко в этих условиях воспитательная работа как немаловажная часть педагогического процесса, реализуется в условиях дистанционной формы обучения недостаточно.

Между тем, и в такой форме обучения, есть определённый потенциал. Так, в процессе проведения онлайн-уроков учитель, сообщая знания в определенной направленности, формирует нравственные установки у учащихся. Тем самым реализуется принцип воспитывающего обучения [1- 3; 5; 7; 8 и др.].

Изложение основного материала статьи. В лучших традициях российской школы работа учителя, классного руководителя никогда не сводилась только к урочной деятельности. Многие задачи воспитания решались и должны решаться вне привязки к определенным темам урока.

Безусловно, в рамках организации воспитательной работы на расстоянии, с помощью Интернет-сервисов возникает ряд трудностей (табл. 1):

Таблица 1

Трудности с организации воспитательной работы со школьниками в условиях дистанционного формата

№	Система трудностей
1.	невысокая мотивация со стороны учащихся, связанная с участием в воспитательных мероприятиях на расстоянии;
2.	проблемы технического характера;
3.	отсутствие у субъектов образовательного процесса (педагогов и самих учащихся) навыков цифровой этики;
4.	определённая ограниченность форм и методов воспитательной работы на дистанционном обучении и др.

Тем не менее, преодолеть эти трудности возможно, как показывает анализ практики, большинство общеобразовательных школ и собственно педагогов с этими трудностями справились.

В целом можно отметить, что дистанционная воспитательная работа способна обеспечить решение многих задач. Среди них:

- индивидуализация воспитательного процесса с помощью индивидуальных планов для каждого ученика;

- обеспечение личного контакта с учениками;

- привлечение специалистов, интересных людей с профориентационной целью;

- включение родителей в общую деятельность для укрепления продуктивного сотрудничества.

Нельзя и недооценивать и возможность сохранения взаимодействия, при удаленной воспитательной работе. Причем, это взаимодействие в экстремальных условиях становится менее формальным, более тесным, личностным и участливым.

Но самое главное – при использовании форм и методов дистанционной воспитательной работы возникает возможность повысить цифровую грамотность участников образовательного процесса, на практике реализовать их умения и навыки в условиях цифровой среды, показать эталоны поведения в сети, грамотные образцы действий.

Какие же воспитательные мероприятия можно провести для учеников с привлечением родителей дистанционно?

Самое простое – организовать конференц-связь при проведении тематических классных часов, мастер-классов, родительских собраний и др., учитывая ряд особенностей: соблюдение правил общения; необходимость обратной связи, рефлексии; возможность открытого разговора с педагогом, высказывания личного мнения.

Веб-квесты – актуальная для дистанта форма. В рамках данной технологии «педагог формирует интерактивную поисковую деятельность обучающихся, в ходе которой они мотивируются к самостоятельному добыванию знаний, задает параметры этой деятельности, контролирует ее и определяет временные пределы» [8, С. 25-31].

Преимущества данной групповой формы воспитательной работы очевидны: развиваются коммуникативные, лидерские качества, повышается мотивация к процессу поиска информации.

Как отмечает Хромцова Ю.Н. [7], во время дистанционного формата обучения одним из эффективных способов объединения учащихся, а так же их родителей является создание общего творческого продукта. Это может быть создание видеороликов, электронного образовательного журнала различной тематики и т.д.

Дистанционный формат можно эффективно использовать и для проведения профориентационной работы с учащимися различных возрастных групп: провести виртуальные экскурсии по наиболее популярным в регионе образовательным учреждениям высшего и среднего профессионального образования, провести интервью с родителями – представителям разных профессий [9].

Так же интересной формой работы является культурное просвещение учащихся, их родителей – например, совместный просмотр видеофильмов, посещение виртуальных музеев России и мировых музеев, выставок творческих работ известных художников или одноклассников с последующим обсуждением и обменом эмоциями [9].

В качестве практического примера реализации данных и других направлений рассмотрим опыт организации воспитательных мероприятий в дистанционном формате в СОШ № 23 г. Томска (табл. 2) [4].

Таблица 2

План воспитательных мероприятий в дистанционном формате СОШ №23 г. Томска (2-ое полугодие 2019-2020 гг.)

№	Тематика мероприятий	Формы проведения
1.	7 апреля - Всемирный день здоровья	Классные часы 5-8 кл. «Правила здоровой и успешной жизни»
2.	День космонавтики	<ul style="list-style-type: none"> • Классный час 5-9 кл. «День космонавтики» (виртуальная экскурсия по музею) • Фильм «Юрий Гагарин. Первый в космосе»
3.	Правила дорожного движения	<ul style="list-style-type: none"> • "Азбука безопасности. Пешеходные правила"(1-4 классы) • Дорога без опасности (федеральный каталог интерактивных образовательных программ)
4.	Профилактика противоправного поведения и правонарушений	<ul style="list-style-type: none"> • Интерактивный урок по профилактике жестокости «В дружбе - сила» (1-4 классы) • Классный час «Всемирный день без табака» (5-11 классы) • Классный час «Всемирный день борьбы против наркотиков» (5-11 классы)
5.	Гражданско-патриотическое направление «75 лет Великой Победы»	<ul style="list-style-type: none"> • Всероссийский фестиваль детских эссе «Письмо солдату» • Всероссийская акция «Сад Памяти» • Всероссийский конкурс исследовательских работ «Правнуки Победителей-2020» • Фильмы о войне
6.	Культурное просвещение обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> • Культурный код: произведения для школьников(фильмы, спектакли, книги и архитектурные памятники) • Кинопутешествие по Эрмитажу • Государственный Русский музей (Санкт-Петербург) • Проект Гугла Arts and Culture • Московские театры онлайн спектакли • Томский ТЮЗ онлайн
7.	Конкурсы различной направленности	<ul style="list-style-type: none"> • Всероссийский конкурс «Доброволец России – 2020» • Конкурс компьютерного творчества, посвященного 75-летию Победы в Великой Отечественной войне "Бессмертие подвига"
8.	Профориентация	<ul style="list-style-type: none"> • День открытых дверей ведущих вузов региона и страны -онлайн • Томский коммунально-строительный техникум • Мобильное приложение Абитуриент • Приёмная кампания ТГПУ - 2020" • Территория интеллекта ПОРТАЛ “ПРОЕКТОРИЯ” Интерактивная цифровая платформа для профориентации школьников • Примерочная профессий • Всероссийский образовательный проект «Урок цифры»

Как видно из приведённой таблицы – тематика мероприятий практически не претерпела существенных изменений от традиционной. Изменились только формы подачи материала в условиях дистанционного формата.

Приведём так же опыт организации воспитательной работы в условиях дистанционного формата обучения в МАОУ гимназии №5 г. Новороссийска [5].

В данном инновационном учебном учреждении ещё до пандемии был создан так называемый Штаб воспитательной работы. В него вошли учителя – классные руководители, социальные педагоги и практические психологи гимназии. В период пандемии и перехода деятельности гимназии в дистанционный формат, данный штаб стал координатором воспитательной, просветительской деятельности всех основных участников образовательного процесса – учителей, учеников, родителей учеников.

Для повышения эффективности выше обозначенных видов деятельности в условиях профилактики распространения коронавирусной инфекции (COVID-19) специалистами Штаба был использован весь спектр имеющихся ресурсов, прежде всего, электронных, обеспечивающих дистанционный режим взаимодействия.

Штаб воспитательной работы, прежде всего, координировал работу всех участников по реализации Плана воспитательной работы МАОУ гимназии №5 г. Новороссийска в условиях дистанционного формата.

В целом в период дистанционного формата обучения так же были реализованы основные направления работы данной гимназии:

- духовно-нравственное воспитание;
- гражданско-патриотическое воспитание;
- физкультурно-оздоровительное воспитание;
- пропаганда здорового образа жизни;
- трудовое воспитание;
- экологическое воспитание;
- эстетическое воспитание;
- мероприятия по антитеррористическому просвещению детей и молодежи;
- работа по организации ученического самоуправления;
- работа школы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма;
- организация работы по профилактике безнадзорности и правонарушений;
- методическая работа;
- контроль за воспитательным процессом [5].

В качестве примера одного из направлений воспитательной работы, которое осуществляется, прежде всего, социальными педагогами, приведём реализованные формы работы в рамках формирования у обучающихся социальной компетентности, опыта социально и лично значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей:

- реализация с учащимися различных возрастных групп образовательных проектов по развитию личностных качеств обучающихся в том числе в условиях on-line с элементами тренинга, проведение практических занятий с обратной связью;

- участие учащихся в дистанционных конкурсах социальной направленности на различных уровнях (личное участие, класс, школа);

- работа с одаренными детьми, развитие взаимодействия с РДШ (Российским движением школьников) в on-line режиме (площадки, участие в проектах, конкурсах) - рдш.рф;

- работа с обучающимися, находящимися под опекой – режим дистанционных консультаций, поддержка позитивного эмоционального состояния ребенка, законных представителей, помощь в решении возникающих затруднений [5].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, на основе анализа опыта организации воспитательной работы можно отметить, что При организации воспитательной работы в дистанционном режиме учителю необходимо следующее:

- учитывать уровень цифровой грамотности детей и их родителей с целью ее повышения;

- прибегать к разнообразным формам работы, чтобы поддержать интерес детей к предлагаемым мероприятиям и мотивировать к активному участию в них;

- помнить о здоровье участников образовательного процесса и не перегружать их работой с гаджетами [9].

Вынужденная изоляция от школы когда-то закончится. Но дистанционные формы воспитательной работы, активно используемые во время пандемии 2020 г., останутся в арсенале деятельности классного руководителя.

Те же социальные сети с неформальным общением между учениками, их родителями теперь навсегда в жизни школы.

Обучению сетевому этикету, повышение уровня цифровой грамотности участников образовательного процесса путем использования инновационных технологий прочно войдут (должны войти) в планы воспитательной работы учителя и классного руководителя в системе реализации ФГОС.

Литература:

1. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. Инновационные процессы в образовании- Ставрополь, 2014.

2. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.

3. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Ялта, 2017.

4. Воспитательная работа в школе в период дистанционного обучения [Электронный ресурс]: <https://supervis.ru/content/37231074-andronnikova-o-o-kriterii-i-pokazateli-bezопасnosti-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения 21.12.2020) (дата обращения 21.12.2020)

5. Методические рекомендации по организации деятельности специалистов Штаба воспитательной работы в условиях дистанционного образования обучающихся [Электронный ресурс]: <https://supervis.ru/content/37231074-andronnikova-o-o-kriterii-i-pokazateli-bezопасnosti-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения 21.12.2020) (дата обращения 21.12.2020)

6. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 263-265.

7. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 187-189.

8. Щербина А.Н. Веб-квест – как инновационная технология в системе реализации ФГОС // Наука и перспективы. – 2016. - №4 – С. 25-31

9. Хромцова Ю.Н. Воспитательная работа на дистанционном обучении // Проблемы и перспективы развития образования: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2020 г.). — Краснодар: Новация, 2020. — С. 27-31. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15818/> (дата обращения: 22.12.2020).

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кургузов Антон Владимирович

Омская академия МВД России (г. Омск);

преподаватель Латушкина Валерия Александровна

Омская академия МВД России (г. Омск)

СОВМЕСТНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы использования технологий виртуальной и дополненной реальности в учебном процессе, а также способность их интеграции с технологиями искусственного интеллекта. Рассмотрен вопрос использования этих технологий при заочном или дистанционном формате получения образования. Целью данного исследования было повысить мотивацию обучающихся к учению, а также работе с рекомендованной учебной литературой. Для достижения указанной цели разрабатывается приложение для мобильных устройств на базе операционной системы Android, работа которого описана в данной статье. Идея нашего исследования заключается в создании системы, которая может разнообразить учебный процесс, дополняя рекомендованные учебники интеллектуальными функциями и визуальными эффектами. Для разработки приложения для мобильного устройства использовались языки программирования C# и JavaScript, для серверной части – Python. Для работы системы требуется минимум оборудования: смартфон (с операционной системой Android), сервер и VR-гарнитура (необязательно). Сделан вывод, что для повышения интереса к учебе, а также повышения качества усваиваемого материала целесообразно использование технологий виртуальной реальности и дополненной реальности совместно с элементами технологии искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дополненная реальность, виртуальная реальность, образование, дистанционное обучение, учебный процесс, мотивация, учебник, приложение, смартфон.

Annotation. The article discusses the prospects for the use of virtual and augmented reality technologies in the educational process, as well as the ability to integrate them with artificial intelligence technologies. The question of the use of these technologies in the correspondence or distance learning format is considered. The purpose of this study was to increase the motivation of students to learn, as well as to work with the recommended educational literature. To achieve this goal, an application for mobile devices based on the Android operating system is being developed, the operation of which is described in this article. The idea of our research is to create a system that can diversify the educational process, complementing the recommended textbooks with intellectual functions and visual effects. To develop an application for a mobile device, the programming languages C # and JavaScript were used, for the server side - Python. The system requires a minimum of equipment: a smartphone (with the Android operating system), a server and a VR headset (optional). It is concluded that in order to increase interest in learning, as well as to improve the quality of the assimilated material, it is advisable to use virtual reality and augmented reality technologies together with elements of artificial intelligence technology.

Keywords: artificial intelligence, augmented reality, virtual reality, education, distance learning, educational process, motivation, textbook, application, smartphone.

Введение. Основная проблема, с которой сталкиваются студенты сегодня - это снижение интереса к чтению учебников по мере перехода к другим методам электронного обучения. Только 20% студентов фактически используют учебники, в то время как остальные используют информацию, полученную из альтернативных источников, самым популярным из которых является интернет. Несмотря на то, что текстовая информация может быть полезна для заучивания, исследователями было обнаружено, что студенты лучше усваивают информацию с помощью мультимедийного контента. Традиционные приемы методики преподавания в том виде, в каком мы ее понимаем, становятся элементом прошлого. Они становятся все более и более цифровыми, развивающимися технологическими ноу-хау инновациями.

Изложение основного материала статьи. Современный мир развивается огромными темпами. Вычислительная техника постоянно совершенствуется, растет ее производительность. В 60-х прошлого века произошла очередная революция вычислительной техники, которая была связана с появлением компьютеров "третьего поколения". Начался бурный рост использования компьютеров. В 70-х годах появились компьютеры "четвертого поколения". Это был переход на совершенно новые технологии. После этого и до настоящего времени производительность компьютеров также продолжает увеличиваться. За последние пятьдесят лет она увеличилась в сотни тысяч раз. Сейчас компьютеры распространены практически во всех сферах человеческой деятельности. Система высшего образования не представляется возможной без современной вычислительной техники. В тоже время с развитием компьютерной техники развиваются различные технологии, использующие их вычислительные мощности. Виртуальная реальность (далее VR - от английского virtual reality), дополненная реальность (далее AR - от английского augmented reality), искусственный интеллект (далее ИИ) – все эти технологии постепенно интегрируются в повседневную жизнь и в систему образования, в частности [3].

Современные технологии в образовании. Несмотря на то, что технология AR получила популярность из-за появления приложений, реализующих ее на смартфонах и других носимых устройствах, первые упоминания о ней относятся к началу 20 века.

AR определяется как сочетание VR и реальной жизни. Разработчики получили возможность создавать приложения, которые синхронизируют графические объекты с объектами реального мира. Благодаря этому пользователи могут взаимодействовать с виртуальными объектами в реальном мире. Несмотря на то, что технологии AR и VR имеют много общего, у них есть ключевое различие - AR дополняет реальность, но не заменяет ее, тогда как VR полностью заменяет текущую среду новой виртуальной.

По мнению экспертов, российский рынок систем AR отстает от мирового на 1-2 год. Тем не менее, в целом рынок уверенно растет: с 2016 по 2018 год совокупный объем продаж в отрасли вырос почти в 5 раз, а количество компаний, занимающихся этой деятельностью, увеличилось с 60 до 200.

Быстрыми темпами развиваются технологии ИИ. Точного определения понятия ИИ до сих пор не существует. Можно выделить некоторые из них.

ИИ – "это наука и технология создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ" [10].

ИИ – "это наука об "интеллектуальных агентах", то есть о некотором устройстве или программе, которая воспринимает свою среду и выполняет действия, которые максимизируют ее шансы на успех при достижении какой-то цели" [1].

ИИ – "это научное направление, в рамках которого ставятся и решаются задачи аппаратного или программного моделирования тех видов человеческой деятельности, которые традиционно считаются интеллектуальными" [2].

Существует несколько направлений применения ИИ в образовательном процессе:

– контроль экзаменационного процесса: при дистанционном режиме прохождения аттестации ИИ может установить самостоятельно ли человек сдает экзамен;

– автоматическое оценивание: ИИ самостоятельно оценивает ответы студента, предоставляет индивидуальную обратную связь;

– персонализированное обучение: ИИ адаптирует образовательный процесс к индивидуальной скорости обучения каждого студента и предлагает задания возрастающей сложности;

– адаптивное обучение: ИИ отслеживает индивидуальный прогресс студента, например, если усвоил тему – выдает контрольное задание, не усвоил тему – система оповещает преподавателя о трудностях при понимании материала.

Интеграции виртуальной реальности и искусственного интеллекта. Технологии VR и AR быстро сливаются с технологиями ИИ, однако методические разработки для их использования в образовании прогрессируют медленно. Требуется выработка новых методических решений, которые позволили бы использовать новые педагогические возможности. Эти решения будут должны опираться, в том числе, на самостоятельную работу обучающихся и их совместную работу в группах. Это потребует изменения роли преподавателя, формирования у обучающихся соответствующих способностей, обновленной дисциплины учебной работы.

В 2020 году в связи с проведением мероприятий по противодействию распространения коронавирусной инфекции в России был осуществлен тотальный переход на дистанционный формат обучения. В этих условиях ставится вопрос: как осуществлять реализацию дисциплин, для которых необходимо взаимодействие студентов с какими-то предметами, устройствами или оборудованием.

Литературный обзор. AR в настоящее время активно используется во всех дисциплинах начального, среднего и высшего образования для повышения степени успешности обучения и мотивации обучающихся [6, 11]. Фотарис и др. [7] в последнем систематическом обзоре 17 исследований, проведенных за период с 2012 по 2017 год, пришли к выводу, что AR в обучении, возможно, может повлиять на посещаемость студентов, передачу знаний и получение практического цифрового опыта в обучении различных областям.

Крис Литридис [9] и его команда разработали ARТutor. Это платформа, состоящая из инструмента разработки дополненной реальности, который позволяет преподавателям дополнять существующие книги визуальными объектами, а так же мобильного приложения для получения доступа к созданному контенту. Для использования этой программы знаний в области программирования не требуются.

Галина Иванова [8] представила учебник по AR для комбинированного образования, представляющего собой сочетание очного и дистанционного. Назгул [4] усовершенствовал мобильное приложение, которое может стать дополнительным инструментом в получении научных знаний. Это программное обеспечение было разработано для того, чтобы создать универсальный инструмент для студентов.

Материалы и методы. Наше решение позволяет и фактически поощряет студентов использовать учебник наряду с предоставлением аутентичного и концептуально понятного визуально-мультимедийного контента, который включен в существующие учебники с использованием AR и ИИ. Также оно позволяет сохранить привычку студента к чтению.

Идея нашего исследования заключается в разработке системы, которая может разнообразить учебный процесс, дополняя рекомендованные учебники интеллектуальными функциями. Эта система должна быть включена в мобильное приложение для Android. Она состоит из модулей, которые объединены в единое решение для улучшения процесса обучения студентов: модуль AR, модуль VR, модуль распознавания текста, веб-скрапинг, модуль чат-бота, модуль обнаружения объектов.

В модуле AR все содержание учебника используется в качестве реперных маркеров, которые захватываются интерфейсом камеры. Расширенная информация, соответствующая текстовому контенту, захваченному камерой, будет выведена на экран смартфона с помощью AR. Кроме того, различные изображения в учебнике могут быть дополнены видео для расширения возможностей обучения с использованием современных технологий.

В модуле VR процесс обучения можно еще больше упростить и проиллюстрировать, отображая контент на большом экране в виртуальной комнате с помощью гарнитуры VR. Контент будет динамически генерироваться на основе реперного маркера, который был отсканирован при включении интерфейса VR. Также будет виртуальная модель предмета реперного маркера.

Модуль распознавания текста - это модуль, используемый в интерфейсе камеры пользователя. Если пользователь направляет интерфейс камеры на конкретный текст в учебнике. Модуль извлечет текстовое

содержимое изображения и отправит его в модуль веб-скрапинга. Это позволяет пользователю понять значение и контекст слов в учебнике. Для каждого текстового материала, извлеченного из фотографии, человеку предоставляется конкретное описание, которое извлекается из заранее подготовленной базы данных. Если описание не будет найдено, то система, используя алгоритмы искусственного интеллекта, попытается найти ответ в интернете.

Модуль чат-бота предоставляет пользователю виртуального помощника, который может быть использован для получения дополнительной информации по конкретной теме. Запрос в чат-бот можно задать в текстовом виде, а также используя голосовой набор текста.

Модуль обнаружения объектов предоставляет дополнительную функцию, которая может предоставить описание различных объектов или сущностей реального мира, в частности различного оборудования, используемого студентом в учебном процессе. Создается видео объекта со всех сторон, которое затем делится на кадры, чтобы интерфейс камеры мог обнаруживать объект под любым углом или с любой стороны. После того, как объект обнаружен, его описание отображается в приложении.

Rapid Application Development (RAD), концепция организации технологического процесса разработки программных продуктов, ориентированная на максимально быстрое получение качественного результата в условиях сильных ограничений по срокам и бюджету и нечётко определённых требований к продукту, была выбрана в качестве методологии разработки нашего приложения для смартфонов. В RAD есть четыре основных этапа: планирование, проектирование, улучшение и внедрение. В дополнение к этому, сопутствующим программным обеспечением при разработке утилиты были: интегрированная среда разработки Eclipse для улучшения платформы Android с использованием Java, Metaio Software Development Kit для разработки дополненной реальности, GIMP для редактирования изображений.

Для разработки приложения для операционной системы Android использовались языки программирования C# и JavaScript, для серверной части – Python. Общие требования к оборудованию: смартфон, сервер и VR-гарнитура (необязательно).

Выводы. Приложение, которое обсуждается в данной статье, еще находится на стадии разработки, поэтому о результатах его применения в образовательном процессе говорить рано. Также оно нуждается в дальнейшем тестировании, так как представляет собой сложную систему, каждому элементу которой необходима соответствующая оценка. Мы предполагаем, что использование данного программного продукта позволит повысить мотивацию обучающихся к получению новых знаний, добавив элемент интерактивности в работу с литературой и другими учебными материалами. Это приведет к увеличению результативности подготовки будущих специалистов, а также обеспечит развитие студентов в соответствии с современными требованиями к образовательным результатам на основе использования современных технологий, таких как AR и VR.

Будущую оценку нашего приложения мы планируем провести в два этапа: оценка технической стороны с точки зрения удобства его использования пользователями и анализ качества полученных ими знаний.

Цель всех этапов оценки - вовлечь обучаемых в опробование всех компонентов приложения, как в очном, так и дистанционном обучении. С помощью этой пробной техники, исследуемые будут разделены на две группы. Результаты данного исследования будут материалом для дальнейшего опубликования.

Таким образом, нами было предложено полезное приложение для образовательных организаций, которое можно использовать в учебном процессе. Оно повышает мотивацию учащихся к изучению дисциплины и не отвлекает от изучения рекомендованной литературы. Предлагаемая идея не требует специальных устройств со специфическим оборудованием. Она может быть реализована с использованием существующей технологии смартфонов с минимальными затратами.

Литература:

1. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект. Современный подход. – 2006.
2. Толковый словарь по искусственному интеллекту / Авторы-составители А.Н. Аверкин, М.Г. Гаазе-Рапорт, Д.А. Поспелов. М.: Радио и связь, 1992. – 256 с.
3. Сухин И.Г. Тенденции в применении цифровых технологий в зарубежном образовании // Современные технологии в мировом научном пространстве. – 2019. – С. 81-87.
4. Abd Majid N.A., Husain N.K. Mobile learning application based on augmented reality for science subject: Isains // ARPN Journal of Engineering and Applied Sciences. – 2014. – Т. 9. – №. 9. – С. 1455-1460.
5. Allen J. AI Growing up / J. Allen // AI MAGAZINE. — 1998. — V. 19. — №4. — P. 13-23.
6. Blum T. et al. mirracle: An augmented reality magic mirror system for anatomy education // 2012 IEEE Virtual Reality Workshops (VRW). – IEEE, 2012. – С. 115-116.
7. Fotaris P. et al. A systematic review of Augmented Reality game-based applications in primary education // Memorias del XI Congreso Europeo en Aprendizaje Basado en el Juego Graz. – 2017. – С. 181-191.
8. Ivanova G., Aliev Y., Ivanov A. Augmented reality. Textbook for future blended education // Proceedings of the International Conference on e-Learning. – 2014. – Т. 14. – С. 130-136.
9. Lytridis C., Tsinakos A., Kazanidis I. ARTutor — an augmented reality platform for interactive distance learning // Education Sciences. – 2018. – Т. 8. – №. 1. – С. 6.
10. McCarthy J. What is artificial intelligence?. – 1998.
11. Rajendran P.S. Gesture Supporting Smart Notice Board Using Augmented Reality // International Conference on Next Generation Computing Technologies. – Springer, Singapore, 2017. – С. 112-123.

УДК 1174

педагог-исследователь, директор Лобзина Татьяна Павловна

Центр развития личности (г. Нижний Новгород);

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Повshedная Фаина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ - ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации старших дошкольников и младших школьников в условиях семейного воспитания и развития компетентности родителей; представлены результаты самоанализа родительской компетентности в данных вопросах.

Ключевые слова: воспитание, социализация, социальное развитие, компетентность родителей, компетенции.

Annotation. The article considers the problem of socialization of preschoolers and schoolchildren in the context of family education and the development of parents' competence. The results of self-analysis of parental competence in these issues are presented.

Keywords: social education, socialization, competence, social development parental competence.

Введение. В современных социально-педагогических условиях проблема семейного воспитания детей и молодежи рассматривается как приоритетное направление в государственной политике. Не случайно в нормативно-правовых документах об образовании подчеркивается, что особая роль социализации, индивидуализации, коммуникативной деятельности растущего человека принадлежит родителям, которые несут ответственность за воспитание ребенка.

Именно семья имеет многочисленные ресурсы включения ребенка в социализирующее пространство многогранных взаимоотношений и взаимодействий. Вопросы потенциала семьи в успешном развитии современных детей (воспитательный, образовательный, социализирующий) раскрывают в своих исследованиях Г.А. Кантемирова, В.В. Коробкова, Л.А. Метлякова, О.А. Немова, Т.П. Симакова и др. Так, Т.П. Симакова описывает воспитательный потенциал семьи как «возможности, ресурсы, которые имеет семья для воспитания (часто сюда же включается и социализация) ребенка, а именно ценностные, финансовые и предметно-материальные возможности, психологический климат семьи, стили воспитания, а также личностные характеристики родителей» [9, С. 61].

Жизнедеятельность семьи с присущими ей семейными функциями (хозяйственно-бытовая; воспитательно-образовательная; эмоционально-коммуникативная; досуговая (культура и спорт); духовно-нравственная; экономическая) обоснованно является естественной средой, опорной площадкой формирования социального опыта детей, субъектных, индивидуальных качеств.

Последние годы роль семьи в воспитании детей усиливается. Это связано с переходом большего количества детей на семейную форму образования, использованием дистанционных и цифровых форматов обучения.

В связи с этим особую значимость приобретает подготовка родителей к процессу воспитания детей в семье, особенно молодых родителей.

Не случайно в «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» одной из приоритетных задач является поддержка семейного воспитания, формирование ответственного отношения родителей к воспитанию детей» и формирование родительской компетентности.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных исследований (В.В. Коробкова, Л.В. Коломийченко, Л.А. Метлякова) и нормативных документов позволил определить следующие компоненты родительской компетентности: личностный, когнитивный, деятельностный.

Личностный компонент отражает «Я-концепцию»: мотивационно-ценностную сторону отношений, позиции, смыслы, установки.

В каждом виде семейной деятельности транслируются определенные ценностные ориентации по отношению к себе, ребенку, семье, социуму, окружающему миру, деятельности (таб. 1).

Таблица 1

Ключевые духовно-нравственные идеалы и ценности

	Виды семейной деятельности					
	Трудовая	Духовно-нравственная	Досуговая	Финансовая	Коммуникативная	Воспитание, образование
Ценностное самоопределение	Ценность труда, трудового взаимодействия	Общечеловеческие ценности (семья, ребенок, окружающий мир, люди, деятельность)	Ценность культурного, здорового образа жизни, культурной деятельности	Ценность ресурсов и профессионального труда, как источника дохода	Ценность отношений, общения	Ценность воспитанности, образованности, саморазвития

Как видно из таблицы ключевые духовно-нравственные ценности проходят через все виды семейной деятельности, формируя основу функционально-ролевой структуры семьи, ее устои, традиции, уклад, мировоззрение.

«Я-концепция» компетентного родителя включает в себя такие составляющие, как выраженная гражданская позиция, субъектное и ответственное отношение к родительствованию, готовность к саморазвитию себя как родителя, понимание необходимости быть образцом ребенку.

Когнитивный компонент (знания, осознание, представления, понимание) раскрывается в общей культуре, кругозоре, понимании роли родителя в воспитании ребенка, знании возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, психолого-педагогических условий воспитания и социального развития в семье.

Деятельностный компонент включает исследовательские, проектировочные, рефлексивные, коммуникативные, исполнительские компетенции.

Исследовательские (изучать, распознавать, разбирать, обследовать) необходимы для оценки себя как родителя, уровня социального развития ребенка, изучения ресурсов, возможностей социума в воспитании ребенка.

Проектировочные (намечать, планировать, проектировать, разрабатывать, моделировать, конструировать, прогнозировать) проявляются в проектировании саморазвития, маршрута воспитания ребенка, развития семьи, как социализирующего воспитательного коллектива, моделировании взаимодействия с социумом для реализации функций семьи.

Исполнительские компетенции раскрываются в умении организовывать, исполнять, реализовывать осуществлять действовать по плану, творить, созидать. В контексте нашей темы мы говорим об умении грамотно выполнять семейные функции в условиях социума, повышать свою компетентность, создавать благоприятную социальную ситуацию для развития ребенка, вовлекать детей в совместные внутрисемейные виды деятельности.

Коммуникативные заключаются во владении вербальными и невербальными средствами, умении слушать, задавать вопросы, отвечать на них, реагировать, устанавливать субъект-субъектные отношения, строить конструктивные взаимодействия, проявлять гибкость, ситуативность в контактах, поддерживая его индивидуальность, инициативу и творчество, создавать и поддерживать позитивный социально-психологический климат в семье, устанавливать эффективные контакты с социумом.

Рефлексивные представляются в умении анализировать процесс и результаты саморазвития себя, как родителя, социального развития ребенка, устанавливать эффективность способов взаимодействия, оценивать степень продвижения и вносить необходимые коррективы.

В ходе экспериментальной работы был проведен самоанализ родительских компетенций. Родителям были заданы вопросы на выявление компетенций по трем вышеуказанным компонентам (35 вопросов). Приведем примеры некоторых из них:

- Кто несет ответственность за воспитание ребенка: родители или государство?

- Главная жизненная ценность: ребенок, семья, работа, финансовое благополучие;

- Каждый месяц я знакомлюсь с информацией о воспитании детей (литература, передовой опыт, рекомендации психологов, медиков) и выделяю главные идеи (да/нет);

- Я планирую совместную деятельность с ребенком на неделю (да/нет).

Приведем некоторые обобщенные результаты проведенного родителями самоанализа.

77% опрошенных родителей признают семью и ребенка – главными ценностями. Результат достаточно высок на фоне данных Федеральной службы государственной статистики, которые констатируют ежегодный рост количества неполных и бездетных семей.

95% родителей считают семью ответственной за воспитание ребенка. Это говорит о том, что родители понимают свою ответственность и нацелены на воспитание, не перекладывают свою родительскую функцию на других родственников и образовательные учреждения.

88% родителей в своей родительской функции делают упор на интеллектуальное развитие ребенка, т.е. вопросы воспитания, развития социальных качеств остаются без внимания семьи, их формирование не носит целенаправленный характер.

45% родителей уверены, что они знают, как воспитывать ребенка в семье. Это говорит о том, что почти половина опрошенных уверены в своей правильной воспитательной позиции. При этом всего 25 % родителей изучают информацию по воспитанию и развитию детей. Следовательно, 75% родителей не опираются в воспитании на научно-обоснованные методы, используют имеющиеся у них представления о процессе воспитания и их воспитательный опыт.

90% родителей систематически наблюдают за развитием ребенка, отмечают позитивные и негативные стороны его поведения и 71% оценивают свое родительское поведение в процессе взаимодействия с ребенком. Результаты свидетельствуют о том, что родители высоко оценивают свои исследовательские компетенции.

47% планируют образовательный маршрут ребенка, свое самообразование и предстоящую деятельность с ребенком, мероприятия по развитию семьи. Используемые формы и методы воспитания, социализации детей родители соотносят с собственным пониманием этого процесса, который не всегда носит объективный характер.

70% родителей проводят рефлексию своего поведения и общения с ребенком, что позволяет им видеть результаты воспитания.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что без специально организованной подготовки родителей к взаимодействию с детьми в условиях семьи, социальные качества детей изменяются незначительно.

Таким образом, исследование позволило выявить следующие проблемы социализации детей в условиях семьи:

- актуализируется государственный заказ по воспитанию и социализации детей ко всем участникам образовательного процесса, особенно к родителям. Но семья не ставит процессы воспитания своей приоритетной задачей, социальное воспитание детей в семье проходит спонтанно и неорганизованно;

- вопросы социального развития детей достаточно исследованы в психолого-педагогической литературе, но мало адаптированы для применения в теории и практике семейного воспитания старших дошкольников и младших школьников;

- в семье имеются эффективные условия для успешного социального развития старших дошкольников и младших школьников, однако недостаточно программно-методических ориентиров для родителей по формированию социальных качеств у детей в условиях семьи;

- родители достаточно высоко оценивают свою родительскую компетентность, но уровень социального развития детей говорит об обратном.

Все эти проблемы могут быть успешно решены, если компетентность родителей является важнейшим условием социализации и воспитания ребенка в семье.

Литература:

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с. илл.

2. Геллер Г.А. Семья в системе факторов формирования этнокультурной идентичности личности ребенка / Этнокультурное образование в современном мире: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции «Этнокультурное образование в современном мире» (г. Саратов, 18-20 апреля 2017) / Науч. ред. Е.А. Александрова; ред.-сост. И.В. Кошкина. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 880 с. [Электронное издание]

3. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: Учебное пособие / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 256 с.

4. Коломийченко Л.В. Семейные ценности в воспитании детей 3-7 лет/ Л.В. Коломийченко, О.А. Воронова. - М., ТЦ СФЕРА, 2013. - 128 с.

5. Российская Федерация. Министерство образования и науки. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся [Электронный ресурс]: ФЗ от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. Версия Проф.

6. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. Версия Проф.

7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. Версия Проф.

8. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. Версия Проф.

9. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства: дис. ... д-ра пед. наук/ Т. П. Симакова. - Томск, 2012. – 260 с.

Pedagogy

UDC 378.2

candidate of Philological Sciences, associate Professor Lomakina Yekaterina Alexandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor Picalova Elena Anatolievna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS: FEATURES OF REFLEXIVE ORGANISATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY

Аннотация. В статье рассматриваются рефлексивные процессы и определяется их роль в профессиональной подготовке студентов, также уточняется насколько реализуются рефлексивные возможности в практике профессионального образования. В результате исследования выявляется уровень знаний о сущности рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности студентов и уровень сформированности профессиональной подготовки студентов вуза. Содержательный анализ полученных данных позволяет констатировать, что в основном студенты осознают себя самодостаточной, самостоятельной личностью, приоритетной целью их обучения в вузе является профессиональная подготовка. Наряду с самосознанием студентов подтверждается неудовлетворенность основной массы студентов организацией учебно-познавательной деятельности в плане их подготовки к профессиональной деятельности. Также была определена необходимость в создании рефлексивной модели организации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, рефлексия, учебно-познавательная деятельность, профессиональная подготовка.

Annotation. The article observes reflexive processes and defines their role in the professional training of students; it also clarifies the ways of how reflexive possibilities are realized in the practice of professional education. The results of the study reveal the level of knowledge about the essence of the reflexive organization of students' educational and cognitive activity and the level of formation of professional training of university students. A meaningful analysis of the data allows to state that, generally students are aware of themselves as a self-sufficient, independent person, the priority goal of their education at the university is professional training. Along with the self-awareness of students, the outcome of the work confirms dissatisfaction of the students' majority with the organization of educational and cognitive activities in terms of their training for professional activity. It also identified the need to create a reflective model of organizing students' educational and cognitive activities in the process of professional training.

Keywords: higher professional education, reflection, educational and cognitive activities, professional training.

Introduction. Improving the efficiency of the system of higher professional education is one of the urgent tasks of the Russian education in current period of global changes in all life spheres from state and financial to surely educational. In the context of reforming the vocational education system, it is important, both in theoretical and

practical terms, to pay more attention to the problems of reflexive support to the vocational training of future specialists as one of factors that would increase the effectiveness of a vocational higher education institution.

The essence of the reflexive organization of the process of students' professional training is to create conditions when education combines self-education and self-management. In this case, the problem of improving the effectiveness of training is solved by forming students' needs and abilities for self-development, introspection, and self-esteem.

For the coming years, the main goal of Russian educational policy on the modern high quality of education is based on the preservation of its fundamental nature and compliance with the current and future needs of the individual, society and the state, as well as through the introduction of new effective educational technologies.

The main body of the article. In the context of a rapidly changing content of knowledge, it is necessary to ensure continuity, fundamentality, integration; democratization, humanization, integration with science and industry, complete computerization and technologization of higher education [2].

The essence of all areas is determined by the concepts of a specialist's personality and activity (educational, cognitive and professional). In this regard, an important aspect of increasing the effectiveness of students' professional training at a technical university is finding solution to the problem of the reflexive organization of the future specialists activities.

For a specialist of any profile, the important components of training are:

1. Mastering knowledge of the basics of professional activity and the ability to apply this knowledge in professional practice in life.

2. Formation of readiness for innovative activity - foresight, modeling and modification of forms, methods and techniques of professional activity in relation to specific conditions.

3. Formation of readiness for creative professional activity - personal reflection, intellectual reflection, interpersonal (communicative) reflection.

4. Formation of professional interest, a high level of understanding the importance of creative solutions to professional problems and increasing the degree of professional independence and initiative.

Consequently, the professional training of a future specialist includes methodological, theoretical, methodical and practical professional and creative training. The unifying component is the reflective training of future specialists. Reflexive training of students is one of the factors of the effectiveness of professional education of future specialists in general [1].

The study of reflection is the subject of the works of V.V. Davydova, G.A. Golitsyn, A.Z. Zak, I.S. Kon, I.N. Semenova, S.Yu. Stepanova, B.D. Elkonin and others.

Common to all studies is the understanding of the direction of reflexive processes on the development of self-awareness, on the comprehension and orientation of the subject's actions (intellectual reflection). Reflection process presupposes self-organization, introspection of internal mental acts, forms and prerequisites of one's mental activity, an integral "I" (personal reflection). Reflection is also carried out through the understanding (analysis) by a person of the personality and activities of a partner in joint activities, mutual images of each other by persons (interpersonal reflection) [7].

Reflection makes the most of the possibilities of thinking, creative work of consciousness with images and representations constructed by consciousness itself as it is (A.G. Asmolov, A.A. Bizyaeva, K.K. Mamardashvili, Yu.A. Shreider).

Reflexive processes are not only an indicator of a conscious attitude to the learning process, but also a tool to carry out the formation of a competitive specialist's personality in the course of professional training.

Reflection is defined as - a method of cognition, a form of theoretical activity, an internal dialogue, a principle of thinking, a type of thinking, a process of comprehension, the ability of consciousness. Such a multifaceted approach to defining the most important concept of professional training of students does not contribute to solving the problem of the research [8].

The common point of the above definitions is the activity approach to the definition of the concept of reflection.

In this case, the basic requirement to the process of students' professional training is to guarantee the reflective nature of this training. The essence of the requirement comes to the obligatory reflection, comprehension, or research upon the process of professional knowledge done by students.

The development of reflexive abilities as a mechanism for self-knowledge, self-determination, self-organization opens the way to student-centered learning. Reflection belongs to creative activity's areas (educational and cognitive or professional) - teachers and students possessing some pedagogical and psychological reflection, or a kind of foresight sense, are able to improvise in the process of professional training [5].

In context of the current work there has been adopted the most general definition within pedagogical research on the concept of reflection as a component of a student's thinking or intellectual activity, focused on the person's awareness of oneself and one's own actions in the system of educational, cognitive, professional activity and interpersonal communication.

The process of professional training of students, the organization of their educational and cognitive activities become controllable with the inclusion of reflection mechanisms that characterize a person's self-awareness, understanding of the grounds for one's own actions and deeds.

The role of reflection in the educational, cognitive and professional activities of a university student, therefore, is as follows:

- reflection is the basis for the implementation of educational, cognitive and professional activities;
- basing on reflection, the student's educational and cognitive activity is being managed and monitored;
- reflection is one of the main mechanisms for the development of a student's educational and cognitive activity, as well as creative principles;
- reflection is necessary when describing the phenomenology and mechanisms of the student's activity for the subsequent translation and reproduction of person's educational and cognitive activity [6].

Thus, reflection is an educational methodological means to shape a competitive specialist's personality out in the process of professional training.

Analyzing psychological and pedagogical research and modern society's requirements for specialists, it can be pointed out that the theoretical foundations of modern education include certain opportunities in the formation of students professional training in the reflexive organization of their educational and cognitive activities. In this regard, it becomes necessary to find out to what extent these opportunities are realized into the vocational education practice.

For this purpose, within the framework of the declaratory experiment, there has been made a questionnaire survey for teachers and students of a technical university. The teachers were offered questionnaires, the content of which made it possible to assess the following quality indicators:

- the nature and amount of theoretical knowledge about the essence of the reflexive organization of educational and cognitive activity of university students;
- personal teachers' attitude to the phenomenon of reflexive organization of educational and cognitive activity of university students and the need for its application in the process of their professional training;
- the level of proficiency in the process of formation of professional training of university students;
- the ability to diagnose the level of formation of professional training of university students.

The results of the questionnaire showed that teachers do not know enough the methodology of the reflexive organization of educational and cognitive activities of university students. So, defining the methods of organizing educational and cognitive activities that contribute to the formation of professional training of students, teachers noted among them "the formulation of problematic questions", "the inclusion of creative tasks", "the implementation of individual independent work." However, at the same time, the organization of the reflexive activity of students, aimed at the development of not only the intellectual sphere, but also the activation of the motivational and emotional-volitional sphere, which has a complex effect on the psyche of the student as a whole, was rarely named. The majority of teachers (about 60%) found it difficult to answer this question at all.

The survey results showed that among teachers there is a significant discrepancy in the motives, attitude and nature of understanding the essence of students professional training, as well as in the level of proficiency in the methodology of creating the necessary pedagogical conditions for the effective conducting of this practice within the educational process of the university [3]. Only a small number of teachers (8%) indicated that this concept should be understood both as a way of activity and an integrative characteristic of a person, which includes a block of knowledge and ideas, a block of motives and needs, and a block of skills.

A qualitative analysis of the questionnaire material showed that the bulk of teachers share the idea that the main priorities of modern higher education include the task of focusing the educational process on the formation of students professional training, but they are poorly oriented in modern directions and technologies to achieve it. One of the reasons for this situation can be called the fact that 100% of the interviewed teachers, when asked about the availability of information on the research problem, especially of a methodological and technological nature, clearly noted the lack and insufficiency of information.

Another task, logically connected with the previous tasks of the ascertaining experiment, was to identify the level of formation of the professional training of university students. To solve the task, the following directions were identified:

- to reveal the personal attitude of students to the concepts of "professional training" and "professional activity";
- to determine the dynamics of the development of professional training of students in the traditional educational system of the university.

To solve the problem of that stage of the work experiment, the following methods were used: pedagogical observations, questionnaires, testing, implementing some independent tasks. The variety of methodological application made it possible to obtain extensive material on the state of the formation of professional training of university students. A meaningful analysis of the data obtained allows us to state that, in general, students are aware of themselves as a self-sufficient, independent person, the priority goal of their education at a university is professional training. It also confirms the dissatisfaction of the bulk of students with the organization of educational and cognitive activities in terms of their preparation for professional activity [4]. Thus, 45% of students answered that educational activity does not contribute to solving this problem, 38% of respondents noted that it contributes only to a small extent, and only 17% of students were satisfied with the work of university teachers in general in this direction.

There have been diagnosed the level of formation of professional training of students on the basis of the Nosov Magnitogorsk State Technical University. At the stating stage of the experiment, we did not trace the changes for each criterion separately, the purpose of the survey was to get the generalized result in order to obtain an objective view upon the levels of formation of students' professional training in modern practice.

Conclusion. A qualitative and quantitative analysis of the results obtained allows us to draw the following conclusions:

- the formation of professional training of university students in a modern educational institution is not implemented effectively enough;
- an increase in the level of professional training of university students can be ensured by developing a special model of this process and its implementation based on a set of pedagogical conditions that ensure its effective functioning in the educational system of the university.

Thus, the analysis of practice confirms the relevance of the problem of the formation the students' professional training with the help of the reflective organization of their educational and professional activities. At the same time, the data on the dynamics of the formation of students vocational training of a technical university, got in the course of the experiment, confirm that the organization of this process is represented insufficiently, often only fixed at the level of stating the problem or carried out by teachers without following a relevant methodological system.

So, the course of the experiment, revealed the urgent task for pedagogical practice: to determine effective ways and means of solving the problem, to generalize them, to create a reflexive-didactic model of organizing the educational and cognitive activity of students and to highlight the pedagogical conditions for its effective functioning in the educational process of the university.

References:

1. Balynskaya N.R. Spatial-temporal conditionality of the political process in modern Russian // Balynskaya N.R., Karpova E.V., Vikulina V.V., Volkov S.Y., Pikalova E.A., Pudov A.G., Shkurko N.S. // Opcion. 2019. V.35, № Special Issue 22. – P. 227-237.
2. Kuliutkin Yu.N. Dialogue as a subject of pedagogical reflection / Yu.N. Kuliutkin. - St. Petersburg: SpetsLit. 2001. – 74 P.
3. Lomakina E.A. Kisel O.V. Approaches, Forms and Methods of Professionally Oriented Adult Education // Modern Engineering Education: Contemporary International Challenges and Perspectives. Conference Proceedings. Foreign Languages for Engineering Chair, Nosov Magnitogorsk State Technical University. 2019. P. 108-110.

4. Lomakina E.A. Personality-oriented approach in teaching a foreign language // Modern methods and technologies of teaching foreign languages. Collection of scientific articles XVI International scientific and practical conference. 2019. S. 46-50.
5. Pedagogical reflection // Scientific review. Pedagogical sciences. 2016. No. 3. P. 98-110; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500>
6. Pikalova E.A. The relationship of reflection and communication in the process of life // Bulletin of the Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosov. 2005. No. 2 (10). P. 91-93
7. Semenov I.N. Interaction of domestic and foreign psychology of reflection: history and modernity / I.N. Semenov // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2008. V. 5 (1) – P. 64-76.
8. Shchedrovitsky G.P. Thinking. Understanding. Reflection / G.P. Shchedrovitsky. - Moscow: Eastern Literature, 2005 – 800 p.
9. Zotov V.V. Experience in implementing student business incubator in entrepreneurship education / Zotov V.V., Konyagina M.N., Shapkina E.A., Pikalova E.A., Stepanova D.I. // Journal of Entrepreneurship Education. 2019.V. 22(4) – P. 396.

Педагогика

УДК 37.033

кандидат педагогических наук Ложилова Анна Александровна

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

аспирант Рыжечкина Лариса Игоревна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КЛУБА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях экологического клуба. Её актуальность обусловлена личностно-деятельностной парадигмой современного образования, его экологизацией и гуманизацией, целевыми ориентирами современных ФГОС. В статье представлена и обоснована методическая система формирования исследовательской компетентности в условиях экологического клуба, базирующаяся на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Методический уровень раскрыт в единстве целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов. Показана сопряжённость этапов и технологий формирования исследовательской компетентности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, экологический клуб, исследовательская деятельность, субъектная позиция, внеурочная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of research competence of students in the conditions of an ecological club. Its relevance is due to the personality-activity paradigm of modern education, its ecologization and humanization, the target guidelines of modern FSES. The article presents and substantiates a methodological system for the formation of research competence in an ecological club, based on two levels: theoretical-methodological and methodological. The methodological level is disclosed in the unity of the target, substantive, procedural, technological and effective-evaluative components. The conjugation of the stages and technologies of the formation of research competence is shown.

Keywords: research competence, ecological club, research activity, subject position, extracurricular activities.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00749

Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Введение. В условиях неопределённости и масштабной трансформации современного общества основными вектором модернизации образования является личностно-деятельностная парадигма. Она задаёт новые целевые ориентиры учебно-воспитательному процессу в направлении развития личности, акцентирует внимание на результатах образования, отражающих ключевые компетенции. Воспитание компетентного гражданина России становится одной важнейших целей образования и одной из приоритетных задач общества и государства, что нашло отражение во ФГОС основного общего образования.

Данные положения актуализируют необходимость формирования исследовательской компетентности как интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности к учебно-исследовательской деятельности, самостоятельному поиску знаний и применению их при решении стандартных и нестандартных задач.

Важность становления исследовательской компетентности у обучающихся отмечали А.В. Хуторской, И.И. Холодцева, Дж. Равен, И.А. Зимняя, В.И. Андреев, А.В. Леонтович, А.И. Савенков, Л.А. Казарина, Н.М. Соловьёва.

Значительным потенциалом по формированию у школьников исследовательской компетентности обладает школьный экологический клуб. Он позволяет объединить разновозрастных детей по интересам, сплотить их вокруг общих исследовательских целей и задач, ценностей и традиций, превратить работу над исследованием в интересное приключение. Особенности его содержания создают предпосылки для включения школьников в исследовательскую деятельность по решению экологических проблем, прогнозирование последствий собственной деятельности в окружающей среде.

Анализ школьной практики показал, что члены детского экологического клуба проявляют интерес к исследовательской деятельности, но вместе с тем испытывают затруднения в проведении исследований и оформлении их результатов. Педагоги, в свою очередь, отмечая необходимость и важность формирования

данного качества, указывают на отсутствие методики формирования исследовательской компетентности у школьников в условиях экологического клуба.

Вследствие этого сложилось противоречие между значительным потенциалом школьного экологического клуба в формировании у обучающихся исследовательской компетентности и фрагментарностью его использования, поскольку отсутствует методическая система, обеспечивающая последовательное развитие данного интегративного личностного качества.

Сложившееся противоречие определило проблему и актуальность нашего исследования.

Целью статьи является разработка и обоснование методической системы формирования исследовательской компетентности школьников в условиях экологического клуба.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы позволил установить, что теоретико-методологические и методические аспекты формирования исследовательской компетентности раскрыты в трудах Л.А. Казариной, Н.М. Соловьёвой, Л.Ш. Абдуловой, Т.В. Альниковой, М.Ю. Кожуковой, В.А. Константиновой, С.И. Осиповой, С.Н. Скарбич, А.А. Ушакова, О.В. Ушаковой и др.

Определены различные трактовки понятия "исследовательская компетентность" и её структуры. Установлено, что данная категория рассматривается в рамках деятельностного, личностного и компетентного подходов. Значимым для нашего исследования является определение Н.М. Соловьёвой, характеризующее исследовательскую компетентность «как «интегративное личностное качество субъекта исследовательской деятельности, представляющее собой процессуальную готовность к творческой преобразовательной деятельности, в том числе и в нестандартных (проблемных) ситуациях и проявляющееся в осознанной готовности и способности самостоятельно и инициативно осваивать, получать новые знания, осуществлять рефлексивно-оценочные действия в определении границ и результатов своей деятельности, базируясь на ранее полученных и освоенных знаниях, умениях и способах деятельности» [14].

Теоретические основы исследования составили положения компетентного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), идеи личностно-деятельного подхода (Н.И. Алексеев, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), положения о сущности и структуре формирования исследовательской компетентности (Н.М. Соловьёвой), рефлексии (Н.Г. Алексеев, Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк), положения проектной технологии (Е.С. Полат, И. Чечель и др.); положения технологии кейс-стади (О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Коупленд, Г.А. Брянский и др.), квест-игр (Лагутин А.А., Сапрыкина О.В., Витязь Л.Н. и др), теории эвристического обучения (В.И. Андреев, А.В. Хуторской); положения о специфике организации исследовательской деятельности (А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.С. Саввичев, Е.Н. Кикоть и др.).

С учётом представленных теоретических положений была разработана методическая система формирования исследовательской компетентности в условиях детского экологического клуба, базирующаяся на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом.

Теоретико-методологический уровень включает идеи экологизации и гуманизации, компетентностный, личностно-деятельностный, аксиологический подходы, а также ряд реализующих их дидактических принципов: субъектности, активности, экологизации, природо-и культурно-сообразности, научности, самореализации, проблемности, положительной мотивации, проектирования, сотрудничества, продуктивности, творчества, самоорганизации учебно-исследовательской деятельности, целостности, рефлексии.

Методический уровень представлен методической системой, включающей целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативно-оценочный компоненты.

Целевой компонент представлен целью – создание условий для формирования исследовательской компетентности у членов детского экологического клуба.

Содержательный компонент отражает структуру исследовательской компетентности и включает эмоционально-ценностный, познавательный, деятельностный и личностный компоненты.

Эмоционально-ценностный компонент предусматривает содержание, позволяющее ввести обучающихся в контекст исследовательской деятельности по экологии, сформировать представление о существующих экологических проблемах и особенностях их решения, ценностях и нормах научной деятельности. Включает экологические ценности, нравственные и экологические императивы. Реализуется контекстно во всех компонентах содержания.

Познавательный компонент представлен когнитивным опытом, содержащим знание специфики, этапов, методов, особенностей оформления и презентации результатов экологических исследований.

Деятельностный компонент включает опыт исследовательской деятельности по экологии, применения исследовательских умений в стандартных и нестандартных ситуациях. Способствует развитию умения устанавливать межпредметные связи при решении прикладных задач.

Личностный компонент представлен результатами и продуктами исследовательской деятельности, опытом качественного и эффективного решения исследовательских проблем, опытом рефлексии своей исследовательской деятельности на основе знания образцов и критериев эффективности.

— осуществлять сбор, анализ и интерпретацию полученных данных, оформлять и презентовать результаты деятельности.

3. Творческо-преобразующий этап «Я действую сам и реализую себя в деятельности для других». На данном этапе школьники проявляют инициативу, предлагают темы исследовательских работ, проявляют самостоятельность в процессе исследовательской деятельности. Внутренняя заданность деятельности реализуется по следующей схеме (Н.Г. Алексеев): «замысел - реализация – рефлексия». Исследования имеют как индивидуальный, так и коллективный характер.

4. Рефлексивный этап «Я осмысливаю себя и свою деятельность» ориентирован на создание условий для рефлексии и самооценки, в процессе которых происходит сопоставление цели и результатов деятельности, осмысливается её новизна, практическая значимость. Присутствует контекстно на всех этапах.

Технологический компонент представлен следующей технологической цепочкой «экологическая квест-игра с элементами исследования – структурированные и неструктурированные экологические кейсы – исследовательские проекты» (Таблица 1). Каждое из её звеньев обеспечивается методами эвристического обучения (А.В. Хуторского) [15], практическими методами: опыт, эксперимент, а также методами и приёмами рефлексии (Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк) [7].

Экологические квест-игры с элементами исследования мотивируют школьников к познанию и осмыслению экологических проблем, развивают пытливость, любознательность, наблюдательность, интерес экологии [4].

Структурированные и неструктурированные экологические кейсы способствуют пониманию членами детского экологического клуба логики и этапов исследовательской деятельности, развития умения выявлять и формулировать проблему, объект, предмет, цели, гипотезу, задачи и другие элементы методологического аппарата исследования. Позволяют осуществить ситуативно-обусловленный исследовательский поиск, анализ информации, оценки альтернативных решений.

Исследовательские проекты по экологии обеспечивают формирование опыта самостоятельной исследовательской деятельности.

Эвристические методы и приемы содействуют вовлечению школьников в исследовательскую деятельность, активизации творческого мышления, стимулированию к поиску новых способов решения проблем.

Практические методы представлены химико-экологическими научными опытами, которые включают следующие виды: демонстрационные (проводит педагог) и фронтальные (выполняются учащимися под руководством учителя). Процессуальный компонент предполагает последовательное формирование всех компонентов исследовательской компетентности. В соответствии с логикой развития субъектности (по А.С. Обухову, Б.А. Киселёву) [11] нами были выделены следующие этапы формирования исследовательской компетентности в условиях экологического клуба:

1. Мотивационно-смысловой этап «Я хочу и понимаю зачем» предусматривает сдвиг мотива на цель как основу предмета будущей деятельности. Создаются условия для переживания важности исследовательской деятельности в сфере экологии, её означивания и осмысления.

2. Познавательного-операционный этап «Я могу и действую» предусматривает две стадии:

- овладение школьниками ориентировочной основой исследовательской деятельности, предполагающей создание условий для знакомства с системой ключевых понятий, методологическим аппаратом научного исследования, спецификой этапов и методов исследовательской деятельности по экологии;

- формирование базовых исследовательских умений и способов деятельности, применение которых осуществляется в стандартных ситуациях. Создаются возможности для развития у членов детского экологического клуба умения формулировать проблему, объект, предмет, цели, гипотезу и задачи исследования, отбирать применительно к своему исследованию методы научного познания, планировать.

Таблица 1

Сопряжённость процессуального и технологического компонентов формирования исследовательской компетентности в условиях детского экологического клуба

№	Процессуальный компонент	Технологический компонент
1	1 этап – мотивационно-смысловой	1. Экологические квест-игры с элементами исследования. 2. Методы эвристического обучения А.В. Хуторского. 3. Демонстрационные химико-экологические научные опыты «Тайны природы».
2	2 этап – познавательного-операционный	1. Структурированные и неструктурированные экологические кейсы. 2. Методы эвристического обучения А.В. Хуторского. 3. Фронтальные химико-экологические научные опыты.
3	3 этап – творческо-преобразующий	1. Исследовательские проекты по экологии. 2. Методы эвристического обучения А.В. Хуторского. 3. Самостоятельный эксперимент.
4	4 этап – рефлексивно-оценочный	Методы и приёмы рефлексии (Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк).

Результативно-оценочный компонент отражает целевой компонент и предполагает диагностику исследовательской компетентности на основе компонентов, выделенных Н.М. Соловьёвой [14].

Критерием мотивационно-ценностного компонента является субъектная позиция обучающего, предполагающая активное, осознанное отношение в исследовательской деятельности. Её диагностика осуществлялась на основе методики «Исследование субъектной позиции учащихся разных возрастов» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина [5] по следующим уровням: «субъектная позиция», «объектная позиция», «позиция отрицания».

Критерием когнитивного компонента выступает глубина качества усвоения знаний (И.Я. Лернер) [8] о содержании, способах, этапах исследовательской деятельности, правилах и методах ее осуществления [12].

Деятельностный компонент диагностировалась по уровням самостоятельности исследовательской деятельности: 1) репродуктивный уровень, 2) частично-поисковый уровень, 3) исследовательский уровень, выделенных нами на основе работ Э.Ф. Насырова, В.В. Розлован [10]. Их определение осуществлялось на основе экспертной оценки.

Сформированность рефлексивно-оценочный компонент выявлялась на основе опросника рефлексивности А.В. Карпова [6].

Выводы. Обобщение и систематизация полученных в ходе исследования результатов позволило сформулировать ряд выводов. Установлено, что формирование исследовательской компетентности в условиях экологического клуба детерминируется ориентацией современного образования на развитие личности обучающихся в русле системно-деятельностного и компетентностного подходов. Сконструирована методическая система формирования исследовательской компетентности школьников в условиях экологического клуба, реализующаяся на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень включает идеи экологизации и гуманизации, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы, а также ряд дидактических принципов. Методический уровень представлен целевым содержательным, процессуальным, технологическим и

результативно-оценочными компонентами. Отражена сопряженность этапов и технологий формирования исследовательской компетентности в условиях экологического клуба.

Литература:

1. Алексеев, Н.Г. Леонтович, А.В. Обухов, С.А. Фомина, Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся (фрагменты) / *Фізика: проблеми викладання*. 2006. № 5. С. 3-5.
2. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Методика воспитания экологической ответственности учащихся 5-7 классов в неформальном образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 61-1. С. 149-153
3. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. 2020. Т. 8. № 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-6> (дата обращения: 10.12.2020).
4. Демидова Н.Н., А.В. Зулхарнаева. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 176 с.
5. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 98-109.
6. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М. ДИА-Пресс. 2000 г. 284 с.
7. Кожуховская Л.С., Позняк И.В. Рефлексивные техники, методы и приемы. Проектирование коллективной деятельности и развитие "Я-концепции" // *Народная асвета*. 2009. № 4. С. 13-17.
8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
9. Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф., Шеманаев В.А.. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» по ФГОС // *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2018. № 6. С. 66.
10. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей ТГПУ (TSPU Bulletin) // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2018. №6 (195). С 176-181.
11. Обухов А.С., Киселев Б.А. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно – исследовательской деятельности // *Психология и образование*. 2010. №2. С. 179-188
12. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. 220 с.
13. Прохорова М.П., Ваганова О.И.. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. 2019. Том 7. № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-2> (дата обращения: 20.04.2020).
14. Соловьева Н.М. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в классах с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин в условиях взаимодействия «Школа-Вуз» (с учетом региональной специфики): дис. ... канд.пед.наук / Соловьева Наталья Михайловна. Якутск: 2019. 194 с.
15. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Владос-Пресс, 2005. 383 с.

Педагогика

УДК 378

учитель начальных классов Магомедова Индира Исаевна

МБОУ «Многопрофильный лицей №5» имени А.С. Пушкина» (г. Махачкала)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье автором раскрыта психолого-педагогическая сущность педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя и выявлены предпосылки формирования педагогических установок у студентов. Приведены трактовки понятий различных ученых, занимающихся исследованием педагогических установок. Теоретический анализ позволил раскрыть психолого-педагогическую сущность педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя, и сделать вывод о том, что установки могут, прежде всего, возникать и развиваться только тогда, когда появляются благоприятные условия и определенные потребности для развития личности и ее деятельности. Исследование проводилось на базе факультета начальных классов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет». Исследование включало в себя следующие этапы: подготовительный, основной и заключительный. После завершения исследования была разработана программа по профилактике негативных педагогических установок студентов и действующих учителей, которая была проанализирована и оценена выбранными экспертами.

Ключевые слова: педагогические установки, студенты-практиканты, профессия, учитель, начальные классы.

Annotation. In the article, the author reveals the psychological and pedagogical essence of the pedagogical attitudes of trainee students who are mastering the teaching profession and identifies the prerequisites for the formation of pedagogical attitudes among students. Interpretations of the concepts of various scientists engaged in the study of pedagogical attitudes are given. The theoretical analysis allowed us to reveal the psychological and pedagogical essence of the pedagogical attitudes of students-trainees who master the teaching profession, and to conclude that attitudes can, first of all, arise and develop only when there are favorable conditions and certain needs for the development of the individual and its activities. The study was conducted on the basis of the faculty of primary classes of the Dagestan state pedagogical University. The study included the following stages: preparatory, main and final. After the study was completed, a program was developed to prevent negative pedagogical attitudes of students and current teachers, which was analyzed and evaluated by selected experts.

Keywords: pedagogical attitudes, trainee students, profession, teacher, initial class.

Введение. Актуальность проблемы обусловлена тем, что эффективность деятельности педагогов существенно снижают такие негативные факторы, как профессионально-педагогические заблуждения, педагогические мифы, предрассудки, негативные установки и стереотипы. Каждая педагогическая установка является «регулятором» взаимоотношений всех участников образовательного процесса. Именно поэтому важно, чтобы педагогические установки учителей носили позитивный характер и основывались на научном понимании особенностей педагогического процесса. Формируются педагогические установки уже на этапе освоения профессии учителя. Поэтому их изучение у студентов, осваивающих профессию учителя, позволит не только понять генезис данных явлений, но и будет способствовать ранней профилактике формирования непродуктивных или негативных педагогических установок. Также нужно донести до них то, что в своей работе учитель должен всегда руководствоваться исключительно научными знаниями о поведении в любой педагогической ситуации.

Изложение основного материала статьи. Важность исследования педагогических установок обусловлена тем, что данные, ранее полученные в этой сфере (К.А. Зотова, Е.В. Джавахишвили, О.М. Краснорядцева, К. Роджерс), по нашему мнению, не были систематизированы в полной мере. Используя полученную информацию в исследовании, мы можем прогнозировать дальнейшее развитие событий в эффективном разрешении педагогических ситуаций.

«Установка - это неосознанное состояние, определяющее и предвещающее раскрытие любых форм психической деятельности. Она выступает как состояние мобилизованности, готовности к действию, состояние, обусловленное наличием у субъекта потребности в соответствующей ситуации и ее удовлетворения» [5].

В узком смысле «педагогическая направленность – это профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и обуславливающее его своеобразие. В широком смысле – это система эмоционально-ценностных отношений, доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих к утверждению в педагогической деятельности и общении» [3, С. 34].

По мнению Л.И. Божович, «направленность личности сама по себе может быть рассмотрена также в качестве особой predisposition - предрасположенности личности действовать определенным образом, охватывающей всю сферу ее жизнедеятельности» [1, С. 254].

Джавахишвили считает, что «профессиональная педагогическая установка есть целостно-личностное образование, которое регулирует и направляет психофизические силы личности для реализации педагогической деятельности. Закрепленная и стабилизированная педагогическая установка становится свойством личности. Она выражает общую внутреннюю тенденцию личности по отношению к профессии. Чем богаче педагогическая установка предшествующим опытом, тем легче она актуализируется». «Иметь установку на педагогическую профессию, подчеркивает Е.В. Джавахишвили, означает владеть, кроме мотивов и потребностей, соответственными знаниями, навыками и способностями - иначе установка на педагогическую деятельность не формируется» [4, С. 43].

Обучение, как известно, является профессией, которая требует компетенции в области познания, такие как знания и навыки, а также аффективные компетенции, такие как отношение и поведение. Поэтому кандидатам в учителя необходимо приобрести ценности и отношения, свойственные этой профессии. Учитель - это человек, который постоянно взаимодействует со студентом, проводит образовательные программы, организует обучение. Таким образом, квалификация учителей оказывают большое влияние на учебный процесс. Она определяется как компетенции, связанные с областью направления обучения профессиональным навыкам, учебно-воспитательным процессом и мониторингом - оценкой и регистрацией процесса обучения студентов [2, С. 100-107].

Интерес зарубежных исследователей к проблеме: почему профессия учителя является предпочтительной? И по результатам различных исследований можно выделить следующие причины:

Альтруистически-самоотверженные причины. Среди этих причин такие факторы, как рассмотрение профессии учителя, как важную и необходимую профессию для общества, желание служить людям, стремление к внутренним причинам. Эта категория в основном охватывает деятельность, которая связана с получением профессии и ситуации связанные с характером обучения. Удовольствие, полученное от обучения, значит любить эту профессию, желание работать с детьми, думая, что ты преуспеешь в этой профессии.

Внешние причины. Среди этих причин упоминаются такие внешние факторы, как, например, долгие летние каникулы, зарплата, статус в обществе, возможности трудоустройства, социального обеспечения.

Хотелось бы обратить внимание на следующее исследование, результаты которого натолкнули на мысль о составлении своей типологии установок, которыми обладают студенты-практиканты, осваивающие профессию учителя начальных классов. Работа носит название «Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training». Автор исследовательской работы Бонни Гурно (Bonni Gourneau), профессор начального образования на кафедре преподавания, лидерства и профессиональной практики (Professor in Elementary Education for the Department of Teaching, Leadership, & Professional Practice.) в Университете Северной Дакоты. ление быть полезным обществу, служить стране и т.д.

Познакомившись с этим исследованием, мы решили провести свое и выяснить характер педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя в институте педагогики и психологии, а также выделить наиболее распространенные установки.

На основе исследований разных авторов, можно сделать вывод о том, что негативные установки отрицательно влияют на эффективность работы учителя и их наличие у педагога ведет к появлению психологических барьеров. разногласия между ними снижают эффективность их деятельности.

Анализируя подходы к изучению данного феномена отечественных и зарубежных авторов и результаты их исследования, мы полагаем, что проблема педагогических установок не полностью раскрыта. Основываются ли они на научном понимании механизмов реализации педагогического процесса или на эвристиках мышления.

Таким образом, теоретический анализ позволил раскрыть психолого- педагогическую сущность педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя, и сделать вывод о том, что установки возникают и развиваются только в благоприятных условиях.

Для изучения особенностей педагогических установок были сформулированы следующие исследовательские гипотезы:

1. Педагогические установки студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя, в большей

мере основываются на эвристиках мышления, чем на научном понимании механизмов реализации педагогического процесса.

2. В условиях единообразного обучения в педагогическом вузе педагогические установки студентов-практикантов отличаются от педагогических установок действующих педагогов, работающих по специальности.

3. Педагогический опыт больше влияет на формирование педагогических установок, чем уровень знаний студентов.

В качестве испытуемых, для эмпирической проверки гипотезы мы выбрали студентов-бакалавров с 1 по 4 курс и студентов-магистрантов с 1 по 2 курс. В исследовании приняло участие 60 человек, из них 51 женщина и 9 мужчин (половые различия не принимались во внимание) в возрасте от 16 до 60 лет. Из них 30 студентов-практикантов (средний возраст 18 лет) и 30 действующих педагогов (средний возраст 35 лет).

Из студентов, принявших участие в исследовании, были определены 2 группы:

1 группа - студенты-практиканты, не имеющие педагогического опыта;

2 группа – студенты, у которых уже есть педагогический опыт и которые являются действующими педагогами.

Выбор основывается на том, что нам важно сравнить уже сформировавшиеся педагогические установки студентов-практикантов и студентов, которые уже имеют педагогический опыт и работают по специальности.

Исследование проводилось на базе факультета начальных классов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет». Исследование включало в себя следующие этапы.

Подготовительный этап. На данном этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, были сформулированы цель и задачи исследования, определен объект и предмет исследования, выдвинуты гипотезы исследования. На основе сформулированного методологического аппарата исследования были подобраны 3 дидактических теста и 1 методика для выявления уровня научного понимания механизмов реализации педагогического процесса студентов, осваивающих профессию учителя начальных классов. Были проведены все мероприятия по подготовке процедуры обследования.

Основной этап. На данном этапе осуществлялся сбор эмпирических данных по выявлению уровня научного понимания механизмов реализации педагогического процесса студентов, осваивающих профессию учителя начальных классов. Также мы получили данные о педагогическом стаже студентов. Исследование проходило в онлайн-сервисе для создания форм обратной связи - Google формах. Была осуществлена обработка полученных данных.

Заключительный этап. На этом этапе были сформулированы основные выводы по проведенному теоретическому и эмпирическому исследованию. Проведена оценка реализации цели и задач исследования. Осуществлено окончательное оформление результатов исследования.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сформулировать основные выводы:

Результаты критериально-ориентированных тестов показали, что у студентов-практикантов и действующих педагогов преобладают средние показатели по уровню подготовки в базовых вопросах общей педагогики и возрастным особенностям школьников, причем у первой группы средний процент успешности прохождения тестов больше на 6,25%, чем у действующих педагогов.

Результаты методики «Педагогические ситуации» позволили создать типологию часто используемых педагогических установок, которыми обладают студенты. Самыми популярными оказались установки: на процесс коммуникации, на общепринятые модели поведения, на организацию знания и социальные установки. Установка на организацию знания распространена у 100 % студентов обеих групп, причем, у этой установки самое большое количество убеждений.

Можно сказать, что студенты ставят первоначальной целью педагога и школы в целом – обучение.

Для того, чтобы определить влияние уровня знаний студентов на их педагогические установки, мы использовали однофакторный дисперсионный анализ данных, результаты которого показали, что педагогические установки не основываются на научном понимании механизмов реализации педагогического процесса.

После завершения исследования была разработана программа по профилактике негативных педагогических установок студентов и действующих учителей, которая была проанализирована и оценена выбранными нами экспертами.

Представленный комплекс критериально-ориентированных тестов оценивался количественно и качественно. Количественная оценка представляет собой показатель успешно выполненных заданий. Качественное описание включало в себя психологическую интерпретацию полученных данных, а также сравнительный анализ ответов студентов бакалавров и студентов магистрантов.

Мы предполагаем, что такие результаты могли получиться из-за того, что установки формируются не в процессе обучения в вузе или при прохождении педагогической практики, а люди уже идут в профессию педагога с определенными установками. Именно поэтому сложно определить влияние того или иного фактора.

Скорее всего, для решения педагогических ситуаций студенты используют уже приобретенные знания в этой сфере. Будучи сами учениками, они копируют действия своих учителей, вспоминая их действия в той или иной ситуации.

Можно сделать предположение о том, что будущие педагоги фантазируют, отвечая на предложенные вымышленные проблемы, которые могут возникнуть в процессе обучения школьников. Первичные результаты методики «Педагогические ситуации» действительно говорят о том, что испытуемые пытаются найти и предложить абсолютно новые подходы к решению образовательных и воспитательных задач, с которыми учителя начальных классов могут столкнуться в школе.

Если рассматривать решения студентов с точки зрения эвристик мышления, исследованных Д. Канеманом и А. Тверски, то можно сделать предположение о том, что при принятии решения, они не столько ориентировались на научно-педагогическое знание, сколько их ответы основывались на когнитивно доступных вариантах решения задач, свойственных человеческому мышлению.

Возможно, при дальнейшем изучении этой проблемы стоит рассмотреть другие факторы, которые могут влиять на формирование педагогических установок на более объемной выборке студентов из разных вузов.

Стоит отметить, для того, чтобы решение педагогических задач студентов носило исключительно научный и эффективный для обучения школьников характер, у них должно быть сформировано чувство

значимости приобретения, чем чувство значимости потери. Мы говорим о том, что педагог должен, прежде всего, ставить в приоритет интересы ученика, а не свои. Каждый тест позволяет оценить уровень знаний студентов по осваиваемой профессии учителя. Методика «Педагогические ситуации» позволяет определить характер педагогических установок студентов-практикантов.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме характера и направленности педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя, показал, что профессиональные установки могут носить как позитивный, так и негативный характер. При неадекватных педагогических представлениях у учителя появляются психологические барьеры, которые создают препятствия для взаимопонимания и взаимодействия участников образовательного процесса.

Таким образом, теоретический анализ позволил раскрыть психолого-педагогическую сущность педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя, и сделать вывод о том, что негативные установки отрицательно влияют на эффективность работы учителя и их наличие у педагога ведет к появлению психологических барьеров. Разногласия между ними снижают эффективность их деятельности.

Выводы. Следовательно, рассмотренная организация исследования позволила получить надежные данные по уровню научного понимания механизмов реализации педагогического процесса и определения характера педагогических установок студентов-практикантов, осваивающих профессию учителя начальных классов. Так же удалось систематизировать полученные результаты и сделать типологию педагогических установок.

Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Челябинск. гос. пед. ун-та 2015. – 352 с.
2. Гамзаева М.В., Магомедов Г.М., Асваров М.А. Сущность, показатели и содержание профессиональной идентичности педагога // В сборнике: Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Материалы межвузовской студенческой (18.04.2020 г.) и международной (26.04.2020 г.) научно-практических конференций. Москва-Берлин, 2020. С. 100-107.
3. Гулякова, Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект / Н.И. Гулякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 284 с.
4. Джавахишвили, Е.В. Возрастные особенности личности студента и формирование педагогической установки / дис. канд. психол. наук / Е.В. Джавахишвили. – Тбилиси, 2018. – 156 с.
5. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Мецниереба, 2018. – 210 с.

Педагогика

УДК 378.146

кандидат педагогических наук, доцент Максимова Лена Иннокентьевна

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

специалист по учебно-методической работе Павлова Надежда Валентиновна

Департамент по обеспечению качества образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена одному из важных проблем обеспечения качества образования высшей школы. В статье раскрываются современные методы оценки качества обучения в вузе в процессе организации диагностического тестирования, особенности организации диагностического тестирования студентов первого курса. Исходя из результатов исследования, авторами определены условия организации диагностического тестирования студентов первого курса для выявления реального уровня подготовки обучающихся по дисциплинам школьного курса и готовности их к продолжению обучения в университете.

Ключевые слова: диагностическое тестирование, студенты первого курса, оценка качества образования.

Annotation. The article is devoted to one of the important problems of ensuring the quality of higher education. The article reveals modern methods of evaluating the quality of education in higher education in the process of organizing diagnostic testing, features of the organization of diagnostic testing of first-year students. Based on the results of the study, the authors determined the conditions for organizing diagnostic testing of first-year students to identify the real level of training of students in school subjects and their readiness to continue their studies at the University.

Keywords: diagnostic testing, first-year students, assessment of the quality of education.

Введение. Сегодня проблема обеспечения качества образования находится в центре внимания учреждений высшей школы. Современный конкурентоспособный вуз должен иметь отлаженную, эффективную систему управления качеством подготовки будущих специалистов, включающую новые организационные и методические подходы.

В связи с чем, анализ и оценка результатов диагностического тестирования как части входного внутривузовского контроля уровня знаний и умений студентов первого года обучения по учебным предметам школьного курса является основой проведения дальнейшего мониторингового исследования оценки качества образования в вузе.

К определению «качество образования» в методологическом аспекте следует подходить как к характеристике образовательного процесса и результата, имеющей значение не только в системе образования, но и в развитии общества в целом. В этой связи понятие «качество образования» можно определить как сложное образование с учетом всех объективных и субъективных характеристик.

Изложение основного материала статьи. Вопросы создания внутривузовской системы мониторинга качества образования рассмотрены в трудах Е.В. Кузнецовой [3], Т.И. Рудневой, Т.П. Рубцовой [5] и др. Основные подходы к организации диагностического тестирования студентов раскрыты в исследованиях В.П. Киселевой, К.Н. Киселевой [2], Г.В. Пачурина, Н.С. Тюминой, С.М. Шевченко [4] и др.

В рамках данного исследования представляем процесс управления качеством, который является основным из трех интегрированных процессов. Управление качеством связано, прежде всего, с идентификацией потребителя и его требований. Согласно концептуальной модели Н.А. Анниковой система высшего образования представляется тремя уровнями: макроуровень - прогнозируемое и желаемое с позиций государства качество; мезоуровень - качество образования в конкретном вузе; микроуровень - качество реально полученного обучающимся образования [1]. Основа качества образования – образование конкретного человека. Именно оно является общественной и индивидуальной ценностью, социальной и личной задачами, для решения которых создана система образования. Объектом изучения всегда является личность: она находится на входе и выходе образовательного процесса.

С 2016 года отдел мониторинга качества образования Департамента по обеспечению качества образования СВФУ им. М.К. Аммосова проводит ежегодное диагностическое Интернет-тестирование студентов первого курса очной формы обучения с использованием внутривузовской системы онлайн тестирования СВФУ (<http://teststud.s-vfu.ru>). По традиции, диагностика уровня знаний осуществляется в начале учебного года, что позволяет выявить «проблемные» разделы учебной программы и уделить больше внимания на занятиях с конкретной группой.

Таблица 1

Участие в Диагностическом тестировании студентов за 4 года

Уч. год	Число студентов 1 курса, находящихся в процессе обучения	Русский язык		Биология		Обществознание	
		число	доля	число	доля	число	доля
2016-2017	71	55	77%	66	93%	-	-
2017-2018	67	65	97%	39	58%	26	39%
2018-2019	98	88	90%	45	46%	43	44%
2019-2020	80	70	88%	37	46%	21	26%

В данной таблице приводится число и доля участников ДТ по годам, относительно числа всех студентов 1 курса, находящихся в процессе обучения на данный момент. Необходимо отметить, что участие в ежегодном Диагностическом тестировании СВФУ студентов Института физической культуры и спорта идет на снижение. Если в данном мероприятии студенты 1 курса ИФКиС принимали активное участие и всегда числились в лидерах по числу экзаменационных сеансов, то в 2019-2020 учебном году из всего числа студентов группы БА-НВСиНИ-19 принял участие всего 1 человек (1 из 9), доля составила 11%. Это сказалось на общей картине участия в данном мероприятии, таким образом, доля принявших участие в ДТ-2019 по институту составила 88%.

Если в 2016-2017 уч. году в приоритете у студентов ИФКиС стояла дисциплина «Биология», то с осени 2017 года всех студентов СВФУ обязали сдать предмет «Русский язык». По этой причине, участие всех студентов всех учебных подразделений стали считать по количеству сеансов по данной дисциплине. В результате анализа данных диагностического тестирования студентов ИФКиС за 4 года в проекции 3 дисциплин мы получили представление об уровне школьной подготовки студентов первого курса ИФКиС. Например, у поступивших в 2016-2017 учебном году студентов качественный показатель по дисциплине «Русский язык» у первокурсников, поступивших на базе ЕГЭ составляет 68%, у студентов 1 курса, поступивших на базе СПО, ВО и др. составляет 50%. По дисциплине «Биология» качество у студентов, поступивших по баллам ЕГЭ составляет 33%, у студентов с СПО – 20%. Наилучший результат показали студенты, поступившие на базе ЕГЭ по дисциплине «Русский язык».

В 2017-2018 учебном году качественная успеваемость дисциплины «Русский язык» у первокурсников, поступивших на базе ЕГЭ составляет 51%, у студентов 1 курса, поступивших на базе СПО, ВО и др. составляет 50%. По дисциплине «Обществознание» у студентов 1 курса, поступивших на базе ЕГЭ составляет 29%, у испытуемых, поступивших на базе СПО, ВО и др. составляет 25%. По предмету «Биология» качество у студентов, поступивших по баллам ЕГЭ составляет 59%, у студентов с СПО – 63%. Наилучший результат по институту показали студенты, поступившие на базе СПО, ВО и др. по дисциплине «Биология» - 14 из 22 (63,6%). В разрезе всего вуза, включая филиалы, первокурсники ИФКИС по дисциплине «Биология» показали самый высокий результат ДТ в 2017 году, его качественный показатель составил 59%.

В 2018-2019 учебном году качественный показатель по дисциплине «Русский язык» у первокурсников, поступивших на базе ЕГЭ составляет 66%, у студентов 1 курса, поступивших на базе СПО, ВО и др. составляет 60%. По дисциплине «Обществознание» качество у студентов, поступивших по баллам ЕГЭ составляет 71%, у студентов с СПО – 68%. По дисциплине «Биология» качество у студентов, поступивших по баллам ЕГЭ составляет 61%, у студентов с СПО – 21%. В 2019-2020 учебном году качественный показатель по дисциплине «Русский язык» у студентов, поступивших на базе ЕГЭ составил 65%, у поступивших на базе СПО, ВО и др. составляет 63%. По дисциплине «Обществознание» Качественный показатель составил 52%, Качественный показатель составляет 28%. Результаты ДТ по дисциплине «Биология» качественный показатель у студентов, поступивших на базе ЕГЭ составляет 27%, у поступивших на базе СПО, ВО и др. - 50%.

В целях мониторинга динамики изменений результатов диагностического тестирования с показателями прошлых лет и подготовленности студентов первого курса ИФКиС к продолжению обучения в университете мы сделали сравнительный анализ результатов всех первокурсников, независимо от их уровня образования. Показатели отклонений по абсолютной успеваемости по русскому языку за 2016 и 2017 гг. (-13%), за 2017 и 2018 гг. (+13%), за 2018 и 2019 гг. (+2%). Таким образом, по дисциплине «Русский язык» наблюдается

положительная динамика. По качественной успеваемости также за 2016 и 2017 гг. (-13%), за 2017 и 2018 гг. (+13%), за 2018 и 2019 гг. (-1%), тут качественный показатель стоит почти на одном уровне.

С заданиями диагностического тестирования по обществознанию справились (преодолели пороговый уровень) за 2017 и 2018 гг. (+18%), за 2018 и 2019 гг. (-5%). Качественная успеваемость за 2017 и 2018 гг. (+43%), за 2018 и 2019 гг. (-27%). Однозначной динамики не наблюдается. Показатели отклонений по абсолютной успеваемости всех первокурсников по биологии за 2016 и 2017 гг. (+1%), за 2017 и 2018 гг. (-12%), за 2018 и 2019 гг. (-4%), тут в основном наблюдается ухудшение результатов. В 2019 году 24% испытуемых не преодолели пороговый уровень. По качественной успеваемости однозначной динамики не наблюдается, так, за 2016 и 2017 гг. (+32%), за 2017 и 2018 гг. (-13%), за 2018 и 2019 гг. (-11%). По русскому языку качественный показатель варьируется между 50% и 68%, примечательно, что меньше 50% ни у поступивших в ИФКиС первокурсников по ЕГЭ, ни у поступивших на базе СПО нет.

Далее рассмотрим качественную и абсолютную успеваемость по дисциплине "Русский язык" студентов, поступивших в СВФУ на базе ЕГЭ. По показателям абсолютной успеваемости по русскому языку за 4 года наблюдается стабильный результат - свыше 90%, процент не справившихся с заданиями минимален. Качественный же показатель остается на уровне 60%. А в 2016 году на «неудовлетворительно» сдал всего 1 студент, доля составляет 98%. За четыре года отмечается стабильная динамика роста абсолютной и качественной успеваемости у студентов, поступивших на базе СПО. Если качество в 2016-2017 гг. стояло на уровне 50%, то в последующие годы наблюдается рост, а показатели абсолютной успеваемости с каждым годом идет вверх: в 2016 г. доля составляла 67%, то в 2019 году вырос до 97%.

Таким образом, по абсолютной успеваемости по годам по русскому языку за 4 года, у поступивших с баллами ЕГЭ, наблюдается стабильный результат - выше 90%, это очень высокий показатель по сравнению с первокурсниками, поступившими на базе СПО, у которых доля абсолютной успеваемости варьируется между 97% (ДТ-2019) и 60% (2016 и 2017 гг.).

Качественная успеваемость студентов, поступивших с баллами ЕГЭ, чуть выше - в целом 63%, чем у студентов, поступивших на базе СПО, у них доля в среднем составляет 55%. Из данных следует, что биологию каждый раз сдают с разной долей успеваемости. В 2017 и 2019 гг. доля качественной успеваемости у студентов на базе СПО выше, чем у студентов, поступивших по ЕГЭ, а в 2016 и 2018 гг. наоборот, наблюдается превосходство у студентов, поступивших по ЕГЭ. Самый большой отрыв наблюдается в 2018 году: 61% у студентов, поступивших по результатам ЕГЭ, против 21% у студентов, поступивших на базе СПО. При анализе качественной и абсолютной успеваемости по дисциплине "Биология" (ЕГЭ) можно отметить, что самый высокий результат по доле абсолютной успеваемости был в 2017 году - 100%, качество - 59%. В общем, за три года наблюдалась очень высокая доля абсолютной успеваемости, но в 2019 году показатель составил всего 63% (-33%), доля получивших неудовлетворительную оценку составляет 37%. Качественная успеваемость варьируется от 27% до 61%.

С тестовыми заданиями по биологии в 2018 году не справились 58% первокурсников, доля абсолютной успеваемости составил 42%, качество - 21%. Если учитывать, что в предыдущие годы доля абсолютной успеваемости был выше 80%, то результаты ДТ-2018 являются самыми наихудшими. А у поступивших в 2019 году студентов 1 курса абсолютная успеваемость составила 90% (+48%), качество - 50% (29%).

В 2017 году доля качественной успеваемости по дисциплине "Обществознание" всех первокурсников ИФКиС. был очень низок. По сравнению с 2018 годом: результаты первокурсников, поступивших на базе СПО увеличился на +43%, а у поступивших по ЕГЭ на +42%. В 2019 году картина меняется в обратную сторону: у студентов, поступивших на базе СПО -18%, у студентов, поступивших по ЕГЭ -19%. Это притом, что тестовые задания по всем дисциплинам, разработанных в 2016 году еще не обновили, по Стандарту "Система онлайн тестирования СВФУ" (СМК - СТУ - 2.5 - 266 - 16 версия 2.0) тесты обновляются в каждые 5 лет.

По обществознанию по абсолютной успеваемости наихудший результат показали испытуемые Диагностического тестирования-2019, в этом году доля не справившихся с заданиями студентов составил 13%, притом, что в 2018 году - 4%, в 2017 году - 7%. По качественному показателю наибольшая доля наблюдается в 2018 году - 71%. В особенности, из общего числа студентов, поступивших на базе СПО, НПО, ВПЛ, иностранцы, 50% испытуемых не справились с заданиями. По доле абсолютной успеваемости это наихудший результат за все года и все дисциплины (6 человек получили неудовлетворительную оценку из 12).

Таким образом, в тестировании по русскому языку качественный показатель всех студентов 1 курса ИФКиС варьируется между 50% и 68%, это говорит о том, что 50% первокурсников являются отличниками и хорошистами по этой дисциплине. По показателям абсолютной успеваемости по русскому языку за 4 года у первокурсников, поступивших по ЕГЭ наблюдается стабильный результат - свыше 90%, процент не справившихся с заданиями минимален. У студентов, поступивших на базе СПО, ВО и др. отмечается динамика роста, так в 2016 г. доля абсолютной успеваемости составляла 67%, а в 2019 году вырос до 97%. Качественная успеваемость студентов, поступивших с баллами ЕГЭ - в целом 63%, студентов, поступивших на базе СПО - в целом 55%.

Дисциплину «Биология» каждый раз сдают с разной долей успеваемости. Самый высокий результат по доле абсолютной успеваемости у первокурсников, поступивших по ЕГЭ, был в 2017 году - 100%, качество - 59%. В общем, за три года наблюдалась очень высокая доля абсолютной успеваемости, но в 2019 году показатель составил всего 63% (-33%), доля получивших неудовлетворительную оценку составляет 37%. Качественная успеваемость варьируется от 27% до 61%. Наихудший результат показали студенты, поступившие на базе СПО, так, в 2018 году неудовлетворительную оценку получили 58% первокурсников, доля абсолютной успеваемости составил 42%, качество - 21%. В 2016 и 2017 годах доля абсолютной успеваемости был выше 80%, а в 2019 году составила 90%, качество - 50%.

По обществознанию по абсолютной успеваемости наихудший результат показали испытуемые Диагностического тестирования-2019, в этом году доля не справившихся с заданиями студентов составил 13%, притом, что в 2018 году - 4%, в 2017 году - 7%. По качественному показателю наибольшая доля наблюдается в 2018 году - 71%. В особенности, из общего числа студентов, поступивших на базе СПО, НПО, ВПЛ, иностранцы, 50% испытуемых не справились с заданиями. По доле абсолютной успеваемости это наихудший результат за все года и все дисциплины (6 человек получили неудовлетворительную оценку из 12).

Выводы. Результаты тестирования отразили реальный уровень знаний выпускников школ и выявили реально существующие проблемы. По полученным результатам можно сделать вывод, что студенты имеют значительные пробелы в знаниях по уровням среднего общего образования по дисциплинам «Биология» и «Обществознание». Сравнительный анализ результатов диагностического тестирования с результатами прошлых лет предназначен для анализа и оценки качества подготовки первокурсников по каждой отдельной дисциплине. Он служит средством информационно-аналитического обеспечения педагогического коллектива о вновь прибывших первокурсниках, помогает принять руководству и профессорско-преподавательскому составу института принять организационно-методические решения и формирует механизмы управления на различных уровнях учебного процесса, тем самым улучшает внутривузовскую систему менеджмента качества вуза. Эти данные дают возможность принять к сведению и учитывать её при работе у подведомственных управленческих подразделений университета и у учебных подразделений для дополнительной разработки дистанционных выравнивающих курсов по школьным дисциплинам.

Таким образом, диагностическое тестирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, анализ статистических данных, выявление динамики и прогнозирование дальнейшего обучения студентов. Кроме того, каждый студент может использовать результаты диагностического тестирования в качестве личных достижений и представить их в своем портфолио на начальном этапе обучения в вузе.

Литература:

1. Анникова, Н.А. Качество образования в российской высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.06 Новочеркасск, 2006. - 156 с. РГБ ОД, 61:06-22/614
2. Киселева, В.П. О диагностическом тестировании студентов первого курса / В.П. Киселева, К.Н. Киселева // Современные проблемы профессионального технического образования: материалы междунар. науч.-метод. конференции 20-21 октября 2011 г. – Йошкар-Ола, 2011. – С. 77-80.
3. Кузнецова, Е.В. Внутренний мониторинг качества реализации образовательных программ в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2011. №3. С. 37-44.
4. Пачурин, Г.В. Анализ тестирования как средства контроля знаний обучающихся / Г.В. Пачурин, Н.С. Тюмина, С.М. Шевченко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26716> (дата обращения: 03.12.2020).
5. Руднева, Т.И. Внутривузовский мониторинг качества обучения / Т.И. Руднева, Т.П. Рубцова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. №2. – С. 70-76. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-2-70-76>.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии Мамалова Хоузэ Эдилсултановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье автором раскрыт процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к самообразованию средствами дистанционных образовательных технологий. С целью изучения формирования готовности студентов педагогического вуза к самообразованию с использованием дистанционных технологий были проведены анкетирования и беседа со студентами и ряд заданий с использованием дистанционных технологий на базе Чеченского государственного университета. Представлена краткая характеристика проведенного эксперимента. Автор делает вывод, что с помощью вебинаров и дистанционных заданий были достигнуты определенные результаты. Студенты осознанно стремились к самообучению и саморазвитию, пытались развить свои знания, умения и навыки.

Ключевые слова: формирование, готовность, студент, педагогический вуз, самообразование, дистанционные образовательные технологии.

Annotation. In the article, the author reveals the process of forming the readiness of students of a pedagogical University for self-education by means of distance educational technologies. In order to study the formation of readiness of students of a pedagogical University for self-education using remote technologies, questionnaires and interviews with students and a number of tasks using remote technologies were conducted on the basis of the Chechen state University. A brief description of the experiment is presented. The author concludes that certain results were achieved using webinars and remote tasks. Students consciously sought self-study and self-development, tried to develop their knowledge, skills and abilities.

Keywords: formation, readiness, student, pedagogical University, self-education, remote educational technologies.

Введение. Информатизация общества кардинально изменила подходы к формированию педагога, сместив акценты с традиционной профессиональной подготовки на самообразование, саморазвитие студентов педагогического вуза с использованием инновационных, в том числе дистанционных, образовательных технологий, «реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (А.Н. Козырин).

Изложение основного материала статьи. Образование является одной из важных сфер социальной жизни, от развития которой зависит интеллектуальное, культурное и нравственное состояние общества. Как указано в нормативно-правовом документе о высшем, среднем и дополнительном образовании Российской Федерации, «дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных

технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации» [3].

Характеризуя возможности дистанционного обучения в России, А.А. Андреев и В.И. Солдаткин утверждают, что «с развитием дистанционного обучения связывается надежда на решение ряда социально-экономических проблем: повышение общеобразовательного уровня населения; расширение доступа к высшим уровням образования; удовлетворение потребностей в высшем образовании; организация регулярного повышения квалификации специалистов различных направлений. Система дистанционного обучения должна ориентироваться на обеспечение населения различных регионов России возможностью получения современного образования» [1, С. 5].

Использование дистанционных технологий закреплено Законом «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Министерства образования и науки России «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» путем их внедрения в образовательный процесс для всех форм получения образования [2; 3].

Кроме того, Приказом Минобрнауки РФ от 18.12.2002 N 4452 была утверждена методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях, в том числе и высшего образования, с использованием «основных технологий кейсовой, интернет-технологии, телекоммуникационной технологии» [3].

В ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обозначены требования к реализации образовательных программ учебными заведениями с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, которые в установленном порядке осуществляют функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования и трактуется, как необходимость «создания условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [2].

С целью изучения формирования готовности студентов педагогического вуза к самообразованию с использованием дистанционных технологий были проведены анкетирования и беседа со студентами и ряд заданий с использованием дистанционных технологий на базе Чеченского государственного университета. В нем приняло участие 30 студентов по направлению 45.03.01 «Филология», профиль Русский язык и литература 3 курс. При этом контрольная группа включала 16 студентов, экспериментальная - 14 студентов. Данные студенты обучаются дистанционно, в группе 32 студента, но находилось 30 студентов. После окончания экзамена по дисциплине «Методическое сопровождение речевого образования» была проведена беседа о том, что студентам выпал уникальный случай принять участие в эксперименте для выпускной квалификационной работы. Для оценки уровня готовности к профессиональному самообразованию у студентов направления «Педагогическое образование» нами использовались: модифицированная в соответствии с особенностями контингента методика О.Н. Инкиной «Карта оценки развития готовности студента к профессиональной самообразовательной деятельности»; анкета на тему «Дистанционное образование» для студентов; тест «Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности» Лукашевич Н.П.

Также уточнили в какой программе группа ведет переписку, для того чтобы создать собственный чат, для обмена информации и вопросов. Чат назвали «Дистанционные технологии», куда были добавлены все студенты экспериментальной группы. Всем студентам экспериментальной и контрольной группы были розданы брошюры и ссылка с обучающим видео роликом как пользоваться Яндекс. Диском.

С целью изучения выраженности критериев и показателей готовности к модульному экзамену экзаменационной комиссии было предложено заполнить карты оценки уровня готовности студентов к самообразовательной деятельности на каждого студента. В экзаменационную комиссию входит два преподавателя вуза и приглашенный работодатель. Все члены экзаменационной комиссии выступили экспертами, заполнив карты оценки.

Показатели, по которым мы определяли готовность студентов педагогического вуза к самообразованию: наличие стремления к самостоятельному познанию; наличие внутренних мотивов к осуществлению профессионального самообразования.

На констатирующем этапе мы видим, на каком уровне данный критерий у студентов экспериментальной и контрольной группы, также как оценил эксперт. Показатели, по которым мы определяли ориентацию на профессиональное развитие: осознание потребности в профессиональном самообразовании; направленность на профессиональное развитие.

Владение информацией об условиях эффективности профессиональной деятельности показатели мы определяли: наличие представления об особенностях развития современного мирового образовательного пространства; наличие представления об особенностях профессионально- педагогической деятельности.

На констатирующем этапе мы видим, на каком уровне данный критерий у студентов экспериментальной и контрольной группы, также как оценил эксперт. Показатели, по которым мы оценили уровень теоретической подготовки к технологическому обеспечению процесса самообразования: наличие представления о сущностях, методах и формах самообразования; наличие представления о сущностях, методах и формах профессионального самообразования (в области педагогики и психологии).

«Наличие мотивации к самообразованию» в экспериментальной группе на низком уровне у 3 студентов (21%), на среднем у 11 студентов (79%), на высоком уровне не выявлено ни одного студента. Эксперт оценил эту группу: на низком уровне 5 студентов (36%), на среднем 9 студентов (64%), на высоком не выявлено. Как мы видим, студенты экспериментальной группы не смогли себя оценить объективно. А вот студенты контрольной группы оценили объективно, т.к. мнения совпали с экспертом. Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного критерия для студентов контрольной и экспериментальной группы, но все же есть студенты с высоким уровнем в контрольной группе и с низким уровнем в экспериментальной группе.

На основании полученных данных, что критерий: «Ориентация на профессиональное развитие» в экспериментальной группе на низком уровне у 3 студентов (21%), на среднем у 11 студентов (79%), на высоком уровне не выявлено ни одного студента. Эксперт оценил эту группу: на низком уровне 5 студентов (36%), на среднем 9 студентов (64%), на высоком не выявлено. Как мы видим, студенты экспериментальной группы не смогли себя оценить объективно, как и студенты контрольной группы: 2 студента на низком уровне (12%), на среднем 11 студентов (69%), на высоком 3 студента (19%). Эксперт зафиксировал что: 1 студент на низком (6%), 13 студентов на среднем (82%), на высоком уровне 2 студента контрольной группы. Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного критерия для студентов контрольной и экспериментальной группы, но все же есть студенты с высоким уровнем в контрольной группе и с низким уровнем в экспериментальной группе.

«Владение информацией об условиях эффективности профессиональной деятельности» в контрольной группе на низком уровне 1 студент (6%), на среднем у 12 студентов (75%), на высоком уровне 3 студента (21%). Эксперт оценил эту группу: на низком уровне 2 студента (12%), на среднем 11 студентов (69%), на высоком 3 студента (19). Как мы видим, студенты экспериментальной группы не смогли себя оценить объективно. А вот студенты экспериментальной группы оценили объективно, т.к. мнения совпали с экспертом. Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного критерия для студентов контрольной и экспериментальной группы.

«Теоретическая подготовка к технологическому обеспечению процесса самообразования» в обеих группах средний уровень совпал с мнением эксперта. А вот низкий и высокий уровень теоретической подготовки к техническому обеспечению процесса самообразования не совпал, как мы видим, студенты не смогли себя оценить объективно. Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного критерия для студентов контрольной и экспериментальной группы, но все же есть студенты с высоким и с низким уровнем теоретической подготовки к техническому обеспечению процесса самообразования.

Мы видим, как себя смогли оценить экспериментальная, контрольная группа и эксперт. На основании полученных данных, что критерий: «Способность к осуществлению самообразовательной деятельности» не был оценен объективно двумя группами, т.к. они не совпали с мнением эксперта. Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного критерия для студентов контрольной и экспериментальной группы, но все же есть студенты с высоким уровнем и с низким уровнем способности к осуществлению самообразовательной деятельности в группах.

Из выше приведенных данных можно сделать вывод, что в экспериментальной группе на констатирующем этапе по всем компонентам не было выявлено студентов с высоким уровнем готовности к профессиональной самообразовательной деятельности, только студенты, у которых средний показатель и низкий. Поэтому наша задача сформировать исследуемые компоненты у студентов с помощью дистанционных технологий.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что данные компоненты готовности к профессиональному самообразованию не входят в число приоритетных у студентов экспериментальной группы.

На основании результатов, полученных в ходе анкетирования, можно сделать следующие выводы:

Мотивационно-ценностный компонент на низком уровне у 3 студентов (19%), на среднем у 11 студентов (69%), на высоком у 2 студентов (12%). Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного компонента для студентов.

Когнитивно-информационный компонент на низком уровне у 3 студентов (19%), на среднем у 12 студентов (72%), на высоком у 1 студента (6%).

Операционально-деятельностный компонент на низком уровне у 1 студента (6%), среднем у 13 студентов (82%), высоким у 2 студентов (12%). Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости данного компонента для студентов.

Оценочно-рефлексивный компонент на низком уровне зафиксирован у 6 студентов (38%), на среднем у 9 студентов (56%), высокий уровень выявлен у одного студента (6%). Соответственно, можно зафиксировать преобладание среднего уровня значимости для общего уровня компонентов студентов.

Подводя итоги анкетирования, мы можем сделать вывод, что у студентов есть интерес к новому, т.е. к дистанционным технологиям, они хотят развиваться, только им нужно в этом помочь. Большинство студентов вызвало трудности в определении данных выше понятий. По ответам студентов мы видим общий уровень знаний и готовности к предстоящей работе.

Далее мы проанализировали тест «Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности», который мы дали контрольной и экспериментальной группе. Студенты выбирали только один вариант ответа: "нет", "частично, периодически", "да". Затем просуммировали набранное количество баллов за все ответы и соотнесли со шкалой определения уровня развития. «Очень низкий», «низкий» и «ниже среднего» не выявлено ни у кого, «несколько ниже среднего» у 14% студентов, «средний» у 44%, «несколько выше среднего» у 28%, «выше среднего» у 14% студентов, «высокий» и «оченьвысокий» уровень ни у кого не наблюдается.

Нами был разработан комплекс дистанционных занятий, направленных на формирование у обучающихся готовности к самообразованию.

При разработке информационно-технологического обеспечения процесса формирования навыков самообразования готовности студентов посредством дистанционного обучения, были скорректированы учебно-методические материалы по дисциплинам «Информационные технологии».

Данный комплекс занятий рассчитан на формирование готовности студентов педагогического вуза к самообразованию средствами дистанционных образовательных технологий.

Также нами был составлен план предстоящей работы со студентами экспериментальной группы: познакомиться с имеющейся информацией о платформе Яндекс. Диск; освоить интерфейс облачной платформы; освоить приемы работы с функционалом системы; проведение проверочной работы по тематике курса на базе Яндекс. Диска.

Экспериментальная группа, которая проходила разработанный факультатив, дала скачек на формирующем этапе эксперимента в самообразовательном плане. Данные студенты не просто стали обладать навыками и умениями, которые включали в себя охват знаний факультатива, но и показали высокую

мотивационную сферу в изучении дисциплины. На протяжении четырех месяцев студенты экспериментальной группы слушали вебинары, выполняли задания, которые они получали дистанционно. Если у студентов были вопросы, то они писали в общий чат в Ватсапе, где куратор помогал и отвечал на все вопросы, для более подробного разъяснения студенты звонили лично. Задания студентам давались различного уровня и направления, но большинство задания были творческими с использованием дистанционных технологий. Во время эксперимента были те студенты, которые отказывались от предлагаемых заданий, в связи с большой нагрузкой основных заданий в университете и занятостью на работе. Но большинство студентов смогли приспособиться к заданиям.

Выводы. Таким образом, мы делаем вывод, что с помощью вебинаров и дистанционных заданий были достигнуты определенные результаты. Студенты осознанно стремились к самообучению и саморазвитию, пытались развить свои знания, умения и навыки. На данном этапе видим высокую осознанную активность в достижении цели. Но существует проблема, что готовность студентов к самообразованию недостаточно освещена в педагогической теории.

Уровень готовности студентов педагогического вуза к самообразованию повысится в результате целенаправленного и системного использования дистанционных технологий, подразумевающего: учет актуального уровня сформированности готовности к самообразованию, выявленный с применением соответствующего критериально-диагностического инструментария; педагогическое воздействие на студентов в единстве нацеленности на компоненты готовности к самообразованию: мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный (с акцентами на специфике профессионально-педагогической деятельности); проектирование и реализацию цикла вебинаров, включающего комплекс заданий психолого-педагогической направленности, выполняемых на облачном сервисе «Яндекс. Диск».

Литература:

1. Андреев А.А. Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Налыгиева Л.А. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 28-30.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016 с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) // Консультант Плюс. Законодательство. Версия Проф [Электронный ресурс] / АО «Консультант Плюс». – М., 2017.
4. Приказ Минобрнауки РФ от 18.12.2002 N 4452 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 24.12.2002 N 4071). [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-18122002-n-4452/> (дата обращения: 16.11.2017).
5. Капина А.А., Сорокопуд Ю.В. Подготовка учителей иностранного языка к использованию BYOD-технологии // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 234-236.
6. Капина А.А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 287-289.

Педагогика

УДК 372.8.

кандидат педагогических наук **Марачева Алла Владимировна**

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

АКТУАЛЬНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается методология сбора и обработки эмпирических данных как часть методологической культуры будущего журналиста, раскрываются особенности применения эмпирических и теоретических методов при создании журналистских материалов. Автором обосновывается необходимость поэтапно придерживаться в работе стадий модели творческого процесса журналиста. На примере творчества классиков отечественной журналистики раскрывается значение выбора темы, планирования, сбора информации, диспозиции собранного материала, работы над литературной формой материала при создании медиатекстов будущими журналистами.

Ключевые слова: методологическая культура будущего журналиста, журналистское творчество, методология сбора и обработки эмпирических данных, методика журналистского общения, методика журналистского наблюдения, модель творческого процесса журналиста.

Annotation. The article examines the methodology for collecting and processing empirical data as part of the methodological culture of the future journalist, reveals the features of empirical and theoretical methods in the creation of journalistic materials. The author substantiates the need to gradually adhere to the stages of the model of the journalist's creative process. On the example of the work of the classics of Russian journalism, the importance of choosing a topic, planning, collecting information, disposing of the collected material, working on the literary form of material when creating media texts by future journalists is revealed.

Keywords: methodological culture of the future journalist, journalistic creativity, methodology for collecting and processing empirical data, methodology of journalistic communication, methodology of journalistic observation, model of the journalist's creative process.

Введение. Творчество – это не столько результат внезапного озарения, сколько качественный скачок на основе количественных изменений, возникающих у творца в процессе ежедневных наблюдений, тренировок, поиска чего-то нового и неповторимого. Творческая деятельность органически включает в себя, по меньшей мере, три вида деятельности: познавательную, коммуникативную и преобразовательную. Таким образом, участником творческого процесса в той или иной степени может стать любой специалист, создающий новое

произведение. Изучение психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам творчества при обучении в высшей школе, говорит о том, что различные аспекты этой проблемы интересуют многих ученых.

Г.В. Никитина, В.Н. Романенко [8] дают методические рекомендации по формированию творческих умений в процессе профессионального обучения. Е.Р. Стаценко [11] обосновывает развитие творческой активности студентов вуза как педагогическую проблему. М.А. Ценева [15] рассматривает творчество как одну из форм интеллектуальной активности студентов. Немало трудов посвящено исследованию творческого процесса журналистов, соотношению творчества и ремесла в журналистике (А.А. Бобров [3], Г.В. Лазутина [6], О.Р. Самарцев [10], А.А. Тертычный [13] и др.).

Анализ этих исследований позволил нам прийти к выводу, что журналистское творчество – процесс упорядоченный. В целом он состоит из последовательных, логически завершённых этапов. Таким образом, творческие аспекты формирования методологической культуры будущего журналиста в процессе профессионального образования имеют первостепенное значение.

Изложение основного материала статьи. Как правило, на факультетах журналистики у творческих натур уже в первом семестре возникает потребность создавать тексты и появляются вопросы: как лучше это сделать, чем журналистский текст отличается от школьного сочинения, существует ли какая-то методика в создании информационного продукта? Для того, чтобы ответить на эти вопросы и направить творческий процесс в нужное русло, студентам необходимо изучать методику журналистского общения и методику журналистского наблюдения, так как без овладения методологией сбора и обработки эмпирических данных невозможно создать полноценный материал, который будет интересен аудитории и не вызовет никаких этических нареканий. Знакомство с методикой журналистского общения может включать в себя элемент дискуссии о том, всегда ли нужно готовиться к интервью. Рассказывая об общей, конкретной и психологической подготовке к интервью, об открытых и закрытых вопросах, «неудобных» собеседниках и других нюансах «кухни» интервьюера, преподавателю важно подчеркнуть, что эта работа требует и тщательной подготовки, и продуманной стратегии, и психологической зрелости.

Не менее важна и тема «Методика журналистского наблюдения», знакомящая студентов с простым и включенным наблюдением. Акцентируя внимание на включенном наблюдении, которое, чаще всего, основано на смене профессии, необходимо познакомить будущих журналистов с биографией и творчеством писателя и журналиста Владимира Гиляровского. Он бесстрашно проникал во все классы общества, был актером, бурлаком, спортсменом, бытописателем Москвы. При этом Гиляровский не только оставался «королем репортеров», но и вошел в историю как мастер широкотемного очерка, яркий фельетонист, автор выразительных рассказов. Рассказывать о методах работы Гиляровского нужно так, чтобы колоритный образ «дяди Гиляя» вызывал у студентов ассоциации с работой других журналистов, освоивших эксперимент и «метод маски». Благодаря образному и ассоциативному общению студенты лучше понимают причинно-следственные связи между различными явлениями в журналистике. Всегда будут к месту и такие эмоциональные характеристики лекции, как отступление (экскурс), повышение интонации, пауза, жест, улыбка, одобрение, творческая обстановка.

Такой эмпирический метод сбора информации как работа с документами рассматривается в рамках курса «Основы журналистской деятельности». Здесь необходимо сделать акцент на том, что журналист может сослаться на документ, сделать необходимую выборку цифр, процитировать, опубликовать полностью. То есть можно использовать документ как иллюстрацию каких-либо положений своей работы или как основной аргумент материала.

Методологические основы интерпретации полученных данных невозможны без овладения студентами теоретическими методами. А.А. Тертычный рассматривает две основные подгруппы теоретических методов – формально-логические и содержательно-логические. К формально-логическим ученый относит индуктивное, дедуктивное и традиционное умозаключение. Последнее можно использовать, применяя в системе аргументации медиатекста аналогию, которая проводится «по главным, существенным, качественно единым признакам явлений» [12, С. 40]. Среди содержательно-логических методов А.А. Тертычный выделяет анализ и синтез, а также гипотетический метод и метод историзма.

Как мы уже отмечали, в процессе обучения студенты журфака задают одни и те же классические вопросы: о чем и как писать, как оценить свое или чужое журналистское произведение? Для ответов на эти вопросы в журналистике была разработана модель творческого процесса журналиста, при изучении которой акцентируется внимание на том, что все журналисты, от начинающих до маститых, так или иначе проходят все стадии работы над журналистским произведением, связанные с выбором темы и определением цели материала, сбором информации и его диспозицией в рамках конкретного жанра.

Каждому журналисту в процессе правки-вычитки, правки-сокращения, правки-обработки, приходится заниматься проверкой фактического материала, устранять несовершенства композиции, избавлять текст от языковых и стилистических ошибок, добиваться выразительности формулировок и отдельных положений. Немаловажное значение имеет и работа над созданием оригинального заголовка, который будет соответствовать теме произведения.

Модель творческого процесса условно включает в себя пять стадий и завершается окончательным оформлением выступления в газете, на радио, на телевидении, в интернете. Несомненно, технология создания журналистского произведения у студентов будет намного совершеннее, если они усвоят все стадии творческого процесса. О том, что такой процесс может быть не только трудоемким, но и уникальным, много писали советские публицисты, чья творческая зрелость пришлась на то время, когда литературная деятельность настоящего журналиста по степени самобытности, уровню мастерства практически не отличалась от работы писателя. Многие из таких журналистов были не только талантливейшими репортерами, мастерами образной типизации проблемных и портретных очерков, фельетонов, но и известными писателями.

О первой стадии – выборе темы – в свое время так вспоминал легендарный журналист газеты «Известия» Анатолий Аграновский: «Все варианты хороши, а плох один: когда человек берется писать о том, что чуждо ему» [1, С. 269].

Всю свою творческую жизнь выявлял закономерности и осваивал методологию журналистского поиска темы и ее разработки выдающийся корреспондент газеты «Комсомольская правда» Евгений Рябчиков. Журналист считал, что «существуют разные точки зрения: одни считают, что тема рождается из факта и, следовательно, не может быть придумана; другие, к числу которых принадлежу и я, утверждают, что процесс

рождения темы – двухсторонний. Главное, конечно, идти к теме от факта, но возможен и другой путь: от хорошо продуманной, рожденной жизнью темы – к факту» [9, С. 144].

Раскрывая тему «Модель творческого процесса журналиста», преподавателю стоит обратить внимание на такой важный правовой момент – журналист имеет полное право не заниматься материалом, тема которого идет вразрез с его социальной позицией. Но самое главное – при выборе темы всегда нужно помнить, что материал любого жанра должен начинаться с информационного повода. Это могут быть как события отлично всем знакомые, так и неизвестные факты. Главным для журналиста во все времена остается одно – искать и находить непременно общественно значимые факты. Для этого нужно как можно шире использовать самые разные источники информации, а также каждый раз разрабатывать новый, лучший подход к теме, чтобы сформировать свой почерк в журналистике и завоевать уважение читателей, слушателей, зрителей.

Источниками информации современного универсального журналиста выступают, чаще всего, люди и документы. Не важно, реальной или виртуальной информационной средой пользуется журналист. Главное – как можно лучше проверять слухи и научиться распознавать фейки.

Когда тема выступления определена, начинается вторая стадия творческого процесса – планирование. На этом этапе журналист вырабатывает предварительную концепцию своего произведения, обдумывает, когда и где собирать факты, договаривается о встречах, собирается в командировки. Такая трудоемкая работа не должна выполняться хаотично. План по каждому этапу работы желательно зафиксировать. Не столь важно, как это будет сделано. Важно другое – добиться понимания студентами того, что «план – это веревочка, протянутая от замысла к воплощению. Держась за нее, мы никуда не сбиваемся, шагаем уверенно к цели и ведем за собой читателя самой короткой дорогой к тому, во имя чего пишем материал» [2, С. 138].

Третья стадия творческого процесса журналиста – сбор информации. Здесь преподавателю целесообразно упомянуть о некоторых способах работы с информацией классиков отечественной журналистики.

Элла Максимова вспоминала, как поразила ее однажды эта сторона творческой лаборатории коллеги-известинца Анатолия Аграновского: «Я ахнула, впервые увидев у него дома бесконечные ряды фирменных известинских блокнотов, и поначалу совсем ничего не поняла, когда наугад открыла один, второй. Каллиграфический почерк, без помарок, описок – ни дать, ни взять переписанное набело сочинение отличника. Аккуратные главки, прямая речь, свежие впечатления... Возможно ли так записать собеседника?! А он сразу этого и не делал...» [7, С. 80]. Оказывается, А. Аграновский в процессе беседы всего лишь записывал отдельные ключевые слова, а потом по ним скурпулезно восстанавливал разговор с собеседником.

Сбор информации или накопление материала был не менее важен и для другого русского писателя и журналиста – Бориса Полевого. Его записные книжки представляют собой образец аккуратности, где все записи велись точно и разборчиво, чтобы при их «расшифровке» не было домыслов и, следовательно, фактических ошибок. Борис Полевой придавал значение описанию одежды и лиц людей, с которыми встречался, заносил в блокноты «как можно больше сведений, цифр, фамилий, имен и отчеств, примечательных фактов, случаев» [9, С. 116].

Выдающийся советский публицист Татьяна Тэсс не начинала писать очерк, пока был не собран и исследован необходимый материал, так как «в противном случае, не зная подробностей, трудно сделать определенные выводы, обрести уверенность в справедливости своей точки зрения» [9, С. 172].

Когда материал собран, у будущих журналистов начинаются проблемы с его обработкой. Какие факты выделить в первую очередь, как их расположить в рамках выбранного жанра, как не допустить ошибок в композиции будущего произведения?

На четвертой стадии, стадии диспозиции собранного материала, журналист уже окончательно понимает, в каком жанре будет написано произведение. Именно здесь в процессе работы очерк иногда превращается в зарисовку, фелетон – в сатирическую корреспонденцию. Здесь важно постоянно подчеркивать, что такое не редкость и для опытных журналистов, так как «трудности создания документального образа заключаются в том, что не всегда при описании конкретного индивида удается отобразить типические черты, присущие его современникам» [5, С. 213].

На этих этапах работы можно использовать принцип монтажного построения материала. Монтаж информационных материалов достаточно прост. Это заголовки, лид и основной текст произведения. В аналитических жанрах периодической печати монтаж, как правило, сложнее. Текст таких материалов делится на небольшие главы, которым тоже даются заголовки. В каждой главе может быть свой тезис, аргументы, демонстрация. Здесь самое главное для журналиста – выбрать именно те факты, которые станут самыми весомыми доводами в пользу авторского тезиса.

Еще один вариант работы с фактами предлагает В.В. Ворошилов, который считает, что «акцентировать внимание читателей можно и по линии «интересно-неинтересно», «важно-неважно», то есть, на самые заметные места – начало и конец публикации помещаются самые важные части материала, а второстепенный «укладывается» в середину текста» [4, С. 204].

Сложности трудоемкой работы на стадии диспозиции собранного материала как нельзя лучше охарактеризовал писатель и публицист Сергей Смирнов: «Начиная готовить очередной номер газеты, журнала, новую телевизионную или радиопередачу, журналисты не могут не отнестись творчески к материалу, не проявить высокого профессионализма. Большое искусство – укладывать материал плотно, отбрасывая все лишнее, случайное, не имеющее прямого отношения к теме» [9, С. 166].

Завершающая, пятая стадия модели творческого процесса журналиста – работа над литературной формой материала. Здесь осуществляется редактирование журналистского текста (окончательный выбор наиболее удачных эмоционально-выразительных средств, ликвидация плеоназмов, штампов, «шлифовка» композиции).

Легендарный российский радиожурналист Юрий Летунов отмечал, что первая из трудностей, которую испытывает молодой журналист – работа над литературным языком и избавление от стандартных фраз, пользоваться которыми в журналистских текстах категорически запрещено.

Нужно постоянно напоминать себе, что «несметные богатства русского языка дают возможность журналистам избегать штампованных фраз» [9, С. 78]. При этом журналисту нужно стараться и писать, и говорить у микрофона просто, «не книжными словами, а обыкновенными, какими мы говорим в жизни» [9, С. 79].

Только тогда, когда текст написан и отредактирован, когда творческий процесс по сути завершен, начинается работа над заголовком.

Заголовок – важный компонент текста. Он выполняет несколько функций: номинативную (называет текст), информационную (дает читателю представление о его содержании), рекламную (привлекает внимание к материалу). Также в материале можно использовать заголовочный комплекс. Это сочетание заголовка и подзаголовка, которое позволит сделать заголовок более компактным. Как правило, подзаголовок дополняет основной заголовок, объясняет и конкретизирует проблему, о которой будет рассказано читателю.

Чтобы выполнять свои функции, заголовок должен соответствовать содержанию текста, быть кратким и точным, отличаться яркостью и оригинальностью. Оригинальность современным заголовкам и заголовочным комплексам придает использование публицистами различных приемов текстовой деятельности журналиста, а также введение в заголовки слов с эмоционально-экспрессивной окраской. Интересный заголовок – творческая удача журналиста. Идеальными считаются «такие, после прочтения которых можно, даже не читая материала, полностью понять его суть» [14, С. 81].

Выводы. Итак, современному журналисту нужно находить и вынашивать свою тему, учиться конструировать медиатекст с учетом правил композиции, хорошо знать предмет, о котором пишешь. Конечно, никакой журналист не может быть всезнайкой. Но обладать прочными знаниями в тех областях, с которыми он имеет дело, просто необходимо. Именно тогда материал будет выглядеть убедительно. Кроме того, тем, кто планирует работать в СМИ, необходимо постоянно пополнять свой словарный запас.

При этом нужно уметь писать быстро, владеть навыками редактирования, макетирования, разбираться в тонкостях оформления, воспринимать новые компьютерные технологии. Будущие современные журналисты должны сознавать, что самый интересный материал – лишь сырье до тех пор, пока его не породили с заголовком, иллюстрациями и всем тем, что делает контент.

И последнее. В эпоху цифровизации будущим журналистам важно помнить о том, что их статьи должны быть уникальны, не стоит увлекаться рерайтом, читатели хотят узнавать новые факты в оригинальной «упаковке». Кроме того, никто не отменял этические и правовые нормы журналистов, которые несовместимы с плагиатом. Именно тогда, когда эти нормы будут соблюдены, а свой стиль в журналистике найден, студенты журфака могут выйти из стен вуза с высоким уровнем методологической культуры, стать творцами, для которых важны все виды творчества, все этапы творческого процесса.

Литература:

1. Аграновский А.А. С чего начинается качество / Уроки Аграновского. – М.: Известия, 1986. – 320 с.
2. Аграновский В.А. Ради единого слова. (Журналист о журналистике). – М.: Мысль, 1978. – 168 с.
3. Бобров А.А. Основы творческой деятельности журналиста. Путь в профессию. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 279 с. – [Электронный ресурс] // Режим ввода: <http://www.iprbookshop.ru/76791.html>. – ЭБС «IPRbooks».
4. Ворошилов В.В. Журналистика – СПб.: Изд-во Михайлова, 2002. – 656 с.
5. Ким М.П. Журналистика: Технология профессионального творчества. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. – 496 с.
6. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 240 с. – [Электронный ресурс] // Режим ввода <http://www.iprbookshop.ru/8845.html>. – ЭБС «IPRbooks».
7. Максимова Э. Притяжение Аграновского / Воспоминания об Анатолии Аграновском: сборник. – М.: Советский писатель, 1988. – 352 с.
8. Никитина Г.В., Романенко В.И. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 168 с.
9. Сагал Г.А. Двадцать пять интервью. Так работают журналисты. – М.: Политиздат, 1974. – 285 с.
10. Самарцев О.Р. Творческая деятельность журналиста (очерки теории и практики). – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2015. – 528 с. – [Электронный ресурс] // Режим ввода: <http://www.iprbookshop.ru/36858.html>. – ЭБС «IPRbooks».
11. Стаценко Е.Р. Развитие творческой активности студентов вуза как педагогическая проблема // Самарский научный вестник. – № 3 (16). – 2016. – С. 194-198.
12. Тертычный А.А. Жанры периодической печати. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 312 с.
13. Тертычный А.А. О соотношении технологии и творчества в современной журналистике // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. – 2013. – № 6. – С. 77 – 88.
14. Третьяков В.Т. Максимум журналистики // Журналист. – 2004. – №8. – С. 80-81.
15. Ценева М.А. Формирование творческих способностей студентов вуза как психолого-педагогическая проблема // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-7. – С. 1504-1507. – [Электронный ресурс] // Режим ввода: URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37182> (дата обращения: 06.12.2020).

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Мардашова Рамзия Суфияновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Хазратова Фируза Вакильевна

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

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрено и доказано значение развития интереса к чтению у детей на этапе дошкольного детства в современных условиях. Развитие интереса к чтению у старших дошкольников представлено как специально организованный процесс, определяющий мировоззренческое развитие и нравственное становление личности ребёнка-дошкольника. Авторы статьи теоретически обосновывают и экспериментальным путём подтверждают эффективность использования предложенных форм и методов работы в развитии интереса к чтению у старших дошкольников, отвечающих их возрастным и

индивидуальным особенностям. Применение интегративного подхода в образовательном процессе позволяет расширить содержание работы в воспитании интереса к чтению у дошкольников. Применённые в экспериментальной работе и доказавшие свою эффективность формы и методы могут успешно применяться в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: интерес, интерес к чтению, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article considers and proves the importance of developing interest in reading in children at the stage of preschool childhood in modern conditions. The development of interest in reading among older preschoolers is presented as a specially organized process that determines the ideological development and moral formation of the child's personality at the stage of preschool childhood. The authors of the article theoretically substantiate and experimentally confirm the effectiveness of using the proposed forms and methods of work in the development of interest in reading among older preschoolers who meet their age and individual characteristics. The use of an integrative approach in the educational process makes it possible to expand the content of the work in solving the problem of fostering interest in reading among preschool children. The forms and methods used in experimental work and proven to be effective in developing children's interest in reading can be successfully applied in preschool educational organizations.

Keywords: interest, interest in reading, older preschool children, preschool educational organization.

Введение. Падение общей культуры в современном обществе, а вместе с ней духовности и нравственности – вот реалии жизни российского общества последних нескольких десятилетий. И причин здесь много. Не затрагивая всех, остановимся на одной из них, так или иначе способствующей развитию культурного кризиса в России.

Итак, изменения, происходящие в социокультурной ситуации в России, которую характеризует сравнительно низкий уровень общекультурной компетентности и общей образованности общества, позволяют утверждать, что в значительной степени это связано с быстрой и усиливающейся утратой интереса к чтению разных социальных и возрастных слоев населения.

Падение интереса к чтению является очевидным фактом. По статистике, приведенной одной из десяти ведущих мировых компаний, исследующих книжный рынок, «NOP World» – россияне перестали быть самой читающей нацией, уступив пальму первенства индийцам, китайцам, тайландцам, филиппинцам, египтянам и др. [10]. В Национальной программе поддержки и развития чтения такая ситуация охарактеризована как системный кризис читательской культуры в России [7]. Сегодня Россия приблизилась к критическому пределу пренебрежения чтением, за которым начинается резкое падение уровня грамотности, культурной компетентности, возможностей социокультурной адаптации.

Особенно тревожная ситуация сложилась в детском и подростковом чтении и главной причиной тому является отсутствие интереса к чтению книги и потребности в ней. Приобщать молодежь к чтению стало делом далеко непростым. Тяга к чтению должна закладываться с юных лет, а, ещё лучше, уже на этапе дошкольного детства, а это требует вдумчивой, последовательной, целенаправленной и специально выстроенной педагогической работы с дошкольниками.

Актуальность произведённого исследования определяется осмыслением необходимости осуществления поддержки и развития чтения как важнейшего элемента культуры, инструмента повышения интеллектуального потенциала нации, творческой и социальной активности российского общества; уточнением содержания понятий «интерес», «интерес к чтению»; теоретическим обоснованием и экспериментальным подтверждением эффективности использования рациональных форм и методов развития интереса к чтению у детей на этапе дошкольного детства в условиях дошкольной образовательной организации.

Исходя из понимания важности поднимаемых в исследовании вопросов, выдвинута его цель: теоретически обосновать и экспериментальным путем доказать эффективность найденных форм и методов развития интереса к чтению у старших дошкольников.

Анализ научной литературы показал, что вопросы организации детского чтения как сложной творческой деятельности освещались в работах Л.С. Выготского [5], Д.Б. Эльконина [14], О.И. Никифоровой [11], Л.П. Братухиной [3], О.В. Джежелей [6], В.А. Крутецкого [8], Е.И. Кузьменковой [9], М.П. Воюшиной [4] и др. Решение ряда аспектов проблемы развития интереса к чтению у детей дошкольного возраста находит отражение в трудах А.Т. Алексеевской [1], Л.И. Афанасьевой [2], С. Поздеевой [12], Н.Н. Светловской [13] и др.

Изложение основного материала статьи. Приступая к реализации цели исследования, обозначим круг значимых достижений, которые ребёнок-дошкольник приобретает, встречаясь на пути своего взросления с умной и доброй книгой: 1) получает многочисленные сведения из разных областей знаний; 2) формирует взгляды и убеждения; 3) развивает любознательность, готовность принять новое, участвовать в обмене мнениями; 4) формирует образ мыслей, развивает речь; 5) знакомится с шедеврами литературы.

В исследовании использованы ключевые понятия: «интерес», «интерес к чтению». Дадим им определения.

Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности [7, С. 124].

Удовлетворение интереса не ведёт к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. Интерес в динамике своего развития может превращаться в склонность как проявление потребности в осуществлении деятельности, вызывающий интерес [7, С. 124].

Указав на природу интереса как психического феномена, дадим рабочее определение понятию «интерес к чтению».

Интерес к чтению – это более или менее устойчивое эмоционально-насыщенное познавательное отношение читателя к книгам, которое проявляется в выборе, восприятии и оценке этих книг [3].

Кризис чтения, в том числе, и детского, о котором было сказано выше, состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них утрачен интерес к этой сфере занятий. Вызвать интерес, удержать его – задача педагога.

В психологии интерес рассматривается как «реальная причина осознанных действий» [11]. Причиной осознанных действий к чтению книги для взрослого человека может быть потребность в информации, понимание необходимости собственного развития, заполнение пауз в досуге и т.д. У дошкольников он проявляется в постоянном обращении к чтению одного и того же произведения и переживании его содержания, в создании сюжетных игр по материалам текста, в идентификации себя с литературным героем [1]. Возрастные особенности проявления интереса проявляются в выборе вида литературы (дети раннего и младшего возраста предпочитают поэзию, дошкольники – сказку).

Понимая серьёзность поставленной проблемы и, признавая, что процесс развития интереса к чтению является определяющим в развитии личности дошкольника, его мировоззренческом и нравственном становлении, интеллектуальном развитии, мы провели специальное исследование, с помощью которого доказали, что специально подобранные формы и методы работы с детьми 6-7 лет позволяют получить положительные результаты.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 40» г. Нижнекамска Республики Татарстан (воспитатель – Ахтямова М.М.). В исследовании приняли участие воспитанники двух подготовительных групп (экспериментальная и контрольная группы).

Для начала мы исследовали имеющийся у детей уровень сформированности интереса к чтению. Для этого выбрали критерии: 1) проявление интереса к содержанию книги; 2) избирательное отношение к тематике или жанру книг; 3) проявление интереса к иллюстрациям книги и соотнесение их с содержанием; 4) желание поделиться впечатлениями о прочитанной книге или инсценировать её содержание в игре.

К указанным критериям разработали показатели для трёх уровней сформированности интереса (высокий, средний, низкий). Проведя соответствующую диагностическую работу, произвели оценку полученных результатов и получили следующие данные: детей с высоким уровнем развития интереса к чтению в экспериментальной группе оказалось 15%, в контрольной – 9%; со средним уровнем – в экспериментальной – 53%, контрольной – 61% и с низким уровнем – в экспериментальной – 32%, в контрольной – 30%.

В ходе наблюдений и специальных бесед с участниками эксперимента увидели, что дети с низким уровнем развития не выражали желания участвовать в чтении нового произведения; неохотно включались в обсуждение содержания литературного произведения; отвечая на вопросы о событиях, давали обобщённо-упрощённую характеристику; затруднялись в установлении причинно-следственных связей, мотивов поступков героев; не испытывали эстетического наслаждения от выразительности литературного языка; при пересказывании произведения отвечали только на вопросы воспитателя или ориентировались только на иллюстрации. Дети со средним уровнем развития желание участвовать в чтении и обсуждении произведения высказывали редко; прочитанные произведения пересказывали с помощью воспитателя и с добавлениями других детей. Однако охотно рассматривали иллюстрации в книге, вызывались принять участие в играх, организованных на основе сюжета литературного произведения. Таких детей оказалось большинство.

Эти обстоятельства говорили в пользу организации специальной целенаправленной работы с детьми по развитию у них интереса к чтению. Нами был составлен перспективный план деятельности на учебный год. Планирование работы включало различные способы организации и проведения образовательной деятельности в условиях дошкольной организации и семьи (чтение, рассказывание, пересказ, непосредственно-образовательная деятельность (далее – НОД), беседы, обсуждение, ситуативный разговор, моделирование, сюжетно-ролевые, дидактические игры, практические и игровые ситуации, развлечения, праздники, экскурсии, викторины, ручной труд). При применении перечисленных методов работы применялись формы её организации: фронтальная, индивидуальная, по подгруппам [Таблица 1].

Таблица 1

Фрагмент плана развития интереса к чтению у детей (октябрь)

Месяц Дата	Тематика недели	Методы и приёмы	Форма организации	Связь с другими видами деятельности	Взаимодействие с родителями
Октябрь. Неделя 1	Беседа с детьми на тему «Для чего нужны книги?».	1. Вопросы к детям. 2. Выставка детских книг. 3. Рассматривание иллюстраций. 4. Чтение стихотворения С. Михалкова «Как бы жили мы без книг».	Фронтальная. Индивидуальная (Г. Дима).	1. Ручной труд (ремонт книг). 2. Чтение стихотворения С. Михалкова «Калек в библиотеке».	Анкетирование родителей на тему «Роль книги в воспитании детей».
Октябрь. Неделя 2.	Беседа на тему «Рождение книги».	1. Беседа о том, как? и кем? создаются книги. 2. Выставка книг. 3. Рассматривание иллюстраций.	Фронтальная.	1. Сюжетно-ролевая игра «Типография»	Ручной труд: «Изготовление закладок для книг».

Октябрь. Неделя 3.	Экскурсия в библиотеку.	1. Беседа. 2. Наблюдение за работой библиотекаря. 3. Чтение стихотворений: «Книжная страна» (Настя Валуева), «Библиотекарь» (Р. Муха, В. Левин).	Фронтальная.	1. НОД (апликация) Тема: «Закладки для книги». 2. Сюжетно-ролевая игра «Библиотека».	Запись в детскую библиотеку.
Октябрь. Неделя 5.	Беседа на тему: «Лучший друг и учитель - это книга».	1. Беседа (обобщение полученных сведений). 2. Выставка книг. 3. Чтение стихотворения С. Михалкова «Мы дружны с печатным словом».	С подгруппой детей (З. Омир, З. Алия, З. Ильсур, И. Арина, К. Егор, К. Альбина, Л. Амир, Л. Мария, Л. Люба). Индивидуальная (З. Ильсур).	1. Сюжетно-ролевая игра «Книжный магазин». 2. Конструирование «Создаем свою книгу».	Доклад на родительском собрании «Воспитательная роль книги». Выставка детских книжек-самоделок.

Как видно из фрагмента плана, работа строилась согласно выбранной тематике. Тематика определялась для каждой недели. Например, в октябре месяце она включала следующие темы: в ходе первой недели освещалась роль книги в жизни человека; работа на следующей неделе строилась исходя из цели – сообщить детям сведения о создании книги, книгопечатании; в ходе третьей – организована экскурсия в школу и знакомство со школьной библиотекой и т.д.

Чтобы вызвать интерес к книге, мы поставили следующие задачи: 1. Каждому педагогу овладеть искусством чтения и рассказывания; 2. Научить детей воспринимать художественное произведение; 3. Воспитывать бережное отношение к книге.

Работу начали с оформления в группе книжного уголка. Для нас было важно создать такую обстановку, чтобы у детей появилось желание посмотреть книгу, узнать о её содержании. В уголке разместили не только новые книги, но и книги, любимые детьми, принесённые из дома, книжки-игрушки, книжки-картинки, книжки-панорамы. Внесли дополнительный к книгам материал: 1) рисунки детей 2) альбомы-фотографии, 3) наборы открыток; 5) дидактические игры. Приобрели фигуры различных персонажей произведений для настольного и пальчикового театра. Постарались подобрать высокохудожественные иллюстрации (Ю. Васнецова, Е. Рачева, Е. Чарушина, В. Сутеева, А. Барсукова), сюжетные картинки. Для драматизации литературных произведений изготовили элементы костюмов к сказке К.И. Чуковского «Мойдодыр». Оформление фронтальной книжной стены меняли ежемесячно согласно недельной тематике.

При отборе художественных произведений руководствовались программными требованиями [2]. Однако в план включались не только русские народные сказки, произведения русских поэтов и писателей, но и татарские народные сказки, произведения татарских писателей и поэтов (Г. Тукая, М. Джалиля, А. Алиша). При этом в чтении и рассказывании была важна выразительная подача произведения. С этой целью использовали приёмы художественного чтения: 1) в зависимости от содержания выбирали основной тон подачи произведения, его исполнительское звучание; 2) выбирали интонации, оттенки голоса, используя такие элементы, как: ударение, тембр, темп, паузы, повышение и понижение голоса; 3) использовали мимику.

В организации и проведении педагогической работы пытались осуществлять интегративный подход, что предполагало постановку и решения задачи – развития у детей интереса к чтению через три образовательные области: «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательно-речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие». Так, в ходе знакомства со сказкой «Заяц-хвостунишка» провели непосредственно-образовательную деятельность (далее – НОД) – лепка зайца, при знакомстве с произведением Е.И. Чарушина «Медведица и медвежата» – НОД по рисованию (рисовали медведицу и медвежат), при подготовке «Новогодней сказки» провели НОД по аппликации (изготовление пригласительных билетов на Новогоднюю сказку), а трудовую деятельность по ремонту книг сочетали с занятием по аппликации, на котором сделали закладки для книг.

Широкое применени в работе получили дидактические игры, игровые задания («Что сначала, что потом», «Волшебный сундучок» по сказке «Лисичка-сестричка и Серый волк», «Собери пазлы по сказке», «Закончи стихи» (по стихотворениям С.Я. Маршак и др.).

Большой интерес у детей вызвали сюжетно-ролевые игры «Типография», «Библиотека», «Книжный магазин», «Путешествие с героями книг». Вместе с тем в план работы были включены игры-драматизации по произведениям «Мойдодыр» К. Чуковского и «Живая шляпа» по рассказу Н. Носова.

В организации и проведении викторины по сказкам К.И. Чуковского приняли участие музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре, которые оказали помощь в подборе музыкальных произведений и подвижных игр, что способствовало углублению эмоционального восприятия текстов и снятию физического напряжения.

На протяжении всей работы большое внимание уделялось воспитанию у детей бережного отношения к книге. С этой целью была запланирована и проведена экскурсия в школу. Присутствуя на уроке внеклассного чтения, дети обратили внимание на то, как бережно относится к книге учитель. После урока педагог объяснил детям, из чего состоит книга (обложка, страница, лист), как правильно нужно открывать книгу, чтобы не загнуть листы, как нужно хранить книгу. Воспитатель обратил внимание детей на то, что если книгу порвать, то её будет трудно прочитать и она ничего не расскажет. Дети посетили школьную библиотеку, познакомились с работой библиотекаря.

Во второй половине дня был организован ручной труд. Дети по возможности самостоятельно или с помощью взрослого подклеивали страницы, ремонтировали книги. В этой работе принимали участие мамы. В

процессе ручного труда воспитатель познакомил детей со стихотворением С. Михалкова «Калеки в библиотеке».

Отдельным пунктом в проведении запланированной работы стояло взаимодействие с родителями. Среди выбранных форм работы с родителями были: анкетирование родителей, консультации, выступление с докладом на родительском собрании, организация совместной деятельности родителей и детей по изготовлению костюмов и инсценирования сказки К.И. Чуковского «Мойдодыр», ремонт книг, проведение совместных развлечений, праздников, викторин, оказание помощи родителям в проведении экскурсий. После проведённой экскурсии детей в школьную библиотеку, в ходе которой дети внимательно рассматривали стеллажи с книгами, задавали вопросы, состоялся разговор с родителями о записи детей в районную детскую библиотеку.

Проведённая нами работа по развитию у детей интереса к чтению была насыщенной и, на наш взгляд, успешной. Это доказывают полученные результаты обследования детей после реализации всех запланированных организационных и педагогических мероприятий. На контрольном этапе были применены те же критерии и показатели сформированности интереса к чтению у старших дошкольников, как и вначале эксперимента. Количество детей с низким уровнем сформированности интереса к чтению сократилось в экспериментальной группе с 32% до 10%, на 12% увеличилось количество детей со средним уровнем, из числа участников с низким уровнем, на 15% - увеличилось число детей с высоким уровнем. В контрольной группе изменения произошли незначительные.

Проведённая нами работа позволила констатировать наличие получения положительных результатов и сформулировать выводы.

Выводы:

1. Исследованием установлено значение интереса к чтению у детей как важнейшего инструмента их нравственного и интеллектуального развития.

2. Предположение о том, что развитие интереса к чтению у детей дошкольного возраста будет эффективным при соблюдении условий: использовании разнообразных форм и методов работы с дошкольниками, отвечающих их возрастным и индивидуальным особенностям; осуществлении интегративного подхода в воспитании и обучении; взаимодействии всех лиц, участвующих в воспитании детей, получило подтверждение специально проведённой экспериментальной работой.

3. Проведение педагогической работы по формированию у детей потребности к познанию и развитию в связи с этим интереса к чтению требует систематических, планомерных организованных усилий со стороны педагогов как в условиях дошкольной образовательной организации, так и во взаимодействии с семьями воспитанников.

4. Постановка проблемы даёт основание для продолжения педагогической работы в указанном направлении, охватывая все возрастные ступени раннего и дошкольного детства.

Литература:

1. Алексеевская, А.Т. Формирование читательского интереса у дошкольников / А.Т. Алексеевская. – М.: Академия, 2008. – 18 с.
2. Афанасьева, Л.И. Формирование интереса к чтению у детей дошкольного возраста / Л.И. Афанасьева. // Дошкольное воспитание. – 2007. – №2. – С. 72-78.
3. Братухина, Л.П. Развитие читательских интересов младших школьников / Л.П. Братухина. – М.: Владос, 2012. – 76 с.
4. Воюшина, М.П. Актуальные проблемы развития чтения / М.П. Воюшина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 6. – С. 18-22.
5. Выготский, Л.С. Психология личности / Л.С. Выготский. – М.: «Просвещение», 2008. – 202 с.
6. Джежелей, О.В. Готовимся к урокам внеклассного чтения / О.В. Джежелей. – М.: Сфера, 2007. – 41 с.
7. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
8. Крутецкий, В.А. О детской литературе и детском чтении / В.А. Крутецкий. – М.: Сфера, 2004. – 79 с.
9. Кузьменкова, Е.И. Воспитание будущего читателя / Е.И. Кузьменкова. – М.: Просвещение, 2005. – 30 с.
10. Национальная программа поддержки и развития чтения – М.: Библиотека, 2006. – №1. – С. 25-30.
11. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: Академия, 2002. – 152 с.
12. Поздеева, С. К проблеме обучения первоначальному чтению детей старшего дошкольного возраста / С. Поздеева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5. – С. 14-18.
13. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11-18.
14. Эльконин, Д.Б. Как научить детей читать / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1986. – 64 с.

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);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Наянова Наталья Павловна

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

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается модульный подход к разработке содержания, что обеспечивает высокую мобильность в совершенствовании содержания обучения. Рассматривается необходимость исследования новых форм подготовки студентов, которая обусловлена объективными тенденциями воспроизводства рабочей силы. Причиной этих тенденций – технико-организационные процессы, протекающие в общественном производстве. Проявляется качественно новый уровень взаимодействия образования и производства. Исследование организации производственного обучения в условиях автоматизированного производства показало, что работники базового предприятия осуществляют расстановку обучающихся по рабочим местам с учетом реальных нужд производства.

Ключевые слова: модуль, модульный принцип, содержание, производственное обучение.

Annotation. The article discusses a modular approach to the development of content, which provides high mobility in improving the content of training. The necessity of researching new forms of training students, which is due to the objective trends in the reproduction of the labor force, is considered. The reason for these trends is the technical and organizational processes taking place in social production. A qualitatively new level of interaction between education and production is emerging. The study of the organization of industrial training in the conditions of automated production showed that the workers of the basic enterprise carry out the placement of students in their workplaces, taking into account the real needs of production.

Keywords: module, modular principle, content, industrial training.

Введение. Необходимость исследования новых форм подготовки обусловлена объективными тенденциями воспроизводства рабочей силы. Причиной этих тенденций – технико-организационные процессы, протекающие в общественном производстве. Проявляется качественно-новый уровень взаимодействия образования и производства.

Производству необходимы квалифицированные рабочие, не только владеющие набором абстрактных знаний, умений, но и умеющие выполнять работу, соответствующую конкретной специализации.

Исследование организации производственного обучения в условиях автоматизированного производства показало, что работники базового предприятия осуществляют расстановку обучающихся по рабочим местам с учетом реальных нужд производства.

Изложение основного материала статьи. В основу организации производственного обучения заложен модульный принцип, получивший достаточно широкое распространение в системе профессионального образования и за рубежом, и в нашей стране. Обучение с помощью модулей позволяет повысить производительность труда и сократить сроки подготовки рабочих.

Модульный подход используется при разработке учебных планов и программ; психологические модули, направленные на повышение эффективности профессиональной ориентации обучающихся, а так же модули профессиональных программ учебных дисциплин, обеспечивающих гибкость, индивидуализацию и сокращение сроков подготовки рабочих.

Преподаватели, мастера производственного обучения в результате творческого поиска интуитивно приходят к выделению блоков, структурных элементов, которые можно комбинировать в различные комплексы в целях совершенствования содержания и процесса обучения.

Исследование исторических аспектов становления профессионального образования показало, что концепция профессионального обучения, разработанная А.К. Гастевым в 20-е годы XX столетия, так же была основана на выделении элементарных объемов в процессе обучения профессии, т.е. строилась на модульном принципе.

Логической основой модульного принципа является категория «модуль».

Сущность дидактического определения «модуль» аналогична значению «модуля» в технике. Так, модуль – это унифицированный узел технического устройства, выполненный в виде самостоятельного изделия, или модуль рассматривается как исходная мера принятая для выражения кратких соотношений размеров комплексов, сооружений и их частей, что придаёт сооружениям стандартизацию производства; модуль – функционально и конструктивно независимая единица, которая может использоваться индивидуально или в различных комбинациях.

В дидактике модуль понимается как самостоятельный раздел учебного курса, в котором разбирается одно основное функциональное понятие дисциплин. Модуль – это эмпирически найденный и закреплённый в определённом алгоритме и действие. Модульный принцип конструирования системы обучения является следствием интегративных процессов, происходящих между техникой, технологией, образованием и технологизацией образования. Построение систем обучения на основе модулей позволяет наиболее полно решать вопросы специализации, универсализации и гибкости. Модуль предполагает обязательное квантование вариативно-модульного построения программ обучения и разработку модульной технологии обучения.

Так, модульный подход, используемый для обучения студентов в высшей школе, реализуется следующим образом. Учебный курс разрабатывается в виде десяти, двенадцати модулей. Модули разрабатываются на основе системного анализа понятийного аппарата дисциплины. Это позволяет выделить группы основных фундаментальных понятий, логично сгруппировать учебный материал, избежать повторов внутри одной дисциплины и в смежных курсах.

Модульная технология обучения направлена на устранение недостатков профессиональной подготовки:

– жёсткий алгоритм и структура содержания обучения относительно конкретных технологических процессов;

- традиционный характер средств профессионального обучения;
- недостаточная мотивация обучения;
- недостаточный учёт уровня развития способностей обучающихся.

Модуль включает совокупность частей трудовой деятельности, определяющая чёткий алгоритм действий, т.е. знания и умения, необходимые для выполнения профессионального действия. Модуль характеризуется дидактически переработанным материалом, направленным на освоение содержания обучения.

С этой целью осуществляется анализ производственной деятельности рабочего, выделение отдельных трудовых функций, разделения на отдельные модули, соответствующие определенной дидактические цели.

Так же, модуль предполагает разработку учебного материала, который соответствует изучению трудовых приёмов. При отборе учебного материала необходимо ориентироваться на определённый уровень знаний обучающихся. Обучающийся работает с удобной ему скоростью до усвоения необходимого уровня.

При устарении содержания, оно может быть полностью исключено и создано новое, соответствующее современным достижениям развития науки и техники.

Модули содержат дидактические цели, заключающиеся в формировании профессиональных компетенций, способности изготавливать изделие.

Каждый модуль относительно самостоятелен и должен соответствовать какому-то виду профессиональной деятельности рабочего и специалиста в условиях высокой специализации труда.

Рассмотрим пример модульного учебного плана по подготовке педагога профессионального обучения (профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность»).

В профессиональном блоке выделено пять профессиональных модулей педагогической подготовки и пять профессиональных модулей профильной подготовки.

Модули педагогической подготовки:

Первый модуль – «Профессиональная педагогика».

Второй модуль – «Методология и теория профессионально-педагогических систем».

Третий модуль – «Методы и средства профессионального обучения».

Четвертый модуль – «Технология профессионально-педагогической деятельности».

Пятый модуль – «Научно-педагогические основы профессионального обучения и пять профессиональных модулей отраслевой подготовки».

Модули профильной подготовки:

Профессиональный модуль 1 – «Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса отраслевой подготовки».

Профессиональный модуль 2 – «Основы правовой деятельности».

Профессиональный модуль 3 – «Государственное и муниципальное управление».

Профессиональный модуль 4 – «Процессуальная деятельность».

Профессиональный модуль 5 – «Правоохранительная деятельность и основы частного права».

При изучении каждого модуля обучающиеся должны знать, какие у них будут сформированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Так, при изучении первого профессионального модуля обучающиеся должны научиться организовывать учебно-воспитательный процесс в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного и профессионального стандартов.

В результате изучения второго профессионального модуля у обучающихся формируется способность использовать педагогические технологии в профессиональной деятельности.

Третий профессиональный модуль ориентирует обучающихся на овладение способностями организовать теоретическую подготовку и производственное обучение.

Четвертый профессиональный модуль обеспечивает формирование способностей реализовывать педагогические технологии в профессиональной деятельности.

Модули отраслевой подготовки ориентируют на организацию педагогического процесса с помощью нормативно-правовой документации, а так же, на исследование и моделирование проектов правовых актов.

Каждый модуль относительно самостоятельный и должен соответствовать профессионально-педагогической деятельности педагога в профессиональных учебных заведениях.

В то же время каждый модуль составляет небольшую часть трудовой образовательной деятельности.

После изучения каждого модуля, обучающиеся должны овладеть конкретными трудовыми функциями. Так как одни и те же функции встречаются у многих педагогов профессионального обучения, нужно, чтобы модуль имел инвариантную структуру построения, которая обеспечивала бы возможность многократно использовать при подготовке педагогов различных отраслей производства.

Методическая система, построенная на основе модульного подхода, имеет ряд достоинств над традиционными методическими системами. Они наиболее полно отвечают индивидуальным особенностям обучающихся, уровню их подготовленности. Обучающиеся могут изучать модуль индивидуально, в удобном для них темпе.

Модульный подход обеспечивает высокую мобильность в разработке содержания обучения. Можно исключить те модули, содержание которых устарело и заменить их новыми.

Повышается активность и степень самостоятельности обучающихся, педагог организует консультации в процессе обучения, если в этом возникает необходимость. Одни и те же модули можно использовать в различных методических системах, что ведёт к повышению эффективности педагогического процесса, а так же учитывается при разработке методических рекомендаций.

Обучающиеся ориентируются на будущую профессиональную деятельность. Работодатели требуют организацию производственного обучения по современным учебным планам и программам и осуществляют детализированный трудовой процесс, позволяющим выделить этапы деятельности и комбинировать отдельные её части.

Одно из наиболее важных требований к построению модулей – после изучения каждого модуля обучающийся должен овладеть трудовыми функциями. Так как, одинаковые функции встречаются у рабочих многих профессий, то модуль можно использовать неоднократно при подготовке рабочих разных профессий.

Выводы. Методическая система, построенная по модульному принципу, имеет ряд преимуществ перед традиционными.

Она наиболее полно отвечает индивидуальным особенностям обучающихся, уровню их подготовленности. Каждый обучаемый может изучить модуль самостоятельно, в нужном ему темпе, больше уделить внимания усвоению наиболее сложного учебного материала. Так же, он выполняет итоговый тест.

Модульный подход обеспечивает высокую мобильность в совершенствовании содержания обучения, можно заменить новым модулем тот, в котором содержание устарело.

Повышается активность и степень самостоятельности обучающихся, преподаватель включается в процесс обучения, когда в этом возникает необходимость. Одни и те же модули могут входить в различные методические системы, что ведёт к сокращению времени при разработке методических пособий и рекомендаций.

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 371

кандидат физико-математических наук, доцент Махмудов Хейруллах Махмудович

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Магомедов Насрудин Гитихмаевич

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Омарова Абидат Ахмедовна

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

О ПРОПЕДЕВТИКЕ ПОНЯТИЯ ФУНКЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обсуждается ряд актуальных вопросов, связанных с практикой реализации пропедевтики понятия функциональной зависимости у младших школьников в процессе их обучения математике в начальной школе. Приведены примеры ряда задач на пропорциональную зависимость между величинами с методикой работы над ними с учащимися, которые на практике подтвердили свою эффективность в решении исследуемой проблемы. Они могут быть с пользой для дела использованы учителями начальных классов в качестве учебного и вспомогательного материала на уроках математики или во внеурочной деятельности для пропедевтики понятия функции в процессе их общения с учащимися.

Ключевые слова: функция, зависимость, пропедевтика, начальная школа, задачи с пропорциональными величинами.

Annotation. The article discusses a number of topical issues related to the practice of implementing propaedeutics of the concept of functional dependence in younger students in the process of teaching mathematics in primary school. Examples of a number of tasks for the proportional relationship between values with the method of working on them with students are given, which in practice have confirmed their effectiveness in solving the problem under study. They can be usefully used by primary school teachers both as educational and auxiliary material in math lessons or in extracurricular activities for propaedeutics of the concept of function in the process of their communication with younger students.

Keywords: function, dependence, propaedeutics, primary school, problems with proportional values.

Введение. За последние десятилетия в отечественной системе образования произошли весьма существенные изменения в представлениях о её целях и путях их реализации. От признания ЗУНов как основных результатов образовательного процесса перешли к пониманию обучения как процесса подготовки школьников к реальной жизни, готовности к тому, чтобы иметь активную жизненную позицию, успешно решать возникающие проблемы, уметь работать и сотрудничать в коллективе, быть всегда готовым к быстрому переучиванию как ответ на изменения, диктуемые рынком труда.

Изложение основного материала статьи. Понятие функция относится к числу фундаментальных понятий математики. Оно, ярко воплощая изменчивость и динамичность реального мира, взаимную обусловленность реальных объектов и явлений, выражает бесконечное многообразие событий окружающего нас реального мира.

Несмотря на всеобщее признание в педагогической науке и практике роли и значения пропедевтики функциональной зависимости для развития математического мышления младших школьников и успешности продолжения дальнейшего обучения их в школе, вплоть до сих пор серьезной широкомасштабной систематической работы по её реализации в школьном обучении производилось не в полной мере.

На функциональную пропедевтику в начальном курсе математики планируется значительная нагрузка, которая предусматривает не только подготовку учащихся к изучению одного из фундаментальных понятий современной математики - понятия функции, но и воспитание у них диалектического характера мышления, понимания причинных связей между явлениями окружающей действительности.

Выполнение различных заданий и упражнений, решение задач с функциональным содержанием позволяет детям увидеть динамичность явлений реального мира, взаимную обусловленность и взаимосвязь величин окружающей нас действительности.

В начальном курсе математики, как известно, понятие функции явно не рассматривается, однако идея функциональной зависимости величин буквально его пронизывает. При этом учитель начальных классов не только должен владеть основными сведениями о функциях, но и уметь реализовать пропедевтику функциональной линии в начальной школе [1-5].

Вопросы функциональной пропедевтики всегда привлекали внимание как математиков, так и методистов. Большинство методистов всегда признавали необходимость формирования у учащихся функциональных представлений, начиная с первых лет обучения [1, 2, 3].

Усвоение функциональных зависимостей позволяет найти ответы на различные вопросы – от расшифровки письменных памятников древности до управления современными производственными процессами. Веками наблюдая и осознавая природные явления, человек открывал зависимость между различными компонентами, характеризующими эти явления.

Однако, на данном этапе в проблеме функциональной пропедевтики обнаруживаем противоречие: с одной стороны, подавляющее большинство методистов утверждают, что подготовку учащихся к изучению функциональной зависимости следует начинать как можно раньше, а с другой стороны, изучение функционального материала представляет для младших школьников определенные трудности, причиной которых является отсутствие четко выраженной в действующих учебниках математики системы заданий функционального содержания на всех этапах обучения. Из-за этого учителя начальных классов не готовы увидеть функциональную линию в действующих учебниках математики, в результате имеем недостаточную сформированность у учащихся элементарных функциональных представлений. Все это говорит о том, что проблема функциональной пропедевтики в начальных классах актуальна и требует своего методического решения. Она заключается как в конкретном отборе функционального содержания действующих учебников математики, доступного младшему школьнику, так и в подготовке его мышления усвоению понятия «функция» в основном и среднем звене школы.

В начальной школе учащиеся сталкиваются с функциональными зависимостями, заданными чаще всего в табличной или словесной формах, не затрагивая при этом серьёзный функциональный аппарат. В начальном курсе математики значение функции обычно является неизвестной величиной, которую нужно найти, подставив в формулу, вытекающей из условия задачи, известную величину (значение аргумента).

Анализ программ и учебников позволяет выделить следующие элементы функциональных понятий, которые и составляют содержание функциональной пропедевтики курса математики в начальных классах:

1. Взаимосвязь между результатами и компонентами арифметических действий.
2. Изменение результата арифметического действия в зависимости от изменений его компонентов.
3. Выражение однородных величин при измерении через другие единицы.
4. Вычисление значения выражений с переменными в зависимости от числовых значений этих переменных.
5. Поиск зависимостей, правил, закономерностей в различных объектах.
6. Представление различных зависимостей, закономерностей в виде графиков, таблицы, диаграмм и т.д.
7. Пропорциональные зависимости между величинами.
8. Решение элементарных уравнений и неравенств.
9. Решение задач составлением выражения или уравнения.
10. Простейшие формулы зависимостей между разными величинами.

Не останавливаясь на демонстрации примеров на все перечисленные выше пункты, на которых реализуется пропедевтика понятия функции, переходим к рассмотрению примеров задач на пропорциональную зависимость между величинами, показавшие себя как эффективное средство для формирования функциональных умений в начальных классах. Использование этих задач в ходе опытно-экспериментальной работы в школах Республики Дагестан подтвердил их эффективность в процессе реализации пропедевтики понятия функции.

Задача 1. В магазине 8 ящиков яблок. Сколько кг яблок привезли?

Учащиеся быстро выясняют, что дать ответ на вопрос задачи невозможно, так как не знаем массу одного ящика. Поэтому величины задачи полезно фиксировать в таблице. Дети дополняют условие и решают задачу. По таблице можно проследить изменение общей массы в зависимости от изменений массы 1 ящика при фиксированном их количестве или же в зависимости от изменения числа ящиков при фиксированной массе 1 ящика.

<i>Масса 1 ящика (кг)</i>	<i>Кол-во ящиков</i>	<i>Всего масса (кг)</i>
?	8	?
4	8	32
6	8	48
8	8	64
10	8	80

Работая с этой таблицей, уместно обсудить вопросы:

- Какая величина не изменяется?
- Какие величины изменяются?

- Во сколько раз масса 4 ящиков меньше, чем масса 8 ящиков?

Аналогичные вопросы детям следует поставить, если в условии изменяется количество ящиков, но при фиксированной массе одного.

Далее полезно организовать обратную ситуацию, предлагая задачу:

Задача 2. 36 кг бананов разложили в 3 ящика, в 6 ящика, в 9 ящиков, в 4 ящика, в 12 ящиков. Сколько кг бананов в одном ящике?

<i>Масса одного ящика (кг)</i>	<i>Количество ящиков</i>	<i>Общая масса (кг)</i>
?	3	36
?	6	36
?	9	36
?	4	36
?	12	36

Анализ данной таблицы показывает: Какая величина не изменяется? Какие величины изменяются? Как образом они изменяются?

Взаимосвязь между количеством ящиков и массой 1 ящика при фиксированной общей массе. Анализ такой схемы путем сопоставления поможет ребятам уяснить зависимость между массой 1 ящика и количеством ящиков при заданной общей массе.

Применение названных методических приемов при решении таких задач подготовит детей к решению задач с пропорциональными величинами.

Для того, чтобы учащиеся подходили к решению таких задач осознанно, необходимо в их сюжетах менять численное значение постоянной величины. Тогда модель задачи в виде таблицы и ее графическая интерпретация будет восприниматься ребенком и активизировать его учебную деятельность. В противном случае ребёнок будет действовать, следуя образцу.

Ясно, что такой подход в процессе обучения решению задач с пропорциональными величинами приемлем в том случае, если в самом начале знакомства с задачей проводилась целенаправленная работа по развитию у младших школьников умений анализировать содержание текста задачи, находить в нем математические отношения, выявлять взаимосвязь между искомыми и данными в задаче величинами и уяснить адекватность текстовой и схематической модели задачи.

Задача 3. Рабочий при одинаковом ежедневном заработке получил за 6 дней 4200 рублей. Сколько денег получил этот рабочий за 25 дней работы при том же заработке? Запишем задачу в виде таблицы:

<i>Оплата за 1 день</i>	<i>Рабочее время</i>	<i>Заработная плата</i>
Одинаковая	6	4200
	25	?

При решении способом прямого приведения к единице находим сначала стоимость единицы первой величины (время), т.е. заработок рабочего за 1 день, а затем вычислим, сколько денег получит рабочий за 25 дней.

Таким образом, дети, решая эту задачу, делением находят заработок рабочего за 1 день: $4200 : 6 = 700$ (руб.). Затем, умножая, вычисляют заработок рабочего за 25 дней работы $700 \cdot 25 = 17500$ (руб.), т.е. ответ на вопрос задачи.

Задача 4. За 6 ч мастер изготавливает 60 деталей. За сколько часов он изготовит 80 таких же деталей, если будет работать также?

Составим для этой задачи модель в виде таблицы:

<i>Производительность</i>	<i>Время работы</i>	<i>Изготовлено деталей</i>
Одинаковая	6ч	60
	?	80

Из таблицы видно, что для времени дано одно значение, а для числа изготовленных деталей – два значения.

Удобно задачу решить способом обратного приведения к единице, хотя при желании можно и другим способом. Обычно дети находят сколько деталей изготовит мастер за 1 час: $60 : 6 = 10$ (дет.). Затем, делением вычисляют время для изготовления 80 деталей: $80 : 10 = 8$ (ч.).

Задача 5. Из 75 кг стали за смену бригада изготавливает 84 изделия. Сколько нужно стали, чтобы изготовить 336 таких же изделий?

Попытка решить эту задачу способами приведения к единице терпят, как правило, неудачу, ибо при делении не получаются целые числа.

Анализируя кратко условия задачи, дети убеждаются в том, что, чем больше будет изготовлено изделий, тем больше потребуются стали для их изготовления. Более того, дети приходят не без помощи учителя к выводу: во сколько раз больше изделий во столько раз больше потребуются и стали. Этот вывод позволит им просто найти решения задачи и ответ:

$$1) 336 : 84 = 4 \text{ (раза)}; 2) 75 \cdot 4 = 300 \text{ (кг)}.$$

Задача 6. Расстояние между двумя городами автобус, двигаясь со скоростью 30 км/ч, преодолевает за 7 ч. Какова скорость мотоциклиста, который преодолевает это же расстояние за 3 часа?

При первичном анализе содержания текста задачи надо установить, какие величины входят в задачу, и выяснить, значение какой величины остается постоянным (одинаковым). В случае необходимости можно воспользоваться вспомогательной моделью в виде таблицы, схемы или же краткой записи. В результате придем к уравнению $x \cdot 3 = 30 \cdot 7$ или $x \cdot 3 = 210$, где x – скорость мотоциклиста. Решая уравнение, получим ответ 70 км/ч.

Для усвоения зависимости между величинами скорость, время и расстояние рекомендуется рассмотреть три взаимно обратные задачи.

Представим эти задачи в виде таблицы:

Скорость	Время	Расстояние
?	3 ч.	12 км
4 км/ч	?	12 км
4 км/ч	3 ч.	?

Взаимосвязь между этими величинами обычно усваивает большинство учащихся. Однако уже при решении составных задач у них возникают значительные затруднения.

Среди задач на движение в начальных классах рассматриваются задачи, в которых описывается движение одного тела и задачи на одновременное движение двух тел. В задачах первого вида в качестве данных или искомого содержится три зависимых друг от друга величины: расстояние, время движения, её скорость. Зависимость между ними выражается формулами: $S = V \cdot t$, $V = S : t$, $t = S : V$.

Отсюда ясно, что в задачах этого вида можно задать скорость и время, а искать пройденное телом расстояние, или задать расстояние и время движения, а искать скорость, или задать расстояние и скорость, а искать время.

Задача 7. Самолет за 3 часа пролетел 540 км. До пункта назначения ему осталось лететь еще 4 часа, если он будет лететь с той же скоростью. Сколько километров осталось пролететь самолету до пункта назначения?

Анализируя эту задачу, дети устанавливают, что в ней даны три связанные между собой величины, причём действие (лететь) разбито на две. Значение скорости одинаковое и в первый раз и во второй. Величина время имеет два значения, третья искомая величина расстояние только одно, а второе значение третьей величины искомое.

В процессе фронтальной работы с учащимися появляется план решения задачи. Для этого важно разнообразить приемы работы над задачей, так как разнообразные приемы работы над задачей способствуют формированию познавательных УУД, содействуют становлению ОНРЗ и развитию функциональной пропедевтики у младших школьников.

Решение и ответ: $540 : 3 \cdot 4 = 720$ (км) или $540 + 540 : 3 = 720$ (км).

Задача 8. Между городами 120 км. С какой скоростью надо ехать, чтобы преодолеть это расстояние за 1 час, 2 часа, 3 часа, 4 часа, 5 часов, 6 часов, t ч.?

Задание: Заполните таблицу зависимости между скоростью V и временем t и приведите формулу этой зависимости.

Расстояние	Время	Скорость
120 км	1 ч.	?
	2 ч.	?
	3 ч.	?
	4 ч.	?
	5 ч.	?
	6 ч.	?
	t ч.	?

Вопросы, которые полезно задать после заполнения таблицы:

- У какой величины значение было постоянным?
- Какие значения принимает время движения? Как оно изменяется?
- Как при этом изменяется скорость?
- Какой вывод можно сделать?

Вывод: При постоянном значении расстояния, чем больше время движения, тем меньше скорость. Это зависимость – обратная пропорциональность $V = 120 : t$.

Задача 9. Какое расстояние пройдет поезд за 6 часов, если будет двигаться со скоростью 60 км/ч; 75 км/ч; 90 км/ч?

Задание: Заполните таблицу зависимости расстояния S от скорости движения V и запишите формулу этой зависимости.

Время	Скорость	Расстояние
6 ч.	60 км/ч	?
	75 км/ч	?
	90 км/ч	?

Вывод: При постоянном значении времени, чем больше скорость, тем больше пройденное расстояние. Как известно, это зависимость – прямая пропорциональность $S = V \cdot t$.

Задача 10. Сколько часов нужно велосипедисту, чтобы проехать 180 км, если его скорость будет равна 9 км/ч; 10 км/ч; 12 км/ч; 20 км/ч; 30 км/ч; V км/ч?

Расстояние	Скорость	Время
180 км	9 км/ч	?
	10 км/ч	?
	12 км/ч	?
	20 км/ч	?
	30 км/ч	?
	V км/ч	?

Задание: Заполните таблицу зависимости времени от скорости движения и запишите формулу зависимости времени t от скорости движения V .

Вывод: При постоянном значении расстояния, чем больше скорость, тем меньше время. Это зависимость – обратная пропорциональность $t = 180 : V$.

Выводы. На основе изучения и теоретического анализа психолого-педагогической, математической и научно-методической литературы по пропедевтике понятия функции выявлены основные темы начального курса математики, которые составляют содержание функциональной пропедевтики в начальных классах. Анализ состояния сформированности функциональных представлений у младших школьников показал, что с ними школьников знакомят на уроках не систематически, порою стихийно, что не способствует их развитию в должной мере, хотя для этого потенциальные возможности в рамках действующих программ и учебников заложены. Наконец, предлагаем совокупность задач с пропорциональными величинами с методикой обучения их решению учащихся, способствующих пропедевтике у них представлений о функциях и подтвердивших свою эффективность на практике.

Литература:

- Аммосова Н.В. Понятие функциональной зависимости в начальной школе // Начальная школа. – 2001. – № 5, – С. 109-112.
- Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М., Нурмагомедов Д.М. Дивергентные задачи как средство преодоления туннельного мышления у младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 158-160.
- Михеева А.А. Функциональная пропедевтика в курсе математики начальной школы. Автореферат дис. канд. пед. наук. Орел, 1997. – 17 с.
- Назарова И.Н. Ознакомление с функциональной зависимостью при обучении решению задач // Начальная школа. – 1998. – № 1. – С. 42-44.
- Нурмагомедов Д.М., Гашаров Н.Г., Магомедов Н.Г. Реализация преемственности в формировании пространственных представлений у учащихся I-VI классов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 227-230.

Педагогика

УДК 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации
Государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

учитель-логопед Суханова Валентина Андреевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение города
Москвы «Школа в Капотне» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ОБ ОБРАЗЕ «Я» ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности представлений об образе «Я» человека у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) средствами портретной живописи, которые формируются в дополнительном образовании. Представлен диагностический инструментарий выявления особенностей представлений об образе «Я» человека у старших дошкольников с ТНР средствами портретной живописи (методики, критерии оценки, уровневые качественные характеристики).

Ключевые слова: образ «Я» человека, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, портретная живопись.

Annotation. This article discusses the features of representations of a person's image of "I" of senior preschoolers with severe speech disorders (TNR) by means of portraiture, which are formed in additional education. A diagnostic toolkit is presented for identifying the features of representations of a person's image of "I" of senior preschoolers with TNR by means of portraiture (methodology, evaluation criteria, tiered qualitative characteristics).

Keywords: a person's image of "I", preschoolers with severe speech disorders, portraiture.

Введение. Сегодня развитие и воспитание личности понимается как явление культуры, в процессе которого задается путь к себе и происходит осознание своего назначения в жизни, а образование обеспечивает эти условия для самосознания своего образа [1, 9]. Решение этой проблемы осуществляется в общем, инклюзивном и дополнительном образовании, где создаются условия гармонического развития человека, движение личности к своему образу «Я» [2, 4, 7, 8]. Эти процессы особо значимы для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых есть дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), поскольку социализация предполагает формирование такого ребенка как субъекта культуры еще на ранних возрастных этапах.

Сегодня дополнительное образование художественной направленности признается одной из значимых сфер образования, где на основе использования искусства в процессе совместной художественно-творческой деятельности осуществляется удовлетворение особых социокультурных потребностей нормально

развивающегося ребенка и ребенка с ТНР [3, 4, 6]. Среди многочисленных видов и жанров искусства направлением, отражающим мир социальных отношений, мир внутреннего «Я» человека, является портретная живопись. Создавая образ человека, художники всегда искали путь к раскрытию души личности, ее неповторимости. Одной из задач развития личности ребенка с ТНР в условиях дополнительного образования является формирование у такого ребенка представления об образе человека, физического, социального, эмоционально-когнитивного «Я» личности, которая может реализоваться через знакомство с портретной живописью [3].

Портретная живопись сегодня в научном и практическом пространстве общей педагогики и психологии (Т.С. Комарова, Н.Б. Халезова, Л.В. Грабовская и др.), специальной психологии (Е.А. Медведева) в вопросах изучения образа «Я» личности детьми с ОВЗ представлена недостаточно [2, 5]. Это в свою очередь явилось причиной выбора портретной живописи в качестве жанра живописи для данного исследования по формированию образа «Я» человека дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей представлений об образе «Я» человека детей с ТНР с помощью портретной живописи. Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 2018 по 2020 гг. на базе УК «Никольский» ГБОУ г. Москвы «Школа в Капотне».

В экспериментальном исследовании принимало участие 20 детей. Из них 10 дошкольников с ТНР и 10 с нормативным развитием (НР). Диагноз детям с ТНР был подтвержден на ЦИМПК г. Москвы.

Исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что общая психическая незрелость дошкольников с ТНР обуславливает особенности представления об образе «Я» человека детей данной категории, которые характеризуются размытостью, низкой степенью дифференцированности внешних, социальных, эмоционально-поведенческих характеристик. Содержание диагностического инструментария основано на литературном и иллюстративном материале, включенном в адаптированную общеобразовательную программу для дошкольников с ТНР.

Констатирующий эксперимент включал в себя задания на выявление особенностей представлений об образе «Я» человека, которые определялись в беседе и анализе живописных произведений. Нами были подобраны методики, апробированные в педагогике и психологии, в том числе в специальной психологии, направленных на изучение образа «Я» средствами художественной деятельности (Л.В. Грабовская, Е.А. Медведева, А.С. Павлова, А.И. Савенков и др.).

В качестве иллюстративного материала были использованы отдельные репродукции картин известных художников (И.И. Левитана, И.К. Айвазовского, И.Э. Грабаря, Б.М. Кустодиева, И.Е. Репина и др.), представленные в научно-наглядном пособии Т.Н. Дороновой «Дошкольникам об искусстве», М., 1999, рекомендованном МО РФ. Все методики были адаптированы нами для детей изучаемых возрастных групп с ОВЗ.

Для объективизации оценки были введены количественные показатели. Анализ проводился по трехбалльной системе: 3 балла (самостоятельное выполнение заданий); 2 балла (выполнение с помощью взрослого); 1 балл (не выполняется с помощью). На основании суммы баллов, полученных в результате выполнения всех заданий, определялся уровень представлений ребенка об образе «Я» человека. Качественный анализ определялся степенью представления о внешнем облике образа портрета, физическом, социальном месте образа, эмоциональном «Я», настроении, качествах характера, в также умением соотносить образ портрета со своим собственным «Я» образом. Для статистической обработки результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна-Уитни, с помощью которой определялась статистическая значимость различий в уровне исследуемого признака у детей нормы и с нарушением речи по всем предлагаемым заданиям. Степень выраженности различий представляется в диаграммах. Обработка статистических результатов проводилась с помощью компьютерной программы (статистический пакет SPSSforWindows).

Количественный и качественный анализ заданий показал, что статистический анализ обнаружил (по методике Манна-Уитни) достоверные различия на высоком уровне значимости по рассматриваемым признакам ($p = 0,01$). Количественные данные показали неоднородность представлений ребенка об образе «Я» человека дошкольников с ТНР и их сверстников с нормативным развитием, что позволило дифференцировать их на три уровня (высокий, средний, низкий) в каждом из заданий.

Задание 1. «Кто рисует картины? И что такое живопись?».

Цель. Определить знания детей о профессии художника, орудиях его труда и продукте деятельности, знания детей о таком виде искусства как живопись, средствах выразительности в живописи (цвет, форма, композиция).

Инструкция. Детям задавались вопросы. Как называется профессия, в которой занимаются изобразительной деятельностью? Какие предметы нужны художнику, чтобы рисовать? Чем рисует художник? На чем рисует художник? Что рисует художник? Как называется произведение художника, его продукт деятельности? Что такое живопись? Как и чем художник передает в картине содержание, настроение, расстояние (далеко, близко), разное время года, разное время дня, настроение.

Стимульный материал. Картины: И.И. Левитан «Золотая осень», И.К. Айвазовский «Смотр Черноморского флота в 1894 году», И.Э. Грабарь «Утренний чай».

Качественный анализ определяется степенью представления о живописи как виде искусства, художнике как профессии и его орудиях труда (кисточки, карандаши, краски, бумага, холст), продукте деятельности (картины, иллюстрации книг и др.), средствах выразительности (цвет, форма).

Высокий уровень наблюдалась у 50% детей нормы и 0% детей с ТНР, проявился в понимании и самостоятельном адекватном представлении о живописи как виде искусства, профессии художника и его орудиях труда (кисточки, карандаши, краски, бумага, холст). Средний уровень присутствовал у 50% детей нормы и 40% детей с ТНР и проявился в некоторых трудностях и помощи взрослого в обозначении живописи как виде искусства, профессии художника и его инструментах труда. Низкий уровень показали 60% детей с ТНР, которые не могли даже с помощью адекватно ответить на задаваемые вопросы.

Задание 2. «Что такое портретная живопись? Расскажи о том, кто изображен на портрете?».

Цель. Определить знания детей о портретной живописи, отражающей образ «Я» человека (мужской, женский портрет).

Стимульный материал: Ф.С. Сычков «Плясунья Соня», И.Е. Репин «Портрет писателя Льва Толстого, 1887 г.», И.Э. Грабарь «Яблоки», И.И. Левитан «Березовая роща».

Инструкция. Ребенку предлагалось рассмотреть картины разных жанров, среди которых предлагается взрослый портрет, и ответить на вопросы. «Посмотри на картины и найди те, которые относятся, по твоему мнению, к портретной живописи. Что изображается в портретной живописи? Кто изображен на картине? Расскажи о мужчине (женщине), который (которая) изображен (а) на портрете? Какого он (она) возраста, кем может быть по профессии? Какие у него (нее) волосы, глаза, руки? Какое настроение и черты характера этого человека изобразил художник? Что особенного в его (ее) одежде?».

Качественный анализ. Определяется степень представления о портретной живописи, умением отделять портрет от других жанров, давать характеристику образа, изображенного на картине.

Высокий уровень наблюдался у 40% детей нормы и 0% детей с ТНР, проявился в понимании и самостоятельном адекватном представлении о живописи как виде искусства, профессии художника и его орудиях труда (кисточка, карандаш, краски, бумага, холст). Средний уровень присутствовал у 50% детей нормы и 20% детей с ТНР, проявился в некоторых трудностях и помощи взрослого в обозначении живописи как вида искусства, профессии художника и его инструментах труда. Низкий уровень наблюдался у 10% детей нормы и 80% с ТНР, которые не могли даже с помощью адекватно ответить на задаваемые вопросы.

Задание 3. «Диалог с образом портрета».

Цель. Определить возможность осознания себя через сравнение с портретом другого, выстраивать внутренний воображаемый диалог с собой через взрослый портрет.

Стимульный материал: П.З. Захаров «Портрет А.П. Ермолова, 1843 г.», Ф.С. Сычков «Девушка в синем платке», Б.М. Кустодиев «Портрет Ирины Кустодиевой».

Инструкция. Ребенку предлагалось рассмотреть портрет, ответить на вопросы, дать характеристику образу портрета и рассказать о себе через сравнение с данным образом. «Если бы женщина (мужчина) на портрете могли с тобой говорить, то чтобы они могли рассказать о себе?». Что ты мог рассказать о себе образу, изображенному на портрете?

Высокий уровень представления наблюдался у 40% детей нормы и 0% детей с ТНР, проявился в понимании и самостоятельном адекватном представлении о портретной живописи, умении выделять лицо, мимику, руки, позу, понимать внутреннее состояние, настроение человека (мужчины, женщины), изображенного образа портрета, давать его социальную характеристику. Средний уровень наблюдался у 50% детей нормы и 20% детей с ТНР, проявился в размытом представлении о портретной живописи, выделении только с помощью взрослого внешних характеристик образов (мужчины, женщины), неумении дать характеристику социального и эмоционального «Я» образа портрета. Низкий уровень наблюдался у 10% детей нормы и 80% детей с ТНР, характеризовался неумением отличить портретную живопись как жанра живописи даже с помощью взрослого и дать характеристику портретов, вступить в воображаемый диалог с образом портрета.

Выводы. Проведенный констатирующий эксперимент позволил сделать выводы:

1. Составленная диагностическая программа для определения особенностей представлений ребенка об образе «Я» человека старших дошкольников с нарушением речи и нормальным развитием оказалась информативной.

2. При анализе количественных и качественных показателей была выявлена размытость, недифференцированность представлений об образе «Я» человека старших дошкольников с ТНР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками по всем рассматриваемым признакам.

3. Полученные данные показали различия в представлениях об образе «Я» человека, проявляющихся в «Я» физическом, социальном и эмоционально-когнитивном, преобладанием у детей с ТНР среднего и низкого уровня их развития.

4. Сравнение фактических данных позволило получить качественные характеристики представлений об образе «Я» человека ребенка с ТНР дошкольного возраста.

Анализ экспериментальных данных показал незрелость представлений об образе «Я» человека старших дошкольников с ТНР и подтвердил гипотезу о наличии их особенностей и необходимости развития данных представлений в условиях целенаправленной коррекционной работы в образовательном пространстве дополнительного образования.

Литература:

1. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 2003.
2. Медведева Е.А. Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6-7 лет с задержкой психического развития средствами искусства // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4 (34). С. 109-117.
3. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства: монография. Ч. 1. М.: Перо, 2015. 170 с.
4. Медведева Е.А., Павлова А.С. Формирование личности младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления: монография. М.: Издательство «Перо», 2018. – 160 с.
5. Медведева Е.А., Павлова А.С. К вопросу о диагностике компонентов личности детей 7-8 лет с задержкой психического развития посредством художественной деятельности // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – № 55-6. – С. 220-228.
6. Медведева Е.А., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Инклюзивное художественно-развивающее пространство дополнительного образования как путь социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. М.: МГПУ, 2018. – 92 с.
7. Павлова А.С. Изучение особенностей становления личности как социокультурного компонента личности детей 7-8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности // Специальное образование: научно-методический журнал. – Екатеринбург, 2015. №1 (37). – С. 42-48.
8. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – № 6.
9. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1983.

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Крашенинникова Юлия Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена поиску путей совершенствования коррекционной работы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста. Авторами рассмотрены возможности применения образовательных квестов как средства развития лексико-грамматического компонента языковой способности детей рассматриваемой категории. Раскрыты подходы к организации коррекционной работе в данном направлении, определены виды образовательных квестов, наиболее эффективные для решения данных задач. Сделаны выводы об эффективности образовательных квестов как средства развития лексико-грамматического компонента языковой способности дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: образовательный квест, лексико-грамматический компонент языковой способности, дошкольный возраст, дети с общим недоразвитием речи.

Annotation. The article is devoted to the search for ways to improve correctional work on the development of speech in children with general speech underdevelopment of preschool age. The authors considered the possibilities of using educational quests as a means of developing the lexical and grammatical component of the linguistic ability of children in this category. The approaches to the organization of correctional work in this direction are disclosed, the types of educational quests that are most effective for solving these problems are determined. Conclusions are made about the effectiveness of educational quests as a means of developing the lexical and grammatical component of the language ability of preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: educational quest, lexical and grammatical component of language ability, preschool age, children with general speech underdevelopment.

Введение. В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в развитии. Самую многочисленную группу сегодня составляют дети с проблемами речевого развития. Чаще это дети с нарушениями всех компонентов речевой системы, с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи». Своевременное формирование лексико-грамматической сферы языковой способности ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, однако у детей с общим недоразвитием речи данный компонент языковой способности характеризуется низким уровнем сформированности, что делает задачу его развития одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей данной категории.

В отечественной логопедии данным направлением занимались Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и другие ученые, которые выделяют нарушения лексико-грамматического компонента языковой способности как одни из наиболее весомых в структуре общего недоразвития речи. Ими разработаны программы и рекомендации по развитию лексико-грамматического компонента языковой способности у детей с общим недоразвитием речи. Несмотря на широкий арсенал существующих методов развития лексико-грамматических средств языка, на современном этапе развития логопедической практики возникает необходимость поиска современных новых эффективных средств организации данной работы, или модернизации данных средств с использованием современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. В этой связи заслуживает внимания вопрос о возможностях применения квест-технологий в работе по развитию речи таких детей. Слово «квест» происходит от англ. «quest» – «поиск, искомый предмет, поиск приключений», т.е. означает целенаправленный поиск; наряду с этим смыслом применяется для обозначения определенного типа компьютерных и реальных игр. Раскрывая сущность квеста, можно отметить, что это современная педагогическая технология деятельностного типа, обеспечивающая вовлечение обучающихся в продолжительный целенаправленный поиск, связанный с приключениями или игрой. Анализ исследований и методических разработок в сфере организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья показал, что проблема применения квест-технологии в практике специального образования на сегодняшний день практически не рассмотрена учеными. На наш взгляд, квест-технологии могут выступать эффективным средством развития лексико-грамматического компонента языковой способности дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель статьи – раскрыть организационно-методические аспекты применения образовательных квестов в коррекционно-логопедической работе по развитию лексико-грамматического компонента языковой способности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения особенностей и путей развития лексико-грамматического компонента языковой способности дошкольников с общим недоразвитием речи средствами образовательных квестов нами было проведено опытно-экспериментальное исследование в 2019-2020 г. на базе МОУ «Центр образования «Тавла» – Средняя общеобразовательная школа №17» г.о. Саранск; в нем принимали участие 12 детей в возрасте 6-7 лет (подготовительная группа), имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи различного уровня. Проведенный на первом этапе констатирующий эксперимент позволил подтвердить имеющиеся в литературе сведения о достаточно низком уровне сформированности лексико-грамматического компонента языковой способности у детей исследуемой категории. Предложенные дошкольникам диагностические задания позволили оценить уровень развития у них лексико-грамматического компонента языковой способности дошкольников. Высокий уровень: у испытуемых хорошо сформирован словарный запас (называние предметов, действий и качеств), они способны верно подобрать обобщающие понятия. У испытуемых

сформированы навыки словообразования и словоизменения. Средний уровень: испытуемые допускают некоторые ошибки при назывании предметов, действий и качеств, частично правильно подбирают обобщающие понятия. Навыки словообразования и словоизменения не достаточно сформированы. Низкий уровень: испытуемые неправильно называют предметы, действия и качества, не способны подобрать обобщающее слово. Навыки словообразования и словоизменения не сформированы. Помощь экспериментатора не принимают. По результатам выполнения экспериментальных заданий не было выявлено испытуемых с высоким уровнем развития лексико-грамматического компонента языковой способности; средний уровень его развития был выявлен у 4 испытуемых, что составило 33,3% от их общего числа; преобладающими оказались испытуемые с низким уровнем развития лексико-грамматического компонента языковой способности – 8 испытуемых, что составило 66,7 % от их общего числа.

Целью опытно-экспериментальной работы на этапе формирующего эксперимента стала разработка содержания и организации коррекционно-логопедического воздействия, направленного на развитие лексико-грамматического компонента языковой способности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами образовательного квеста.

В рамках проведенного исследования нами было разработано 20 логопедических занятий с использованием образовательных квестов, которые проводились подгруппами из 6-7 детей 2 раза в неделю. На работу с одной подгруппой отводилось 20-30 минут. Образовательные квесты проводились на территории детского сада в групповых помещениях.

План подготовки образовательного квеста включал в себя следующие обязательные пункты:

- написание сценария, содержащего информацию познавательного характера; подготовка «продукта» для поиска (карта сокровищ, клад, берестяная грамота, подсказки и т.д.);

- разработка маршрута, который должен быть безопасным для детей и для повышения интереса включать необычные способы передвижения (идти «по следам» или по стрелкам, передвигаться прыжками и т.д.);

- художественное оформление «станций» по маршруту поиска, соответствующее тематике квеста и содержащее в себе подсказку-направление для продолжения пути.

Коррекционно-логопедическое воздействие по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами образовательного квеста включало следующие направления работы:

- развитие лексической стороны речи путем расширения объема словаря;

- развитие грамматической стороны речи путем совершенствования навыков словообразования и словоизменения;

- развитие синтаксической стороны речи путем закрепления умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;

- развитие диалогической связной устной речи путем закрепления навыка использования вопросно-ответных форм высказывания;

- развитие монологической связной устной речи путем формирования навыков составления описательных и повествовательных текстов и текстов-рассуждений.

Для реализации задач коррекционной работы мы разработали образовательные квесты двух типов.

Первый тип – динамический квест, в ходе которого группа детей перемещается по так называемым станциям, выполняя специально разработанные задания, направленные на развитие речи детей старшего дошкольного возраста. В рамках нашего исследования был разработан динамический квест «Трое из Простоквашино», «Три богатыря», «Приключения Лунтика», «Холодное сердце» и др. на основе сюжетов популярных мультипликационных фильмов и сказок, представляющие собой комплексы заданий и упражнений, который можно проводить как в здании образовательного учреждения, так и на прогулке, как вместе со взрослым человеком, так и самостоятельно, отдельной группой. Организаторами квеста выступали взрослые (логопед, педагоги, родители и т.п.), которые, беря на себя роли персонажей квеста, стояли на станциях, принимали детей, следили за правильным выполнением заданий и в целом контролировали ход игры. Каждый квест содержал от 5-6 станций-заданий, которые необходимо пройти детям. Задания были направлены на развитие лексико-грамматического компонента языковой способности (словарного запаса, умений словообразования и словоизменения). Методика проведения квест-игры такова: в начале разводящий (логопед, который в самом начале рассказывает детям суть игры и объясняет то, что от них будет требоваться) поясняет ребятам сложившуюся ситуацию по сценарию и ставит перед ними главную задачу, которую им необходимо решить посредством прохождения станций квеста. Разводящий отдает детям маршрутный лист с перечнем станций и сопровождает на всем пути прохождения квеста. Станция считается пройденной, если «герой» расписался в маршрутном листе и лишь только после этого можно перейти к выполнению следующего задания.

Занятия с применением динамических квестов имели следующую структуру:

- организационный момент, содержащий вступительное слово логопеда с целью переключения внимания детей на предстоящую деятельность, повышение интереса, создание соответствующего эмоционального настроения. На этом же этапе при необходимости происходило деление детей на команды и обсуждение правил квеста;

- коррекционно-образовательная деятельность, включающая выполнение квестовых заданий и игр (совместное прочтение пиктографического текста, исследование фрагментов сказочной истории, рассказ от лица и др.) на заранее подготовленных станциях;

- завершение квеста, где детям предлагалось совместно рассказать о том, что с ними происходило, сделать выводы, подвести итоги. Скоординировать этот вид деятельности помогал логопед, который давал всем дошкольникам по очереди принять участие в рассказе о проделанной работе, задавал наводящие вопросы.

Также интересен второй тип квеста, основанный на использовании ИКТ. В работе с таким квестом ребенок может выполнять задания как самостоятельно, так и под руководством педагога. Данные квесты были созданы нами в формате интерактивной мультимедийной игры на базе Microsoft Power Point. Подробнее охарактеризуем квест данного типа. В состав квеста входят следующие компоненты: слайды с четко выстроенной анимацией и добавлением триггеров, гиперссылки, аудиозаписи, сюжет квеста, видеофрагменты, задания разного уровня сложности. Рассмотрим данные компоненты. Анимация – ключевая

форма работы квеста в интерактивном формате. Она представляет собой эффекты, благодаря которым представленные на слайде изображения становятся динамичными привлекательными для визуального восприятия. Триггер – один из эффектов анимации, срабатывающий после нажатия на объект, в качестве которого могут выступать слова, цифры или изображения, т.о. компьютерная игра реагирует на действия ребенка, обеспечивая интерактивное взаимодействие с ним. Гиперссылка – инструмент, обеспечивающий переход на следующие слайды, он представлен расположенной в правом нижнем углу кнопкой. С помощью данной кнопки ребёнок может переходить от одного задания к другому, при условии правильного выполнения поставленной задачи. Кнопка появляется автоматически после выбора верного ответ и позволяет переключиться на следующий слайд. Аудиоэффекты используются для сопровождения всех выполняемых действий, позволяют сделать работу с мультимедийной игрой увлекательной и несут элемент информативности – по тональности звукового оформления ребенок может понять, правильно или неправильно выполнено задание.

Сюжет квеста – ключевая игровая задача, основанная на сюжете мультфильма. Он представляет собой проблему, решить которую можно, последовательно выполнив все предлагаемые задания. В сюжете имеется главный герой – ключевой персонаж, которому нужно помочь (например, в квесте «Ледниковый период» – белка Скратт); он сопровождает ребенка на протяжении всей игры. Присутствуют также дополнительные персонажи, ведущие различные разделы игры (в указанном квесте это саблезубый тигр Диего, опоссум Эдди, ленивец Сид, саблезубая тигрица Шира, одноглазый охотник Бак, мамонтиха Элли, маленький дракончик и привлекательная самка саблезубой белки Скратти).

Задания – основное содержание мультимедийного квеста. По содержанию они представляют собой упражнения, направленные на развитие лексико-грамматического компонента языковой способности дошкольников с общим недоразвитием речи. Принцип расположения упражнений – «от простого к сложному», а также по логическим блокам. Данные блоки связаны с сюжетом квеста, и заключаются в том, что при прохождении каждого из них ребенок взаимодействует с определенным персонажем игры и выполняет его задания. Например, на уточнение и расширение словарного запаса дошкольника детям предлагаются упражнения на подбор нужного слова в соответствии с иллюстрацией, помещенной на слайде; нахождение слов, обозначающих названия изображенных объектов, подбор прилагательного к существительному в соответствии с картинкой; подбор прилагательного к существительному с учетом грамматической формы слова и др. В общей сложности в процессе прохождения квеста ребёнок выполняет 20-25 упражнений.

Выводы. Таким образом, нами было разработано содержание и организационно-методические аспекты логопедической работы по развитию лексико-грамматического компонента языковой способности с использованием образовательных квестов, включающие задания и игровые упражнения, позволяющие целенаправленно обогащать активный лексический запас дошкольников с общим недоразвитием речи, закреплять навыки словообразования и словоизменения, формировать умения использовать различные конструкции предложений, описывать предметы. Разработанные нами организационно-методические аспекты применения образовательных квестов были апробированы в рамках формирующего эксперимента, результаты которого показали положительную динамику развития лексико-грамматического компонента языковой способности детей рассматриваемой категории. После проведения целенаправленного обучения количество детей, обладающих низким уровнем развития лексико-грамматического компонента языковой способности, уменьшилось на 33,3%. Наличие положительной динамики в речевом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи позволило сделать вывод об эффективности применения квест-технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми данной категории.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат биологических наук, доцент Неделяева Анна Вячеславовна

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

воспитатель Медведская Ирина Викторовна

Детский сад №2 Володарского района Нижегородской области (г. Нижний Новгород);

кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна

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

РАЗВИТИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекции нарушений речи и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста. Проведено сравнение звукопроизношения и состояния мелкой моторики пальцев в группах здоровых детей и детей с неврологической патологией. Установлено, что логопедические занятия на основе логосказок и пальчиковой гимнастики способствовали улучшению звукопроизношения согласных звуков у обеих групп. У детей наблюдалась положительная динамика в улучшении показателей мелкой моторики пальцев, состояния мимической мускулатуры и артикуляционной моторики.

Ключевые слова: звукопроизношение, дети старшего дошкольного возраста, мелкая моторика пальцев, развитие речи, логосказки.

Annotation. The article is devoted to the problem of correction of speech disorders and fine motor skills of fingers in senior preschool children. The comparison of sound pronunciation and the state of fine motor skills of fingers was carried out in groups of healthy children and children with neurological pathology. Classes based on speech therapy tales and finger gymnastics improved the pronunciation of consonants in both groups. The improvement of indicators of fine motor skills of the fingers, the state of facial muscles and articulatory motor skills was observed in children.

Keywords: sound pronunciation, children of senior preschool age, fine motor skills of fingers, speech development, speech therapy tales.

Введение. Проблемы развития речи шестилетних детей являются одними из наиболее острых проблем этого возрастного этапа. Актуальным вопросам развития речевой функции у детей дошкольного возраста посвящено достаточно большое число научных исследований. О важности формирования речевых навыков у дошкольников пишут в своих научных работах авторы Андреева А.Д. [1, с. 40], Лепская Н.И. [7, с. 25], Нищева Н.В. [10, с. 52] и др.

Многие ученые отмечают взаимозависимость развития речи и моторики ребенка (Захарова Т.Н., 2007; Кольцова М.М., 1973; Кольцова М.М., Рузина М.С., 2002). [4, с. 10; 5, с. 52; 6, с. 183].

Особое значение проблемы нарушения речи имеют у детей старшего дошкольного возраста, когда идет активная подготовка к обучению в школе. У детей-дошкольников с общим недоразвитием речи в дальнейшем могут быть «трудности с начальным этапом обучения письму» [12, с. 8].

По мнению Мухиной А.Я., «зная ход нормального онтогенеза речевого развития, можно совершенствовать диагностику аномального развития речи, разрабатывать методики ... логопедической коррекции речи» [8, с. 35].

Формулировка цели статьи: провести анализ нарушений звукопроизношения и моторики у детей старшего дошкольного возраста и способов коррекции этих нарушений с помощью игровых занятий на основе логосказок.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: 1) выявить нарушения звукопроизношения согласных звуков у детей старшего дошкольного возраста, а также провести оценку состояния общей и мелкой моторики; 2) оценить влияние комплекса логопедических занятий на основе логосказок на развитие звукопроизношения, мелкой моторики пальцев и артикуляционной моторики у детей.

В исследовании использовались теоретические и практические методы. Для оценки качества звукопроизношения была использована методика Фомичевой М.Ф., обследование уровня моторного развития детей осуществлялось на основании методики Мухиной А.Я. [13; 8].

Обследование детей проводили на базе детского сада №2 Володарского района Нижегородской области. Возраст детей 6-6,5 лет (в среднем 6.30 ± 0.22). Исследовалось состояние общей моторики и состояние речевой моторики (мимической мускулатуры и артикуляционной моторики).

Уровень общей моторики оценивали по следующим тестам: 1) присесть, покатав мяч ладонью на полу от руки к руке; 2) ударять мяч ладонью об пол под счет до пяти; 3) завязать ленту бантом; 4) прокатить обруч вперед двумя руками, поднять над головой, надеть на себя, присесть и положить его на пол, выпрямиться и выпрыгнуть из него (тесты №1-4 соответственно).

Состояние мелкой моторики оценивалось по тестам: 1) игра «на рояле» пальцами; 2) чередование движений «кулак-ладонь-ребро» (сначала правой, затем левой рукой); 3) чередование движений «правая рука – ладонь, левая рука – кулак», далее наоборот; 4) пальцы правой и левой рук «здороваются» друг с другом (один палец правой руки касается такого же пальца левой руки), на одной руке «здороваются» все пальчики поочередно с большим пальцем (тесты №5-8).

Состояние мимических мышц и артикуляционной моторики оценивалось по универсальным методикам как для детей 4-5 лет, 5-6 лет, так и для детей 6-7 лет (в соответствии с методикой, предложенной Мухиной А.Я.) [8, с. 45]. Состояние мимической мускулатуры мы определяли с помощью следующих тестов: 1) поднять брови вверх, 2) нахмурить брови, 3) прищурить глаза, 4) надуть щеки, 5) втянуть щеки (тесты №9-13 соответственно).

Функционирование артикуляционной моторики оценивалось по следующим тестам: 1) сложить губы в улыбку-«трубочку» (на счет до пяти), 2) тесты для языка – а) чередование «язык широкий – узкий», б) «маятник» (покачивание языка из стороны в сторону), в) создание звука «цоканье копыт», все тесты для языка оценивались вместе [9, с. 52]. В соответствии с нашей нумерацией тестов – тесты №14, 15.

Изложение основного материала статьи. Нами проведено обследование звукопроизношения и моторики у 18 человек в возрасте 6-6,5 лет: мальчики - 11 человек, девочки - 7 человек. Как было нами установлено ранее, гендерные различия в звукопроизношении у детей отсутствуют [9, с. 50].

В связи с этим мы выделили исследуемые группы в зависимости от состояния здоровья:

- 1) группа №1 - «здоровые дети» (13 чел.);
- 2) группа №2 - «дети с неврологической патологией» (5 чел.).

Дети с неврологическими нарушениями имели пренатальные патологии (последствия внутриутробной гипоксии или воздействия других отрицательных факторов) или постнатальные нарушения, такие как задержка психического развития, энцефалопатия.

Обследование детей проводилось в два этапа – в январе-феврале 2020 г. (*первый этап*) и в сентябре-октябре 2020 г. (*второй этап*). Для развития речи и мелкой моторики у детей использовали комплекс логопедических занятий на основе применения логосказок.

Наши исследования показали, что нарушения звукопроизношения наблюдались как у здоровых детей старшего дошкольного возраста, так и у детей с неврологической патологией. Наибольшую трудность при произношении звуков русской речи вызывают согласные звуки, поэтому именно таким звукам было уделено особое внимание при исследовании речи детей.

На первом этапе наблюдения проводилась оценка звукопроизношения у двух групп детей, выявлялся процент нарушений звукопроизношения разных групп согласных звуков. Данные исследований были обобщены и внесены в сводную таблицу (таблица 1).

При произношении переднеязычных, заднеязычных, губно-зубных звуков трудностей не наблюдалось в обеих обследуемых группах уже на первом этапе эксперимента.

При использовании в речи свистящих звуков (с, съ, з, зь, ц) нечеткость речи либо другие нарушения отмечались при произношении звуков «с, съ» и «ц». Если среди детей первой группы был невысокий процент нарушений произношения звука «с» (15%), то у детей второй группы такие нарушения наблюдались в 60% случаев (таблица 1). Звук «Ц» правильно произносили 100% детей первой группы и 80% детей второй группы, а 20% детей этой группы произносили данный звук нечетко. Данные по звукопроизношению остальных исследуемых согласных звуков представлены в таблице 1. Цифры показывают процент нарушений.

Нарушения звукопроизношения у двух групп детей старшего дошкольного возраста

Группы детей	Согласные звуки						
	С	Ц	Ш (с)*	Ж (з)	Ч (ть)	Щ (сь)	Р (л)**
Первый этап							
группа №1	15%	0%	31%	39%	15%	8%	31%
группа №2	60%	20%	80%	80%	60%	40%	80%
Второй этап							
	С	Ц	Ш (с)*	Ж (з)	Ч (ть)	Щ (сь)	Р (л)**
группа №1	15%	0%	15%	23%	8%	8%	31%
группа №2	20%	20%	80%	60%	40%	20%	80%

Пояснение к таблице. *В скобках отмечено, на какой звук происходила замена звука, в некоторых случаях звук был нечетким. **Наблюдалась замена звука «р» на звук «л», либо звук был нечетким

На втором этапе эксперимента для коррекции речевых нарушений мы использовали различные логопедические занятия, в т.ч. занятия с применением логосказок. В более раннем исследовании, проведенном на базе детского сада №2 Володарского района Нижегородской области, были разработаны методические рекомендации по использованию различных видов логосказок для коррекции речи детей и развития мелкой моторики пальцев, например, фонетические логосказки, артикуляционные, пальчиковые сказки и др. [3, с. 66]. Однако специальной оценки влияния логосказок на улучшение звукопроизношения и развитие мелкой моторики не проводилось.

При применении логосказок в логопедической деятельности обязательно должны быть элементы игры. Можно полностью согласиться с мнением авторов Баженовой Ю.В., Моховой Ю.С., которые отмечают, что «ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, поэтому все упражнения и игры на занятиях следует проводить в игровой форме» [2, с. 7].

Если ребенок изо дня в день выполняет одни и те же упражнения артикуляционной гимнастики, то они могут быстро надоесть. Для того чтобы заинтересовать детей, все упражнения можно объединить в небольшие сказки, например, «Сказку о Веселом Язычке», «Три поросенка», «Колобок» [3, с. 66]. Так, дети могут использовать тренировку дыхания, дуть на соломинки, на ветки или камешки (при инсценировке разных сюжетов сказки).

Нами были применены и другие виды логопедических занятий, например, пальчиковая гимнастика, занятия по развитию речедвигательной ритмики и т.д.

Наши результаты по исследованиям звукопроизношения на втором этапе эксперимента представлены в таблице 1. Анализируя данные, полученные во время двух этапов исследований, можно заключить, что на фоне применения логопедических занятий отмечались улучшения в звукопроизношении свистящих и шипящих звуков, особенно у детей с неврологической патологией. Менее заметная динамика улучшения звукопроизношения наблюдалась в группе здоровых детей, т.к. исходно в группе №1 детей с нарушениями речи было меньше.

Отмечались значительные нарушения звукопроизношения сонорного звука «р» в обеих исследуемых группах. Однако, если в группе здоровых детей такие нарушения наблюдались в 31% случаев, то в группе детей с неврологической патологией процент таких нарушений был выше - 80%. Можно также отметить, что не была достигнута коррекция по произношению этого звука в обеих исследуемых группах, что свидетельствует о необходимости дополнительных логопедических занятий для тренировки звукопроизношения.

Состояние общей и мелкой моторики у детей оценивали по ряду тестов, которые описаны во вводной части статьи. Мы использовали следующие критерии оценки выполнения тестов: 1) правильное выполнение задания оценивалось в 2 балла; 2) если наблюдалась «скованность» при демонстрации движений – 1 балл; 3) задание не выполнено – 0 баллов.

В связи с тем, что на первом этапе наблюдений средний возраст детей был менее 6 лет, поэтому для оценки общей моторики и мелкой моторики были использованы тесты для соответствующей возрастной группы. Следовательно, мы не смогли сравнить эти показатели в динамике на разных этапах. Однако в целом можно было наблюдать развитие двигательных навыков, соответствующее возрасту детей.

На втором этапе исследование показало, что некоторые тесты на выявление состояния общей и мелкой моторики не вызвали затруднений при выполнении как в группе №1, так и в группе №2, средний балл по заданиям $2,0 \pm 0,0$ б. (тесты №№1,4 «общая моторика», тест №8 «мелкая моторика»). Ряд заданий, определяющих состояние общей моторики, оказался сложным как для детей группы №1, так и для детей группы №2 (тесты №2 «ударять мячом», №3 «завязать ленту бантом», средний балл - в пределах 1, 2).

Более высокая точность выполнения заданий на мелкую моторику пальцев отмечалась в группе здоровых детей по сравнению с группой детей с неврологической патологией. Однако больше всего было ошибок при выполнении теста на чередование движений «правая рука – ладонь, левая рука – кулак», далее наоборот (средний балл в первой группе $1,38 \pm 0,12$; во второй группе $1,0 \pm 0,11$, разница составила 38%, различия достоверны $p \leq 0,05$). Одно из возможных объяснений может быть связано с тем, что данное задание было новым и достаточно сложным для детей.

Результаты по выполнению тестов, характеризующих состояние мимической мускулатуры и артикуляционной моторики, показаны в таблице 2. Приведены данные первого этапа наблюдений и второго этапа.

На первом этапе эксперимента было проведено сравнение показателей по выполнению тестов, характеризующих состояние мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у здоровых детей и детей с неврологической патологией. Так, выполнение тестов детьми группы №1 было более успешным по сравнению с выполнением данного вида заданий в группе №2 (различия были достоверными по тестам №9, 10, 13, 14), однако средний балл был невысоким – в пределах 1,0-1,4 балла.

Состояние мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у первой и второй группы детей (возраст 6-7 лет)

Группы детей	Состояние мимической мускулатуры					Артикуляционная моторика	
	Тест 9	Тест 10	Тест 11	Тест 12	Тест 13	Тест 14	Тест 15
Первый этап							
№ 1.	0.66±0.11	0.44±0.13	1.00±0.17	1.67±0.14	1.52±0.18	1.87±0.15	1.40±0.22
№ 2.	1.48±0.21*	1.12±0.18*	1.10±0.19	1.46±0.16	0.90±0.13*	0.70±0.17*	1.20±0.16
Второй этап							
№ 1.	2.0±0.0	2.0±0.0	2.0±0.0	2.0±0.0	1.77±0.13	2.0±0.0	1.85±0.15
№ 2.	2.0±0.0	2.0±0.0	1.20±0.22*	2.0±0.0	1.20±0.14*	1.60±0.12*	1.00±0.13*

Пояснение к таблице. Звездочкой «*» отмечена достоверность различий по уровню значимости ($p \leq 0,05$) между группами (отдельно на первом этапе или на втором этапе наблюдения). Результаты тестов указаны в баллах

На втором этапе эксперимента, когда на занятиях по развитию речи применялись логосказки и другие логопедические упражнения, результаты по выполнению тестов значительно улучшились в обеих исследуемых группах.

Можно обратить внимание, что ряд заданий не вызвал затруднений при выполнении детьми как в первой, так и во второй группе (тесты №9, 10, 12). Некоторые задания оказались более сложными для выполнения детьми с неврологической патологией (тесты №11, 13, 14, 15): «прищурить глаза», «втянуть щеки», а также оба теста на артикуляционную моторику.

Подводя итоги обоих этапов исследования, можно заключить, что в группе №2 точность выполнения тестов в некоторой степени была нарушена при выполнении заданий, отражающих состояние мелкой моторики пальцев, а также артикуляционной моторики.

В целом, сравнивая результаты наблюдений на первом и на втором этапе по каждой из групп детей, мы отмечаем положительную динамику в улучшении показателей мелкой моторики пальцев, состояния мимической мускулатуры и артикуляционной моторики.

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

Во-первых, применение комплекса логопедических занятий позволило улучшить звукопроизношение свистящих и шипящих звуков как в группе здоровых детей, так и в группе детей с неврологической патологией.

Во-вторых, в группе здоровых детей отмечалась более высокая точность выполнения заданий на мелкую моторику пальцев, однако в обеих исследуемых группах наблюдалось улучшение состояния мелкой моторики под влиянием комплекса логопедических занятий на основе применения элементов логосказки и пальчиковой гимнастики.

В-третьих, применение комплекса логопедических занятий показало их высокую эффективность для развития мимической мускулатуры у детей обеих групп, что имеет чрезвычайно важное значение для речевого развития.

Литература:

1. Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях // Вестник Мининского университета. 2013. №2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/383/359>.
2. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 7.
3. Жулина Е.В., Медведская И.В. Логосказки как средство коррекции речевых нарушений у детей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 61. Часть 3. С. 65-67.
4. Захарова Т.Н. Дифференцированный подход как условие речевого развития дошкольников // Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 21 с.
5. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М.: Просвещение, 1973. - 228 с.
6. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. М.: Сага, 2002. ISBN 5-901609-10-7. 220 с.
7. Лепская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2017. 311 с.
8. Мухина А.Я., Михайлова Н.Ю. Речедвигательная ритмика // Сборник статей. М.: Редакционно-издательский центр, 2008. 116 с.
9. Неделяева А.В., Медведская И.В. Нарушения речи у детей среднего дошкольного возраста // Modern humanities success. 2019. №3. С. 50-54.
10. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. М.: Детство-Пресс, 2019. 544 с.
11. Носенко Н.П. Особенности развития двигательной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Физическое воспитание детей и учащейся молодежи. 2014. №2. С. 16-18.
12. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 3. С. 8.
13. Фомичева М.Ф. Практикум по логопедии: учебное пособие для учащихся педагогических колледжей по специальности «Дошкольное воспитание». М.: Просвещение, 1989. 239 с.

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Новгородова Елена Евгеньевна

Казанский государственный институт культуры (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Малахова Лилия Адгамовна

Казанский государственный институт культуры (г. Казань);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Букина Татьяна Витальевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье раскрыты методологические и методические основы лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей, которые рассматриваются в контексте ее доминирующей характеристики. Автор анализирует изучение жанровых особенностей языкового выражения общения студентов на основе учета ситуации общения и характеристики иноязычной информации. В статье изложены структурные и лингвопрагматические особенности изучения текстов, которые формируют лингвопрагматические ценностные ориентиры в системе выявления структурных особенностей текстов и развития речи у студентов.

Ключевые слова: лингвопрагматическая организация обучения, языковой дискурс, лингвопрагматический анализ, прагмалингвистические характеристики текстов, лингвопрагматические доминанты обучения.

Annotation. The article reveals the methodological and methodic foundations of the linguo-pragmatic organization of teaching non-linguistic students to communicate in foreign language, which are considered in the context of its dominant characteristics. The author analyzes the study of genres of linguistic expression of students' communication taking into account communicative situations and characteristics of foreign language information. The article describes the structural and linguo-pragmatic features of texts that form linguo-pragmatic value orientations in the system of structural texts and the development of students' speech.

Keywords: linguo-pragmatic organization of education, linguistics discourse, linguo-pragmatic analysis, pragmalinguistic characteristics of texts, linguistic pragmatic dominants of teaching.

Введение. Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей связана с использованием анализа англоязычного учебного текста, где доминирующей характеристикой выступает восприятие события, описываемого в тексте, через содержание самого текста, через его построение. Выявление и изучение жанровых особенностей языкового выражения общения в условиях изучения иностранного языка имеет особую трудность, так как связано с углублением аргументации, а также с развитием коммуникативных навыков использования языковых средств.

В условиях подготовки студентов неязыковых специальностей к жизни в поликультурном обществе, насущной необходимостью выступает актуализация прагматических установок субъектов коммуникации. Это определяет вероятность использования конкретного типа общения студентов, что связывает воедино схемы внедрения аргументативных средств и определяющих жанровых лингвопрагматических доминант общения [1].

Согласно мнению Е.В.Хоменко, лингвопрагматическое обучение - это совокупность лингвопрагматических характеристик текстов, связанных с развитием фоновых знаний адресата [11]. Однако, на наш взгляд, методологической основой лингвопрагматического обучения выступает не только изучение текстов, но включение моделей комбинаций аргументов, влияющих на потенциально возможные суждения личности, которые формируют объяснение и комментирование текста с позиции прагматических функций англоязычных текстов.

Также серьезной проблемой является учет ситуации общения и характеристики информации, связанной единой лингвопрагматической направленностью. Поэтому, восприятие, понимание и адекватная интерпретация текстов должна сопровождаться методами выявления и учета причинно-следственной связи материала в условиях применения различных языковых средств – упражнений, заданий, составления диалогов, применения мультимедиа и цифровых ресурсов, аудирования.

На наш взгляд, основная проблема лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей связана с тем, что она должна опираться не только на сложноподчиненные предложения с условной предикативной единицей, но и использовать выражения, показывающие причину полученного результата в условиях применения аргументации-объяснения. Отсюда, изучение английского языка должно включать понимание фонетики, повышение анализа текстового уровня, использование жанровой стратификации при выявлении структурных и лингвопрагматических особенностей текстов [8].

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в выявлении наиболее важных направлений и лингвопрагматических ценностных ориентиров, влияющих на социальные роли и характеристики языковой автономии личности.

Проблематика нашего исследования определена сложностью использования английского языка в разговорной речи у студентов неязыковых специальностей, которые, с одной стороны, испытывают потребность в профессионально-ориентированном общении на иностранном языке, с другой стороны, не всегда умеют грамотно работать с профессиональным материалом по своей специальности на иностранном языке, изучать и использовать в речи его лингвопрагматические характеристики. Это особенно актуально для студентов факультетов, работающих за рубежом – организаторов досуга, аниматоров, менеджеров туристической деятельности, которых готовит Казанский институт культуры. Кроме этого, в институте культуры большое значение имеет обмен культурными программами между вузами разных стран, поэтому общение с зарубежными гостями, которые часто приезжают, всегда очень важно и актуально для студентов.

Изложение основного материала статьи. Целью лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей является изучение функциональных и структурных особенностей текстов, умение отбирать различные приемы речевой коммуникации, усваивать культурно-специфические прагматические элементы общения. Поэтому, по нашему мнению,

коммуникативные стратегии студентов неязыковых специальностей должны развиваться в условиях учета функциональности, прагматичности профессионально-ориентированных текстов и соответствия их целям межкультурной коммуникации [5].

Лингвопрагматический подход к обучению иностранному языку связывает воедино личностные установки в овладении иностранным языком при комплексном использовании целей и задач обучения, способствующих изучению специфики иностранной речи и умения использовать ее в различных ситуациях.

Интеграция обучения студентов сегодня зависит от методологического уровня лингвопрагматического обучения, включающего как функциональные основы речевой коммуникации, так и технологии практического владения языком в условиях изучения фонетики, лексики и грамматики изучаемых профессионально-ориентированных текстов.

Е.А. Карабутова отмечает, что дискурсивная компетенция в овладении языком опирается на усвоение специальной лексики, определяющей коммуникативные интенции студентов. Автор считает, что экстралингвистические параметры обучения студентов должны базироваться на принципах общения, имеющих основу для языковой социализации. Кроме этого, определение номенклатуры и норм межкультурной коммуникации должно связывать отобранные языковые явления, грамматические модели и учитывать функционально-стилистические аспекты информации, способствующие оптимизации обучения [4].

Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей характеризуется проведением занятий с естественными ситуациями организации сотрудничества в группе. Творческое осмысление возможностей применения иностранного языка в контексте выполнения заданий на основе коллективной работы должна быть опосредована совместной поисковой деятельностью. Различные ситуации общения позволяют студентам лучше понимать точки зрения партнеров, использовать различные речевые клише, связывать неформальные и формальные идиомы, заучивать и употреблять различные речевые формулы и применять их в диалогах.

Мы считаем, что дискуссии на иностранном языке следует использовать на основе реального контакта, где речевое поведение студентов формируется в условиях как учета стереотипных высказываний, так и индивидуальных лексико-грамматических решений, позволяющих взаимодействовать друг с другом.

Е.К. Гитман пришла к заключению, что технологии организации учебного процесса при изучении иностранного языка должны обеспечивать высокую активность эвристического «погружения» студентов в процесс концентрированного обучения, построенного на потребностях студента в усвоении иноязычной деятельности путем изучения тем и текстов, включающих расширенный и связанный с практикой языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) [2].

А.И. Мосалова, в своем диссертационном исследовании, сделала вывод, что исследование проблем методической прагматики и формирования лингвопрагматического обучения иностранному языку должны включать ситуативно-тематическую значимость языка для профессиональной деятельности и моделирование профессиональных коммуникативных стратегий, где лингвопрагматические элементы общения и обучения видам речевой деятельности опираются на языковую грамотность личности, академическую мобильность обучения, систему повышения межкультурной коммуникации личности, а также факторы, стимулирующие преодоление языковых барьеров в реальной коммуникации [7].

Выделим компоненты лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей:

1. Знаний компонент. Как показывает практика образования, приобретение студентами знаний, умений и навыков языкового содержания должно быть обусловлено лингвопрофессиональной компетенцией в родном и иностранном языках. Это формирует методические особенности педагогического процесса в вузе, которые основаны на применении заданий, имеющих стилевые иноязычные решения, касающиеся конкретной тематики, значимой для студентов в конкретной его специальности. Отсюда, обучающие, образовательные, организационные, структурирующие и координирующие направления образовательного процесса должны включать лингвопрагматический анализ, формирующий правильное произношение и понимание текстов. Учитывая вышесказанное, в качестве развития практических заданий, важно применять способы упорядоченной деятельности педагога и обучающихся.

2. Коммуникативный компонент. Для полноценного общения и сформированной иноязычной компетенцией, необходимо создавать реальные ситуации общения, формирующие умения применять межкультурную лексику в условиях применения эффективных средств развития иноязычной грамотности. Логика общения здесь включает два аспекта: описание проблемы общения через определение ее темы и характеристику общения, позволяющего прогнозировать дальнейшее развитие коммуникативной ситуации. Знание речевых актов сигнализирует личности соответствующую форму предложений (утверждение, вопрос, побуждение) и способствует развитию многообразных имплицитных речевых актов. Это, в свою очередь, формирует своеобразную речевую тактику студента.

3. Социокультурный компонент. Подразумевает понимание специфики страны изучаемого языка, а также развитие знаний, умений, навыков и способностей, касающихся социокультурных особенностей специфики речевого и неречевого поведения. В условиях социокультурного развития студентов, преодоление барьеров языкового общения базируется на изучении общих и специфических черт в культуре страны изучаемого языка, что позволяет осуществлять акты коммуникации с иностранцами и гостями вуза из других стран, а также формирует умение объясняться в условиях лингвопрактической переработки иноязычной информации.

В диссертации А.Г. Глазова отмечается, что создавать индивидуальные образовательные маршруты по овладению навыками и умениями ведения научной дискуссии на английском языке у студентов необходимо через реализацию совокупности речевых актов. Владение языковыми и речевыми средствами опирается сегодня на видеофиксацию, прогнозирование, дидактико-методический потенциал развития дискуссии, информирования, выявления функциональных аспектов языка [3].

На наш взгляд, структура лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей состоит из следующих направлений:

1. Приоритет интеракционных мотивов в использовании лингвопрагматического правил речевого поведения коммуниканта. Развитие языкового сознания студента, соотношенного с правилами деятельности

интеракции в диалоге. Диалогический дискурс здесь обеспечивает усвоение семантических, функциональных и структурных свойств речевого общения.

2. Развитие коммуникативной компетенции в условиях речевого взаимодействия студентов с целью достижения прагматических результатов – использование общепотребительных, универсальных лексических единиц, включающих терминологическую лексику, опосредованную специфической фоновой информацией при изучении иностранного языка.

3. Внедрение статусно-маркированного языкового дискурса, как элемента речевой жизни, отражающей определенность речевого поведения людей. Здесь происходит функционирование интерактивного механизма изучения языка в рамках понимания студентами неязыковых вузов причин, побуждающих людей к использованию языка.

4. Включение лингвопрагматической регуляции диалога, позволяющей координировать деятельностную интеракцию в диалоге.

В работе Д.А. Удод отмечается, что ценностные предпочтения в изучении языка связаны с усвоением поликодовых характеров, форм повествования, конструируемых моделей текстового пространства иностранных источников. Автор пришел к заключению, что лингвопрагматические особенности текста включают экспликации ценностных доминант различных лингвокультур, что делает интересным изучение языка. Кроме этого, Д.А. Удод считает, что отдельные вербальные и невербальные тексты позволяют обосновать те или иные явления в системе языка, осуществить сопоставительный анализ скрытых свойств и качеств объекта и изучить тот лингвокультурный пласт, который способствует усвоению смыслов и визуализации информации на иностранном языке [10].

Анализ основных характеристик лингвопрагматической организации обучения также опирается на совершенствование коммуникаций, речевых стратегий, осмысление студентом нормативных схем речевого поведения. Лингвопрагматические характеристики академических текстов должны опираться на регламентированность дискурса, что связано с конвенциональными правилами и нормами речевого поведения.

К лингвопрагматическим характеристикам относятся прагматические цели, ценностные аспекты, лингвистические средства как способы представления обучающего материала, влияющего на содержание обучения.

В границах образовательного дискурса активно используются малоформатные тексты для чтения, которые нацелены на овладение знаниями об универсальных общепринятых характеристиках англоязычного социума.

Важность применения лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению связано с использованием демоверсий таких разделов как «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение». Тексты для чтения в демоверсиях направлены на понимание англоязычных концептов в их связи с образным, понятийным и ценностным измерениями. В коммуникативном плане, это позволяет вычленивать прагматические характеристики малоформатных текстов для чтения при различных способах организации обучения иностранному языку.

Л.Ю. Минакова пришла к заключению, что обучению иностранному языку студентов неязыковых факультетов предусматривает развитие навыков работы с информацией исследовательского характера на иностранном языке, формирование навыков самостоятельной работы с необходимыми научными источниками на иностранном языке, умения вступать в дискуссии, что связано, по мнению автора, с учетом когнитивных и лингвистических аспектов обучения иноязычному дискурсу [6].

Важно подчеркнуть, что межпредметная координация, научность, обучение диалогической речи во взаимосвязи с монологической обеспечивает готовность студентов к участию в оперировании специальными грамматическими явлениями. Это позволяет развивать умения экспликации макроречевого акта, влияющего на качество функционирования речевых умений студентов. Такие формы, как согласие, несогласие, сомнения, дополнения, оценивания должны обеспечивать полноту и стереотипность речи, опираясь на синтаксическую структуру, наличие книжной лексики и термины.

Т.А. Полушкина выявила, что у студентов неязыковых специальностей важно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, понимание правил риторического характера, взаимосвязь интонационного оформления и коммуникативного намерения, использование интонационно-смысловых групп-синтагм, умения корректно применять просодические характеристики публичной речи [9].

Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей определяется также изучением лингвистического статуса малоформатных текстов. Это формирует ключевые позиции коммуникативных составляющих лингвопрагматического потенциала англоязычных речевых актов личности.

В основе развития коммуникативных стратегий студентов при закреплении конкретной смысловой нагрузки за каждым композиционно-структурным элементом англоязычного текста, лежит анализ текстов. Наряду с иллюстративным, цитатным текстом, необходимо использовать применение механизма воздействия на личность ключевых слов, отражающих основные тенденции англоязычной литературы. Это очень сложно, поэтому, введение единиц, целого пласта понятий и явлений, типичных для отраслей гуманитарного знания, позволит облегчить предметно-логический характер структурно-содержательных параметров изучения языка.

Выводы. Потребность в поиске новых подходов к определению предметного содержания лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей обусловлена учетом сложности усвоения функционально-стилистического регистра речевого общения. Формирование межличностных и лингвопрагматических коммуникативных стратегий связано с введением специфических прагматических элементов общения и экстралингвистических аспектов коммуникации.

Инновационные поиски в решении проблемы использования лингвокультуры зависит не только от механизма самого процесса общения, но и от творческой деятельности в условиях культуросообразного содержания используемых текстов. Применение соответствующих педагогических приемов по формированию коммуникативной культуры и ее субкомпетенций у студентов неязыковых специальностей обусловлено необходимостью повышения эффективности культурно-связанного соизучения иностранного языка, осуществления системно, на всех содержательных и организационных уровнях лингвопрагматического обучения постижения основ грамматики текста через изучение его синтаксических и коммуникативных характеристик.

Особенностью лингвопрагматической организации обучения иноязычному общению является лингвопрагматическая позиция, когда текст рассматривается как ряд особых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи. Это формирует закономерности протекания речи как процесса, который основан на знании фонетики, грамматики, формирующих логические суждения студентов и развивающих коммуникативно-установочные типы общения между ними.

Таким образом, можно сделать вывод, что итоговый лингвопрагматический смысл обучения состоит в том, чтобы студенты приобрели навык интерпретации имплицитных коммуникативных смыслов в тексте, а также употребляли языковые средства диалога, понимая локальную структуру текста и тональность его речевого контекста в системе языковой грамотности и лингвопрагматического анализа текстов и речи.

Литература:

1. Букина, Т.В. Иноязычная культура как фактор формирования мотивации к изучению иностранного языка / Т.В. Букина // Актуальные вопросы гуманитарного знания в современном обществе: материалы междунауч. конф. «Современные исследования основных направлений гуманитарных и естественных наук», под науч. ред. И.Т. Насретдинова. – ООО "Печать-Сервис-XXI век" – 2017. – С. 79.
2. Гитман, Е.К. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе: монография / Е.К. Гитман, М.А. Хлыбова / федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего проф. образов. «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». – Пермь: ИПЦ «Прокрость». – 2014. – 135 с.
3. Глазов, А.Г. Методика обучения магистрантов ведению научной дискуссии на иностранном языке: диссертация ...канд.пед.наук / А.Г. Глазов // [ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»] – Нижний Новгород. – 2017. – 223 с.
4. Карабутова, Е.А. Обучение студентов неязыковых специальностей иноязычному профессиональному дискурсу как основа эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Е.А. Карабутова, Б.А. Прокопенко // Мир лингвистики и коммуникаций: электронный научный журнал – 2015. – № 41. – С. 44-54.
5. Малахова, Л.А. Иностраный язык как один из факторов повышения ценности специалиста / Г.З. Закирова, Л.А. Малахова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VI междунауч.-практ. конф. – Казань. – 2019. – С. 9-11.
6. Минакова, Л.Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально ориентированной проектной деятельности / Л.Ю. Минакова // под ред. С.К. Гураль. – Томск: Издательский Дом ТГУ. – 2015. – 96 с.
7. Мосалова, А.И. Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному профессиональному общению в условиях международной академической мобильности: английский язык, экономический профиль: диссертация ...канд.пед.наук / А.И. Мосалова / [ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова»] – Москва. – 2014. – 307 с.
8. Новгородова, Е.Е. Повышение мотивации к изучению филологических дисциплин средствами современных масс-медиа / Г.А. Вильданова, Р.З. Валеева, Е.Е. Новгородова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 1. – С. 149-156.
9. Полушкина, Т.А. Методика обучения студентов просодическому оформлению публичного высказывания: неязыковой вуз, английский язык: диссертация ...канд.фил.наук / Т.А. Полушкина / [ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»] – Москва. – 2018. – 228 с.
10. Удод, Д.А. Лингвопрагматика креолизованного текста современной масс-культуры: на примере текстов буклетов музыкальных альбомов: диссертация ...канд.фил.наук / Д.А. Удод [ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»] – Ставрополь. – 2017. – 307 с.
11. Хоменко, Е.В. Лингвопрагматические особенности аргументации англоязычного научного-учебного текста / Е.В. Хоменко // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. – 2019. – № 10. – С. 115-120.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Османова Аида Зайнутдиновна

ГБПОУ Ямало-Ненецкого АО «Новоуренгойский многопрофильный колледж» (г. Новый Уренгой),

соискатель кафедры теории и технологий социальной работы

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

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА И ИХ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Аннотация. В статье автором раскрыты формы организации внеучебной деятельности студентов колледжа и их обеспечение. Приведены различные точки зрения различных ученых относительно понятия «внеучебная» деятельность. Представлены главные требования к организации внеучебной работы колледжа. Автор отметил существенную необходимость в изменении парадигмы организации воспитательной внеучебной деятельности в колледже, в выборе новых направлений, форматов, форм вовлечения в нее студентов. По направленностям деятельности, автором выделены виды внеучебной деятельности. Многообразие направлений, форм организации и методов воспитательной внеучебной деятельности студентов подчеркивает важность организации форм и структурирования работы в рамках таких подходов и методов, которые удовлетворяют потребностям конкретного колледжа, его внутренним распорядкам, правилам и возможностям.

Ключевые слова: формы организации, внеучебная деятельность, студенты, колледж, обеспечение, стандарты.

Annotation. In the article, the author reveals the forms of organization of extracurricular activities of College students and their provision. Different points of view of various scientists regarding the concept of "non-medical" activity are given. The main requirements for the organization of extracurricular work of the College are presented. The author noted the essential need to change the paradigm of organizing educational extracurricular activities in College, to choose new directions, formats, and forms of involving students in it. According to the directions of

activity, the author identifies types of extracurricular activities. The variety of directions, forms of organization and methods of educational extracurricular activities of students emphasizes the importance of organizing forms and structuring work within the framework of such approaches and methods that meet the needs of a particular University, its internal regulations, rules and capabilities.

Keywords: forms of organization, extracurricular activities, students, College, provision, standards.

Введение. В рамках перехода образовательных организаций, реализующих программы образования, на новое поколение Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) каждому педагогическому коллективу необходимо определиться с организацией неотъемлемой части образовательного процесса - внеурочной деятельностью обучающихся [7].

По мнению исследователя А.М. Абдрахмановой внеучебная работа выступает в качестве неотделимого и неотъемлемого элемента в пределах общей университетской работы. В качестве задач учебных заведений выступают обеспечение соответственными знаниями учеников, а также организация и оказание таких условий, в которых раскрывается личностный потенциал, содействие в самостоятельном воспитании достойных граждан современного общества. Ход личностной социализации, раскрытие качеств в существенной мере занимают определенное место у студентов [1].

Б.С. Ахметов пишет, что внеучебная работа это составная часть учебно-воспитательного процесса внеучебной организации, одна из форм организации свободного времени студентов [2].

По мнению И.А. Кикина - составляющая о часть образовательного процесса, которая помогает реализовывать требования ФГОС в полной мере [4].

А.Т. Лопатин считает, то это вид социально педагогического воздействия, непосредственно ориентирована на конкретное использование социальной среды в помощь педагогической [5].

Проведенный анализ определений приводит к выводу о том, что внеучебная работа выступает процессом, а не системой.

Среди исследований внеучебной деятельности с разных точек зрения, жизненных сторон, исследователь А.В. Понамарев описывает нынешние условия выполнения воспитательной работы в российских высших учебных заведениях, в качестве неблагоприятных [6].

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ научной и методической литературы позволил выделить такие компоненты организации внеучебной деятельности студентов, как: цель, условия, мотивация, содержание, технологии, средства, результаты.

Цель результативности внеучебной работы студентов состоит в формировании гражданской идентичности учеников, обеспечении общности воспитательного пространства колледжа, сохранности и развитии культурного разнообразия, приобщении к культуре, духовным ценностям российского многонационального народа, формировании общих культурных компетенций, развитии качеств личности профессионала, патриота, создании условий для профессионального развития учеников [3].

Исследователь З.Ф. Камальдинова отмечает, что «ход внеучебной работы характеризуется концепцией воспитательной и внеучебной деятельности студентов колледжа, суть которой означает составление, утверждение планов внеучебной работы на факультетах, кафедрах; утверждение и развитие единого плана внеучебной и воспитательной работы колледжа, осуществление и рассмотрение внеучебной и воспитательной работы.

Главные требования к организации внеучебной работы:

- структура внеучебной работы построена на основании системы управления работы, развитием, которая принята в колледже;

- внеучебная работа осуществляется на уровне колледжа, других подразделений колледжа. В системе управления внеучебной работы развиваются нужные для исполнения определенные функции: общественные, административные, научные, методические, иные структуры, которые на различных уровнях обеспечивают организацию, целеустремленность, содержание. Управление внеучебной работы обладает гибкой, развивающейся структурой, в зависимости от имеющихся задач, ресурсов для их разрешения;

- основаниями для проектирования внеучебной работы выступают концепция и программа, в качестве составных частей программы функционирования колледжа.

Существенное значение во внеучебной деятельности имеет самоуправление студентов, позволяющее многим студентам принять участия в организаторской внеучной работе, развивает личность студентов. Успешность внеучебной деятельности зависит от активности студентов, педагогического воздействия, умения педагогов придавать интересам студентов полезное направление.

Каждый колледж стремится создать авторскую, индивидуальную Концепцию и программу воспитательной и внеучной деятельности студентов в течение всего периода обучения в колледже. При этом, такая деятельность организуется по самым разным направлениям, в том числе и по информатике. Задачи, цели такой информационной деятельности сочетаются с главными задачами, целями обучения информатике, информатизации образовательного процесса. Для такой работы характерны главные характеристики внеучебной воспитательной работы. Рассмотрение внеучебной деятельности студентов предоставляет возможность оценивать «зону ближнего развития», в которой протекает процесс образования.

На данный момент способом организации внеучебной работы считаются сохранность ключевой роли компетентного подхода, многообразия применения технологий, форм, процедур, методов личностно-ориентированного, системного подходов.

Вопрос также заключается в том, что система воспитательной деятельности колледжа в целом, и внеучебной деятельности, в частности, должна показать, как она воздействует на студентов, какие методологические, аксиологические, технологические, информационные установки использует, исходя из цели, которая состоит в следующем: современной стране нужны патриоты и граждане, лидеры, инноваторы с набором компетенций будущего. Однако, в условиях современной социализации многие формы организации воспитательной и внеучебной деятельности в колледже, будучи успешным в прошлом.

Существенной проблемой при изучении внеучебной деятельности выступает рассмотрение структуры свободного времени нынешних студентов. На то, что потрачено свободное время, предоставляет возможность сделать прогноз [1-8].

В целом, в проанализированных исследованиях прослеживается существенная необходимость в изменении парадигмы организации воспитательной внеучебной деятельности в колледже, в выборе новых направлений, форматов, форм вовлечения в нее студентов.

Одним из неотъемлемых видов деятельности колледжа является работа, направленная на организацию внеучебной деятельности. Она представлена обширным перечнем разнообразных программ и концепций, затрагивающих большинство аспектов внеучебной жизни, выражающаяся в многообразии форм, обуславливающих тот или иной вид работы.

Важность такого рода деятельности колледжа трудно переоценить. Именно с процессе проведения внеучебных мероприятий происходит становление личностных убеждений и мотивов студентов, формирование и укрепление их морально-нравственных ориентиров, осознание принадлежности себя к социуму в определённой культурной среде. Развиваются и укрепляются межнациональные и межрегиональные связи, способствующие пониманию и осознанию себя в качестве человека и гражданина. Осуществляется научно-исследовательская деятельность, призванная воплощать в себе плоды и результаты труда студентов и научного творчества, проводятся спортивные мероприятия, деятельность, направленная на выявление профессиональных качеств, организуется культурный досуг, что даёт массу возможностей для творческого самовыражения, самоопределения, расширение круга интересов, проявления способностей студентов, их сплочённости, развивает способности к коллаборации и совместной деятельности, побуждает их к участию в жизни университета.

Такая работа должна проводиться как студентами, так и учебными заведениями, и такое сотрудничество является одним из важнейших факторов, влияющих на создание благоприятной атмосферы, позволяет использовать всю полноту возможностей внеучебных и воспитательных мероприятий для решения тех или иных задач. Студенты вовлекаются в активную деятельность со своими инициативами, включающими в себя часть организационной работы, создание информационного или творческого контента (выставки, университетские газеты, сайты), выступления на различных фестивалях (театральных, игр КВН и т.д), научных мероприятиях: конференциях, семинарах и т.д., спортивных событиях, ярмарках вакансий и прочих. Колледжи в большей мере берут на себя ответственность за организацию, координацию мероприятий, оказание посильной помощи, провозглашают или предлагают собственные концепции и правила проведения внеучебной и воспитательной деятельности и активности.

По направленностям деятельности, как свидетельствует анализ педагогической литературы, можно выделить следующие виды внеучебной деятельности:

1. Деятельность в области социального взаимодействия. В неё входят всевозможные языковые кружки, организация культурного обмена, международная и межрегиональная переписка между студентами, различные виды СМИ: журналы, газеты, интернет-площадки.

2. Культурно-эстетическое развитие. Подразумевает под собой проведение концертов, театрально-сценических действ, игр квн, поэтических, музыкальных, танцевальных конкурсов и фестивалей.

3. Научное направление деятельности. Выражается в форме научных конференций, семинаров, написании, издании научных работ, коллаборации (как студентов внутри колледжа, сотрудничестве со другими организациями), научных исследованиях, фестивалях, написании статей и монографий.

4. Спортивные мероприятия и здоровьесбережение. Эта категория реализуется в виде организации спортивных секций и кружков, проведении соревнований, спортивных фестивалей, конкурсов как внутри колледжа, так и между разными учебными заведениями. К этому типу уместно также отнести мероприятия медицинско-просветительского характера, призванные воспитать в студентах чувство ответственности за своё здоровье и физическое состояние собственного тела, а также уважение к здоровью и самочувствию окружающих.

5. Самосовершенствование. Тип деятельности выражается в проведении ярмарок вакансий, мероприятиям, нацеленным на освоение профессиональной деятельности, в т.ч. сотрудничество с организациями в рамках профессиональной деятельности студентка как будущего специалиста в данной области.

6. Гражданственность. Данный тип деятельности проявляется в виде дискуссий о праве, политических конференций, дебатов, организации деятельности студенческих партий, студенческих выборов и проведения кандидатами политических кампаний.

Работа по организации воспитательной внеучебной деятельности ведётся по таким направлениям, как формирование и развитие духовно-нравственных ценностей, эстетических чувств, укрепление культурных связей, развитие научного направления, укрепление патриотических чувств и гражданской осознанности. Что же касается форм, то их многообразие выражается в различных мероприятиях, таких как организация театрально-сценических, поэтических, прочих выступлений, игр КВН, создание научных сообществ, поддержание их деятельности, создание внутриуниверситетских газет и сайтов, проведение экскурсий и участие в них, системе кураторства и т.д.

Некоторые из видов деятельности могут относиться одному или нескольким направлениям/типам сразу. Так спортивные соревнования затрагивают область спорта и здоровьесбережения, издание газеты - область социального взаимодействия, научная работа о культурном наследии - области научного направления и культурно-эстетическое развитие.

На основе проведённого теоретического анализа программ воспитательной работы колледжа выделим, как ключевые, для дальнейшего исследования и экспериментального обоснования следующие виды/направления воспитательной внеучебной деятельности:

1. Духовно-нравственная деятельность.
2. Научная деятельность.
3. Деятельность, направленная на формирование эстетического чувства и развитие культуры.
4. Деятельность, поддерживающая и укрепляющая гражданскую осознанность.

Охарактеризуем каждую из 4-х обозначенных видов внеучебной деятельности:

1. В рамках духовно-нравственной деятельности проводятся мероприятия воспитательного характера, призванные способствовать внедрению современных моральных ценностей, формировать личность и самосознание студента, как ответственного и нравственного человека. Сюда же относятся мероприятия по развитию, сохранению культурных ценностей - фестивалей различных культур и народов. Развитие личностной идентичности посредством осознания себя частью культуры, традиций и языка, культурного

межнационального и международного обмена.

2. Научная деятельность выражается в проведении научных дебатов, семинаров, конференций, обмена опытом между студентами, написании, издании научных работ, научном сотрудничестве и коллаборации с другими колледжем и организациями.

3. Под деятельностью, направленной на формирование эстетического чувства и развитие культуры представлены такие виды активностей как организация общественно-культурных мероприятий по выявлению творческих способностей: выставок, театральных, вокальных, танцевальных выступлений, игры клуба весёлых и находчивых, издание поэтических и литературных журналов и газет, а также художественное наполнение соответствующих разделов сайтов, оформление стенных газет.

Деятельность, поддерживающая и укрепляющая гражданскую осознанность, может быть выражена в организации дискуссий в области права, мероприятиях по повышению политической грамотности и осведомлённости, осознания гражданственности, конференциях и семинарах смежных с политическо-гражданскими областями наук.

Остановимся подробнее на выводах, следующих из анализа документов об организации воспитательной внеучебной деятельности в каждом конкретном колледже.

Подчеркнем, что в этих колледже более сильными сторонами, в которых развивается внеучебная деятельность, являются самые разнообразные направления. Так, например, в колледже уделено сравнительно большее внимание мероприятиям нравственно-этического направления, в то время как меньше форм организации работы на укрепление гражданской позиции, в то время как в медицинском колледже, например, сделан больший акцент в сторону научных мероприятий, в то время как значительно меньше мероприятий творческой направленности, в которых в Новоуренгойском профильном колледже нет недостатка.

Нельзя также не выделить и уделить особого внимания Концепции, отличной от других - Концепцию организации внеучебной деятельности студентов колледжа принятой в Новоуренгойском многопрофильном колледже. Структура деятельности представлена здесь как система взаимосвязанных модулей, каждый из которых является комплексом нескольких компонентов. Такой подход наглядно демонстрирует ещё большую широту взгляда на варианты построения продуктивной внеучебной воспитательной деятельности в колледже.

Таким образом, многообразии направлений, форм организации и методов воспитательной внеучебной деятельности студентов ещё раз подчёркивает важность организации форм и структурирования работы в рамках таких подходов и методов, которые удовлетворяет потребностям конкретного колледжа, его внутренним распорядкам, правилам и возможностям. Главный критерий любого из подходов к организации - его активная жизнеспособность колледжа, преподавательского коллектива и коллектива студентов.

Обобщая проведенный анализ, подчеркнем, что основными видами/направлениями и формами организации внеучебной воспитательной деятельности являются:

1. В нравственно-этической деятельности: проведение лекций, бесед нравственно-этической направленности. Организация спортивных и оздоровительных мероприятий. Студенческие отряды и содружества. Межкультурные коммуникации в качестве фактора самоосознания и самоисследования.

2. В научном виде деятельности преобладают научные кружки, научные конференции, фестивали науки, сотрудничество со смежными колледжами и заинтересованными организациями, встречи с учёными, написание научных работ.

3. В эстетическом и культурном аспекте ведущими являются издание газет, организация показательных творческих выступлений, организация творческих кружков, экспозиции и выставки.

4. В сфере гражданственности важнейшими формами организации внеучебной деятельности являются: организация патриотических клубов, лекции и беседы патриотической или политической тематики.

В целом, на основе проведенного анализа можно выделить следующие основные формы организации внеучебной деятельности студентов: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, научные общества, олимпиады, WorldSkills, студенческая весна, КВН, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие. Выполненный анализ нормативных документов колледжей выявил недостаточное количество среди направлений и форм организации внеучебной деятельности таких, в которых бы имелось прямое указание на его интеграцию в современные интерактивные, цифровые формы, размещение на интернет-ресурсах и площадках. Отсутствие представленности или недостаточная представленность таких форм организации (интернет-газеты, ведение сайтов, интернет-олимпиады и др.) вызывает необходимость рекомендации более стабильного и активного использования новых современных информационных технологий во внеучебной деятельности в колледже.

Выводы. Обобщая, отметим несомненную важность выбора направлений и форм организации воспитательной внеучебной деятельности. Сбалансированный и активный подход к организации, целенаправленная работа, сотрудничество между студентами и колледжем, между студентами внутри факультетов, групп, межнациональные и международные связи, коллаборации и общение, взаимодействие между всем комплексом не только внеучебного и воспитательного сектора, но и всего колледжа в целом - разумное сочетание всех этих факторов, информационных технологий, призвано обеспечить прочную основу для будущих свершений на поприще науки, творчества, спорта и образования.

Литература:

1. Абдрахманова, А.М. Внеурочная деятельность: виды, формы организации, образовательные результаты [Текст]. - [Электронный ресурс] / А.М. Абдрахманова. - Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/12/16/vneurochnaya-deyatelnost-vidy-formy-organizatsii> (дата обращения 12.12.15 г.)

2. Ахметов, Б.С. Информационная образовательная среда: принципы построения и этапы разработки [Текст] / Б.С. Ахметов, Ж.С. Сауханова, Б.Ш. Тлегунова // В сб.: «Технология высшего образования в XXI веке: проблемы и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции». / Актобе: АГУ им. К. Жубанова, - 2002. - С. 135-137.

3. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования [Текст]: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. - Челябинск: ЧИППКРО, 2014. - 416 с.

4. Кикина И.А. Внеучебная практическая деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций, профессионального самоопределения и развития личности обучающихся [Текст] / И.А. Кикина. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie>

nauki/library/vneuchebnayaiprakticheskaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-p.

5. Лопатин, А.Т. Внеучебная деятельность студентов как фактор обеспечения качества непрерывного педагогического образования [Текст] / А.Т. Лопатин, Э.Н. Нурмагомедова, Р.С. Наговицын, Я.А. Чиговская-Назарова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 23-30

6. Пономарев, А.В. Управление качеством воспитательной деятельности в вузе: монография [Текст] / А.В. Пономарев, Е.В. Осипчукова, И.Ф. Кругленко. - Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. - 164 с.

7. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 263-265.

8. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 41-43.

9. ФГОС на 2018-2019 года с изменениями и дополнениями, федеральные государственные образовательные стандарты [Текст]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lifebiznes.ru/posts/item/36-fgos-na-2018-2019-gody-s-izmeneniyami-i-dopolneniyami-federalnye-gosudarstvennye-obrazovatelnye-standarty>

Педагогика

УДК 378.016

кандидат физико-математических наук, доцент Панчицина Валентина Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат физико-математических наук Казакова Виктория Евгеньевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены разные аспекты поиска и разработки новой модели подготовки будущих учителей математики, ориентированной на формирование их профессиональной компетентности при изучении элементарной математики в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий учитель математики, компетенции, элементарная математика, задача, знания, умения.

Annotation. The article discusses various aspects of the search and development of a new model for training future teachers of mathematics, focused on the formation of their professional competence in the study of elementary mathematics in a pedagogical University.

Keywords: professional competence, future teacher of mathematics, competencies of elementary mathematics, the task, knowledge, skill.

Введение. Сегодня высшая школа ориентирована на выпускника, обладающего творческим мышлением, способного воспринимать и интерпретировать инновации и создавать новые оригинальные продукты в области своей профессиональной деятельности. «В современном понимании, – пишут А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова, – содержание образования представляет собой меру приобщения человека и личности к культуре – интеллектуальной, духовной, социальной, предметной. Целью становится выращивание личностного потенциала человека, воспитание его способностей к компетентной деятельности в предстоящих жизненных предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели» [3, С. 56].

Что касается образования будущих учителей математики, то внедрение в практику высшей школы ФГОС ВО третьего поколения актуализировало поиск новых моделей профессиональной подготовки, эффективных с точки зрения решения задач, сформулированных в стандарте. Можно предположить, что для успешности подготовки будущих учителей математики нужна специальная образовательная среда, обеспечивающая педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Целью данной статьи является представление опыта поиска и разработки новой модели подготовки будущих учителей математики, в рамках которой интеллектуальному компоненту отводится ведущая роль в структуре профессиональной компетентности будущих учителей математики.

Изложение основного материала статьи. Чтобы объяснить направление нашего поиска и определить теоретическую основу данного исследования, выделим некоторые важные позиции в иерархии идей, отношений, смыслов современного образования.

А.К. Маркова пишет: «Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [11].

И.А. Зимняя подчеркивает, что «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [4, С. 12].

Н.В. Кузьмина определяет в качестве структурных элементов профессионально-педагогической компетентности пять компонентов, первый из которых – специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемых дисциплин, второй – методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся [8, С. 90].

По мнению В.А. Сластенина, «психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой педагогических умений и навыков» [14, С. 37].

В настоящее время исследователи выделяют несколько компонентов в структуре профессиональной компетентности будущего учителя математики: а) интеллектуальный, коммуникативный и методический компоненты [1, С. 16]; б) содержательный (когнитивный и рефлексивный); деятельностный (операциональный и коммуникативный); личностный (мотивационный и ценностный) [2, с. 92]; в) ценностный, организационно-мотивационный, знаниевый, методический, операционально-деятельностный и др. [13, С. 91].

«Профессиональная компетентность будущих учителей математики, – пишут А.А. Иринчеев и М.Н. Очиров, – понимается как гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования и самореализации» [6, С. 136].

Подчеркнем, что сегодня рассматриваются вопросы о возможностях интеграции математической и методической подготовки студентов в рамках отдельных направлений и дисциплин при обучении в вузе [7; 9; 10].

Конструируя инновационные подходы к подготовке учителя математики, специалисты выдвигают ряд требований «к уровню готовности личности к обучению в педагогическом вузе и последующей деятельности учителя». Ученые подчеркивают, что «готовность зависит от уровня сформированности предметных знаний, умений и навыков в области математики, развития специальных способностей и качеств личности, от уровня сформированности общеучебных знаний и умений» и др. [12, С. 67].

Можно сказать, что именно с предметных знаний по математике начинается формирование профессионального интеллекта будущего учителя математики при его обучении на младших курсах педагогического вуза. С другой стороны, по сравнению с предметными знаниями, умениями и навыками по математике, методические знания и умения и их формирование – это новый этап в подготовке студента. На наш взгляд, на этом этапе взаимоотношения математических знаний и методических умений студента можно рассматривать с позиций отношений компетентности и творчества и задачу формирования методических умений у будущих учителей математики считать творческой задачей. Это тем более важно, так как подчеркивает роль математических знаний студента в структуре его профессионального интеллекта. Как пишут психологи, «важное значение для решения творческих задач имеет степень «готовности» знаний к их применению и реконструкции, мобильность интеллекта в процессе преобразования информации, а также соотношение бессознательной и осознанной компетентности» [5, С. 39].

Представляет интерес сам процесс преобразования математических знаний и умений студента в методические умения. Как работают механизмы преобразования ранее усвоенных знаний в новые? По мнению психологов, «именно особенности индивидуальной базы знаний определяют и эффективность отдельных познавательных процессов (запоминания, решения задач), и уровень интеллектуальных достижений в профессиональной деятельности» [16, С. 39]. Можно предположить, что предметные знания по математике являются не просто обязательной частью, а составляют ядро профессионального интеллекта будущего учителя математики.

Исследуя проблему формирования профессиональных компетенций у будущих учителей математики, Л.С. Токарева подчеркивает, что «качество знаний должно определяться содержанием и характером той учебно-познавательной деятельности, в состав которой эти знания вошли. Поэтому вместо двух проблем: передать знания и сформировать умения и навыки их применения, перед обучением стоит одна: сформировать такие профессиональные компетенции, которые с самого начала включают в себя заданную систему теоретических знаний и обеспечивают их применение в заранее установленных пределах» [15, С. 193].

Возникает вопрос: какие качества математических знаний студентов могут обеспечить наиболее естественное и успешное формирование их методических компетенций как составляющих профессиональной компетентности будущего учителя математики? Что может служить ориентиром при разработке новых методик и программ обучения?

Подчеркнем, что решение проблемы преломления предметных математических знаний студента на его будущую профессиональную деятельность начинается в рамках дисциплин, содержание которых напрямую связано со школьной математикой. На наш взгляд, при изучении этих дисциплин могут наиболее естественно проявиться такие качества математических знаний студентов, которые не только обеспечивают успешность его интеллектуальной деятельности в данный момент, но и могут составлять основу для успешного формирования профессиональных компетенций при обучении на старших курсах.

На физико-математическом факультете ГГТУ в рамках дисциплины «Элементарная математика с практикумом по решению математических задач» студентам 1-го и 2-го курсов была предложена контрольная работа, задания для которой подбирались на основе материалов прошлых лет для вступительных экзаменов в ведущие вузы России. Всего в эксперименте участвовало 56 человек: 40 студентов первого и 16 второго курсов.

Анализ результатов выполнения этой самостоятельной работы показал, что выделяется ряд учебных умений, которые продемонстрировали студенты при выполнении работы и которые входят в состав профессиональных компетенций будущих учителей математики. При проверке были выделены три уровня владения умениями, необходимые для решения поставленных задач: 1-й уровень – низкий, 2-й – средний, 3-й уровень – высокий. Заметим, что не приступали: а) 22 человека к выполнению 1-ого задания; б) 2 человека к выполнению 3-ого задания; в) 38 человек к выполнению 4-ого задания. Результаты работ этих студентов могут быть отнесены к 1-ому (низкому) уровню. Приведем условия задач двух вариантов (2-ого и 3-его) и таблицы с результатами выполнения всех 4-х вариантов контрольной работы.

Задание №1(4 варианта): Решить уравнение

$$2)\sqrt[3]{x+5} + \sqrt[3]{x+6} = \sqrt[3]{2x+11};$$

$$3)\sqrt[3]{x+34} - \sqrt[3]{x-3} = 1.$$

Распределение студентов (в количественном отношении) по уровням сформированности умений при выполнении задания №1

Параметры оценивания: знания, умения	Уровни сформированности умений		
	I-низкий	II-средний	III-высокий
	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.
Представление о методах решения иррациональных уравнений	2	4	28
Знание тождеств сокращенного умножения	2	8	24
Умение выполнять преобразование выражений, включающих корни и степени	16	6	12
Умение сводить поиск корней полученных уравнений к решению линейных или/и квадратных уравнений	14	10	10

Задание №2 (4 варианта): Решить неравенство

$$2) \sqrt{\frac{x^3+8}{x}} > x-2; \quad 3) \sqrt{\frac{1}{x^2} - \frac{1}{4}} > \frac{1}{x} - \frac{1}{4}.$$

Таблица 2

Распределение студентов (в количественном отношении) по уровням сформированности умений при выполнении задания №2

Параметры оценивания: знания, умения	Уровни сформированности умений		
	I-низкий	II-средний	III-высокий
	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.
Знание определения арифметического квадратного корня и умение использовать его для решения иррациональных неравенств	25	10	21
Умение переходить от иррационального неравенства к системам рациональных неравенств	38	5	13
Умение решать рациональные неравенства	32	8	16
Умение находить решение системы рациональных неравенств	40	8	8

Задание №3 (4 варианта): Решить неравенство

$$2) \log_2(2^x - 1) \cdot \log_2(2^{x+1} - 2) > -2; \quad 3) \log_4(18 - 2^x) \cdot \log_2\left(\frac{18-2^x}{8}\right) \leq -1.$$

Таблица 3

Распределение студентов (в количественном отношении) по уровням сформированности умений при выполнении задания №3

Параметры оценивания: знания, умения	Уровни сформированности умений		
	I-низкий	II-средний	III-высокий
	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.
Умение выполнять тождественные преобразования логарифмических выражений	7	10	37
Умение применять определение и свойства логарифмической функции при решении неравенств	14	17	23
Умение решать алгебраические неравенства и системы из них (1-ый и 4-ый варианты)	8	10	8
Умение решать показательные неравенства и системы из них (2-ой и 3-ий варианты)	5	10	11

Задание №4 (4 варианта): Решить систему уравнений

$$2) \begin{cases} \log_2 y = \log_4(xy - 2) \\ \log_9 x^2 + \log_3(x - y) = 1 \end{cases}; \quad 3) \begin{cases} \log_2(x + y) + 2\log_3(x - y) = 5 \\ 2^x - 5 \cdot 2^{0,5(x+y-1)} + 2^{y+1} = 0 \end{cases}$$

Заметим, что 4-ое задание выполняли 18 человек. При этом из 18 работ к 3-му (высокому) уровню можно отнести результаты только двух работ, а к среднему уровню – четырех работ.

Отдельные позиции в представленных решениях хорошо отражают последовательность познавательных действий в сложившейся задачной ситуации и позволяют оценить уровень владения соответствующими умениями. При этом становится понятно, что для студентов трудность задачи и оригинальность действий, в первую очередь, определялись многошаговостью решения. Выполнение заданий можно разбить на несколько этапов, прохождение которых обеспечивалось своей группой умений, а также уверенное владение которыми обеспечивало обоснование решения и правильный результат. Только интеграция названных знаний и умений позволила студентам выполнить задание. Не все попытки можно признать удачными, а представленные решения считать рациональными и даже просто- правильными.

Заметим, что на первом этапе решения задачи успешность действий студентов зависела от умения распознавать информацию, представленную в виде математических символов и знаков и правильно толковать её в заданном контексте. При этом при выполнении 2-го и 4-го заданий потребовалось более развитое умение распознавать и структурировать информацию, содержащуюся в задаче. Видно, что на этом этапе решения студенты стремились применить сформированные ранее устойчивые схемы действий в аналогичных ситуациях. Возможно, многие студенты не приступили к выполнению четвертого задания, т.к. оно содержало комбинации элементов, которые ранее не встречались студентам и требовали более глубокого осмысления информации.

Известно, что задачи в обучении математике рассматриваются как средство и цель обучения математике, а умение решать математические задачи выступает в роли критерия качества усвоения знаний. Соответственно, умение осуществлять поиск решения математической задачи является одним из основных профессиональных умений учителя математики. Поэтому результаты работы представляют интерес с точки зрения возможностей предметной подготовки по математике на младших курсах вуза для формирования профессиональных компетенций будущего педагога. С одной стороны, полученные результаты показывают, что формирование умения организовать поиск решения математической задачи во многом обеспечивается гибкостью и глубиной математических знаний студента, будущего учителя математики. С другой стороны, на наш взгляд, данная контрольная работа отражает тот факт, что именно математические знания студентов составляют ядро профессиональной компетентности будущих учителей математики. Поэтому при обучении на младших курсах вуза должна использоваться особая стратегия формирования профессиональных знаний будущих педагогов.

В процессе выполнения данного исследования для студентов физико-математического факультета ГГТУ было разработано содержание двух новых дисциплин: «**Задачи повышенной трудности по математике**» и «**Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по математике**». Целью изучения этих дисциплин является формирование у студентов компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, посредством овладения системой знаний в области элементарной математики, освоения навыков решения разных задач, в том числе, повышенной трудности по курсу математики средней школы.

Задачами этих дисциплин является: формирование и развитие у студентов систематизированного комплекса знаний, умений и навыков в области элементарной математики (по курсам математики, алгебры, начал математического анализа средней общеобразовательной школы), необходимых для эффективного решения профессиональных задач. В рамках этих дисциплин рассматриваются методы решения и особенности содержания задач ОГЭ, базового и профильного уровня ЕГЭ, методы решения задач повышенной трудности, вопросы рационального и эффективного использования методов элементарной математики при решении задач теоретического и прикладного характера.

Представим краткое содержание одной из этих дисциплин:

Раздел 1. Основные комбинаторные принципы и величины. Правила сложения и умножения. Основные комбинаторные величины и их свойства. Полиномиальная формула. Бином Ньютона. Комбинаторные тождества. Формула включений и исключений. Принцип Дирихле.

Раздел 2. Задачи и уравнения в целых числах.

Уравнения в целых числах. Задачи на делимость. Методы решения олимпиадных задач в задании 19 ЕГЭ. Логика и делимость.

Раздел 3. Решение уравнений и неравенств повышенного уровня сложности. Алгебраические уравнения, неравенства и системы. Тригонометрические уравнения. Показательные и логарифмические уравнения и неравенства.

Раздел 4. Задачи с практическим содержанием повышенного уровня сложности. Задачи на вклады и кредиты. Задачи на оптимальный выбор.

Выводы. В настоящее время появляются новые вопросы к организации процесса обучения в педагогическом вузе, обсуждение которых затрагивает разные аспекты профессионального развития будущего педагога. На наш взгляд, ядро профессиональной компетентности будущих учителей математики составляют математические знания студентов, причем гибкость и глубина этих знаний оказывают исключительно важное влияние на становление профессионального интеллекта будущего педагога при его обучении в вузе. Поэтому интеллектуальному компоненту должна отводиться ведущая роль при построении модели обучения, ориентированной на формирование профессиональной компетентности будущего учителя математики, начиная с младших курсов обучения в педагогическом вузе.

Литература:

1. Алексеева А.А. Структура профессиональной компетентности будущих учителей математики // Актуальные проблемы самореализации личности в современном обществе. – Псков: Псковский гос. университет, 2017. – С. 16-20.

2. Борзенкова О.А., Тимовская Е.А. Формирование компетентности учителя математики к решению профессиональных задач // Наука XXI века: актуальные направления развития. – Самара: Самар. гос. экон. ун-т, 2018. - Вып. 1, ч. 1. – С. 90-95.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2015. – 336 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперименты и инновации в школе – 2009.– №2. – С. 7-14.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
6. Иринчев А.А., Очиров М.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – Спецвыпуск В. –С. 134-138.
7. Капкаева Л.С. Формирование методических умений у будущих учителей математики в процессе изучения математических дисциплин // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 162-170.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
9. Лебедева С.В. Элементарная математика как основная дисциплина предметно-методической подготовки будущего учителя математики // Электронные библиотеки. – 2019. – Т. 22, № 5. – С. 401-406.
10. Линник Е.П., Овчинникова М.В. Использование основных принципов концепции профессионально-педагогической направленности в личноно-ориентированной подготовке будущих учителей математики // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 53. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Ч.1. – С. 169-177.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учеб. пособие / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
13. Рихтер Т.В. Структура профессиональной компетентности учителя математики // Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 1(11). – С. 89-92.
14. Слостенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования / В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2014. – 608 с.
15. Токарева Л.И. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей математики при обучении в вузе // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2019. – Вып. 21. – С. 193-201.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Свойкина Людмила Фёдоровна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,

профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Польщикова Ольга Николаевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ ЦЕЛИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ: ОСЛОЖНЁННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Аннотация. В исследовании рассматриваются способы выражения целевых отношений в русском языке на уровне простого предложения, осложнённого деепричастным оборотом, в рамках обучения китайских студентов данному грамматическому материалу. Приводятся примеры упражнений, направленных на усвоение лингвометодического материала данным контингентом обучающихся.

Ключевые слова: грамматический материал, выражение значения цели, сравнение, деепричастие, русский язык как иностранный, китайский язык, упражнения.

Annotation. The study examines ways to express aim relations in Russian at the level of a simple sentence complicated by adverbial participial, as part of teaching Chinese students this grammatical material. Examples of exercises aimed at the assimilation of linguistic and methodological material by this contingent of students are given.

Keywords: grammar material, aim meaning expression, comparison, adverbial participial, Russian as a foreign language, Chinese, exercises.

Введение. Анализ трудов российских филологов (Д.М. Анмешкян, А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, О.П. Ермакова, Н.М. Лаврентьева, С.В. Степанюк, Г.В. Дмитрук, Н.И. Овчинникова, Л.С. Крючкова и др.) позволил выявить, что целевые отношения в простом предложении русского языка могут выражаться при помощи *четырёхнадцати* предложно-падежных сочетаний, а также трёх целевых инфинитивных конструкций, которые сочетаются с глаголами строго-определённых лексико-семантических групп. Кроме того, *деепричастный оборот* с целевым значением может усложнить структуру простого предложения в русском языке. Тем не менее, как мы убедились в процессе исследования, большинство иностранных обучающихся, и студенты из Китая здесь не являются исключением, желая высказаться о цели того или иного действия, предпочитают использовать для этого сложное предложение, а не предложно-падежные конструкции, характерные для простого предложения [2, 3]. Это связано с отсутствием в их родном языке флексий и, следовательно, навыка их изменения. В связи с этим, развитие у иностранцев подобного навыка требует дополнительных методических затрат преподавателей. Кроме того, китайский язык лишён деепричастий и деепричастных оборотов, которыми может осложняться русское простое предложение. Именно работу над этим грамматическим материалом в китайской аудитории мы рассмотрим в рамках данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем преступать к работе над способами выражения целевых отношений на уровне простого предложения, считаем необходимым объяснить студентам, что такое осложнённые предложения. К ним, как известно, относятся предложения с однородными членами; предложения с обособленными членами; предложения с вводными и вставными конструкциями; предложения с обращениями.

Обособление – сложное структурно-семантическое явление синтаксиса, один из способов актуализации части высказывания, а также уточнения, конкретизации ее. По семантике предложения с обособленными членами делятся на две группы:

- 1) предложения с полупредикативными обособленными членами;
- 2) предложения с уточняющими обособленными членами.

Эти группы имеют и специфические структурные свойства, обусловленные их семантикой.

Обособленные обстоятельства неодинаковы по степени предикативности, но почти все легко трансформируются в придаточные предложения. Чаще других членов предложения они выступают как детерминанты, так как их подчинительные связи с другими членами предложения наиболее слабые.

В соответствии с заявленной темой статьи в рамках данной работы мы рассмотрим выражение целевых значений на уровне простого предложения, осложнённого деепричастием или деепричастным оборотом (целевым деепричастным оборотом – ЦДО) для того, чтобы дать ориентир молодым преподавателям РКИ, как работать над этим грамматическим материалом с китайскими студентами. Заметим, что деепричастный оборот, выражающий целевые отношения, довольно редкое явление в русском языке. И связано это явление со стилиевой спецификой. Тем не менее, оно занимает особую нишу в способах выражения целевых отношений в русском языке и заслуживает внимания и подробного анализа.

Итак, деепричастие – это неизменяемая глагольная форма, которая выражает сопутствующее действие. В предложении деепричастие (деепричастный оборот) может функционировать как обстоятельство цели: *Мечтая улучшить здоровье, она много занималась спортом.*

Напомним, что для выражения целевых отношений используются деепричастия, которые образованы от следующих глаголов: *мечтать, надеяться, добиваться, желать, пытаться, стараться, стремиться, спасаться*, и др., а также деепричастные обороты. Например:

Желая научиться играть на фортепиано, мальчик каждый день играл гаммы и этюды.

Ученик по несколько раз переписывал текст, *добиваясь аккуратности. Пытаясь уговорить жену переехать в Москву, Иван купил там квартиру.*

Спортсмен много тренировался, *стремясь попасть в сборную команду.* Отметим, что все приведённые выше предложения могут превратиться в сложные предложения с придаточным цели. Например:

Мальчик каждый день играл гаммы и этюды, чтобы научиться играть на фортепиано.

Ученик по несколько раз переписывал текст, чтобы *добиться аккуратности.*

Чтобы уговорить жену переехать в Москву, Иван купил там квартиру.

Спортсмен много тренировался, *чтобы попасть в сборную команду.*

Мы уже отмечали, что вышеупомянутая категория – деепричастие – отсутствует в китайском языке. Для того чтобы китайские обучающиеся смогли правильно употреблять русское целевое деепричастие, им необходимо дифференцировать значения русских деепричастий. Значение русского деепричастия несовершенного вида выражает одна глагольная форма в китайском языке. Соотношение деепричастных оборотов в русском языке и придаточных предложений или части сложносочинённого предложения в китайском языке, в основном, совпадает, поэтому при представлении способов трансформации русских деепричастных оборотов действием индуктивным путем: приводим предложения с деепричастными оборотами, выражающими целевые значения, соответственно трансформированные в придаточные предложения цели, как в следующих парах предложений: *Стремясь усвоить грамматическую систему русского языка, он перечитал кучу умных книг.* 为了掌握语法系统, 他重新读了一遍有益的书。 *Чтобы усвоить грамматическую систему русского языка, он перечитал кучу умных книг.* – 为了改善发音, 他学习非常刻苦。 Родители отказались от приглашения присоединиться к столу, не желая продемонстрировать своё любопытство. –

父母拒绝了和他们坐在一张桌子上为的是不表现出来自己的好奇心。 Родители отказались от приглашения присоединиться к столу, чтобы не продемонстрировать своё любопытство. Парень забежал в дом, спасаясь от погони. – 为了躲避追赶的人男孩跑进了房子里。 Парень забежал в дом, чтобы спастись от погони.

Для большей наглядности приведём ещё ряд примеров, использование которых в работе с китайскими обучающимися, оказываются результативными:

«1. Желая получить хороший гонорар, он работал по 12 часов в сутки. – 为了获得好的费用, 他一天工作了12个小时。

2. Стараясь не мешать, он спокойно сидел в своей комнате. – 为了不打扰别人, 他安静的坐在自己的房间。

3. Пытаясь найти рукопись, краевед объездил весь регион. – 为了试着找到手稿, 当地的历史学家走遍了整个地区。

4. Стараясь установить прочные связи с соседним регионом, они организовали конференцию. – 为了试图与邻近地区建立牢固的联系, 他们组织了一次会议。

5. Желая принять участие в конкурсе, она разработала новую методику. – 为了参加比赛, 她开发了一种新方法。

6. Надеясь поступить на литературный факультет, он читал много книг. – 为了去文学系, 他读了很多书。

7. Добиваясь встречи с деловым партнером, менеджер фирмы позвонил ему несколько раз. – 为了与商业伙伴会面, 公司经理多次打电话给他» [4, С. 43-44].

В приведённой ниже таблице представлен единственный способ выражения целевых отношений в простом предложении, осложнённом целевым деепричастным оборотом, в сопоставлении с китайским языком:

Таблица 1

Сопоставительная таблица способов выражения цели в осложнённом предложении в русском и китайском языках

Способ выражения цели в рус. яз.	Форм. признак	Образец	Способ выражения цели в кит. языке	Форм. признак	Аналог в китайском языке
<i>Целевой деепричастный оборот</i> (ЦДО) = СПП цели	Деепричастие (-ая; -ясь)+инфинитив	Он <u>переписывал</u> текст снова и снова, <u>стремясь</u> запомнить иероглифы. Он <u>переписывал</u> текст снова и снова, чтобы запомнить иероглифы.	<i>Целевой союз</i> <i>Целевой союз</i>	是为了, 为的是, 目的是	他一遍遍的写这篇文章为的是记住汉字。

Однако хорошо познать язык, даже родной, не говоря уже об иностранном, без упражнений невозможно. Упражнения – это своеобразная спиралевидная «несущая конструкция», по которой движется обучение любому языку. Руководствуясь этим убеждением, мы разработали систему упражнений, которая помогает китайским студентам освоить употребление целевых деепричастных оборотов в речи. Приведём примеры:

1. Найдите предложения, выражающие целевые значения.

找出表示目的意义的句子.

- 1) Нужно читать, сидя за столом при хорошем освещении.
- 2) Желая улучшить произношение, он много занимался фонетикой.
- 3) Рассказав шутку, она начала громко смеяться.
- 4) Я неприметно отошла к окну, желая скрыть свое волнение.
- 5) Желая получить хороший гонорар, она работала по 10 часов в сутки.
- 6) Возвращаясь домой, я загрустила.
- 7) Надеясь поступить на педагогический факультет, он читал много книг.

2. Назовите сходства и различия в способах выражения цели в языках.

说出在汉语与俄语中表达目的关系方式的相同和不同之处.

- 1) Он переписывал текст снова и снова, стремясь запомнить иероглифы. /

为了努力记住汉字, 他一遍遍的写文章.

- 2) Родители отказались от приглашения присоединиться к столу, не желая демонстрировать своё любопытство. /

为了望表现出自己的好奇心, 和他们坐在一张桌子上.

- 3) Добиваясь встречи с деловым партнером, менеджер фирмы позвонил ему несколько раз. /

为了达成和商业伙伴的会面, 公司管理者给他打了很多次电话.

- 4) Стараясь не мешать, они спокойно сидели в своей комнате. /

为了努力不影响, 他们安静的坐在自己的房间里.

- 5) Желая получить хорошую работу, он поехал в большой город. /

为了希望获得好的工作, 他去了大城市.

- 6) Желая ощутить экстрим, он отправился в горы. / 为了希望感受到刺激, 他去了山上.

3. Переведите предложения на китайский язык.

把这些句子翻译成汉语.

- 1) Парень забежал в дом, спасаясь от погони.
- 2) Желая встретиться с ними, он пригласил их в кафе.
- 3) Стремясь к лучшей жизни, он должен был все время совершенствоваться.
- 4) Стараясь выглядеть уверенным, она все время подбадривала себя.
- 5) Желая искупаться, он отправился на озеро.
- 6) Пытаясь найти решение, они пробовали множество способов.
- 7) Добиваясь успеха, ей пришлось изрядно потрудиться.

4. Прочитайте предложения. Найдите деепричастные обороты, имеющие целевое значение.

读句子. 找出表示目的意义的动名词.

- 1) Он незаметно отошел в сторону, стремясь скрыть свое волнение.
- 2) Пытаясь сорвать горный цветок, альпинист сделал несколько шагов в сторону.
- 3) Стараясь понравиться гостям, девочка выразительно прочитала стихотворение.
- 3) Студенты читали текст, обсуждая поступки героя.

5. Допишите предложения, используя деепричастия от глаголов стремиться, стараться, пытаться.

用动词 стремиться, стараться, пытаться 形成的动名词完成句子.

- 1) ... быстрее выполнить эту работу, он подолгу задерживался в лаборатории.
- 2) Он добросовестно выполнял назначения врачей, ... быстрее справиться с болезнью.

3) Деятели науки и искусства, ... помочь ослаблению международной напряженности, призывают народы к общечеловеческим, гуманным идеалам.

4) ... оказать посильную помощь пострадавшим от стихии, многие люди в эти дни стали донорами.

5) ... поднять вузы на уровень современных требований, ученые ищут новые методы обучения.

6. Поставьте слова в скобках в нужную форму.

将括号内的词变化成正确的形态.

1) (Желать) найти литературы для своей статьи, он пришёл в библиотеку.

2) (Стремиться) получить красный диплом, они много выучили.

3) (Стремиться) всегда быть дисциплинированной, он приходил раньше всех и уходила позже всех.

4) Олег ежедневно занимался в библиотеке, (читать) разные книги.

5) (Желать) посвятить себя школе, она решила получить педагогическое образование.

6) (Мечтать) отдохнуть и подлечиться, она взяла путевку в Европу.

7. Назовите сходства и различия в способах выражения цели.

说出表达目的意义的方法的相同与不同处.

1) - Чтобы выучить китайский язык, Мария приехала в Пекин.

- Желая выучить китайский язык, Мария приехала в Пекин.

2) - Чтобы усвоить грамматическую систему русского языка, он перечитал кучу умных книг.

- Стремясь усвоить грамматическую систему русского языка, он перечитал кучу умных книг.

3) - Чтобы искупаться, он отправился на реку.

- Желая искупаться, он отправился на реку.

4) - Чтобы добиваться высокого поста, он работал наизнос.

- Добиваясь высокого поста, он работал наизнос.

5) - Чтобы добиваться правильного произношения, Чжихао многократно повторял слова вслед за диктором.

- Добиваясь правильного произношения, Чжихао многократно повторял слова вслед за диктором.

6) - Чтобы выучить китайский язык, Оля записалась на курсы китайского языка. - Желая выучить китайский язык, Оля записалась на курсы китайского языка.

8. Трансформируйте сложное предложение в предложение с деепричастием.

将复杂句变成含有动名词的句子.

1) Чтобы стать моряком, он поступил в мореходное училище.

2) Чтобы забыть о случившемся, она уехала в другой город

3) Чтобы спасти больного, врачи незамедлительно его прооперировали.

4) Чтобы быстрее добраться домой, они берут такси.

5) Чтобы завтра с новыми силами двинуться в путь, туристы сделали привал.

6) Чтобы не болеть, она ела больше овощей и фруктов.

9. Трансформируйте предложение с деепричастием в сложное предложение.

将含有动名词的句子变成复杂句.

1) Добиваясь успеха, ему пришлось изрядно потрудиться.

2) Стараясь удружить, хозяин пересаливал пищу.

3) Стараясь не волновать маму, дочка оставила ей записку.

4) Желая заинтересовать учеников, учитель использовал прием ролевой игры.

5) Стремясь хорошо подготовиться к сессии, он выучил много материала.

6) Желая стать сильным человеком, он выработывал в себе волевые качества.

10. Переведите китайские предложения на русский язык, используя данные в скобках деепричастия.

用括号内的词将汉语句子翻译成俄语.

1) 我们和他讨论了很多, 为了提醒他旅行当中可能的后果. (предупреждая)

2) 希望学习俄语, 东岳来到了别尔哥罗德. (желая)

3) 为了达到成功, 他非常地努力. (добиваясь)

4) 为了想要成为水手, 他进入了海员学校. (желая)

5) 为了尝试找到决定, 他们尝试了很多方法. (пытаясь)

6) 为了希望和他们见面, 他邀请了他们去咖啡店. (желая)

11. Прочитайте высказывания. Найдите в них целевые отношения.

读一下文章并找出目的关系.

1) Люди живут для того, чтобы спастись. Люди живут, чтобы знать для чего они живут. Ради кого они живут. Некоторые люди считают, что жизнь для того, чтобы понять смысл жизни, другие думают, что, пока живешь, нужно спастись, некоторые считают, что нужно жить для себя.

2) Для чего люди читают? Очевидно, можно выделить три причины, побуждающие людей к чтению. Во-первых, они читают для овладения какой-нибудь специальностью. Во-вторых, читают, чтобы удовлетворить свои художественные запросы, из любви к прекрасному. Наконец, мы читаем, чтобы получить информацию об окружающем нас мире. Правда, может быть, есть и ещё одна причина – «убить время». К сожалению, есть ещё люди, которые не знают, куда себя деть. Таким образом, чтение может принести огромную пользу, но может и не оставить заметного следа в уме и сердце человека. Всё дело в умении читать.

12. Напишите мини-сочинение-размышление. В сочинении используйте как можно больше разнообразных способов выражения целевых отношений.

写小作文. 在作文里尽可能的多用不同的表达目的关系的方法.

1) Тема: «Зачем вы едите учиться в Россию?»

2) Тема: «Зачем людям надо заниматься спортом?» [5].

Выводы. Многолетняя работа с китайскими студентами привела нас к твёрдому убеждению в том, что «различия синтаксиса русского и китайского языков, сильное интерферирующее влияние родного языка приводит к возникновению у китайских студентов трудностей на всех уровнях овладения синтаксическим строем русского языка» [3, С. 18]. Особенности в русской и китайской системах выражения целевых отношений, в частности, на уровне простого предложения, осложнённого деепричастным оборотом, обуславливают значительный дискомфорт, испытываемый носителями китайского языка при поиске русских эквивалентов китайских целевых конструкций. Однако поиск методических решений в рамках сопоставительного подхода к описанию и изучению сравниваемых языков, с одной стороны, способствует лучшему усвоению каждого из языков, с другой, – создаёт предпосылки для освоения нового языка носителями партнёрского языка.

Литература:

1. Моисеенко О.А., Петрова Л.Г. Учитесь выражать цель в русском языке. Практико-ориентированный модуль по русскому языку для самостоятельной работы иностранных студентов. Белгород, 2008. – Белгород, 2008. – 155 с.
2. Петрова Л.Г. Модульный подход к обучению иностранных студентов грамматической стороне речи [Текст] / Л.Г. Петрова, О.А. Моисеенко. – Белгород, 2008. – 176 с.
3. Петрова Л.Г. Технология модульного обучения китайских студентов целенаправленно в процессе формирования грамматической стороны речи на русском языке: опыт и перспективы. Монография / О.А. Моисеенко, Л.Г. Петрова, Сунь Дамань. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. – 100 с.
4. Петрова Л.Г. Способы выражения целевых отношений в китайском языке через призму языка русского: лингвометодический анализ: монография / Л.Г. Петрова, Ван Дунюэ, Л.Ф. Свойкина. – Белгород: ИПЦ «Полиterra», 2020. – 97 с.
5. Петрова Л.Г. Русские целевые конструкции: учебное пособие по грамматике РКИ для китайских студентов. / Л.Г. Петрова, Л.Ф. Свойкина, Ван Дунюэ. – Белгород: ИПЦ «Полиterra», 2020. – 44 с.
6. Реформатский, А.А. О сопоставительном методе [Текст] / А.А. Реформатский // Реформатский, А.А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.
7. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков [Текст] М.: Прогресс, 2003. – 460 с.

Педагогика

УДК 316

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоинских дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель Сабалин Дмитрий Андреевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель Грициенко Дмитрий Андреевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема исследования способов и методов организации и проведения обучения в условиях глобальной эпидемии COVID-19, раскрывающая не только состояние образовательных технологий до и во время пандемии, но и текущие запросы общества, вызовы сферы образования, возникшие в результате пандемии.

Ключевые слова: пандемия, образовательные программы, образовательные технологии, образовательная онлайн-среда, интеграция электронных инструментов в образовательный процесс.

Annotation. The article explores the methods and techniques of organizing and conducting learning in a global epidemic COVID-19, revealing not only the state educational technology before and during a pandemic, but the current demands of society, the challenges of the education sector resulting from the pandemic.

Keywords: pandemic, educational programs, educational technologies, online educational environment, integration of electronic tools in the educational process.

Введение. На сегодняшний день основные подходы и технологии Edtech, получили наибольшую популярность в период пандемии. Основные вызовы, с которыми индустрия образования столкнулась в момент начала пандемии, послужили лейтмотивом для коренного переустройства образовательной среды. Наибольший интерес для исследователей сегодня представляет реакция корпоративного образовательного сектора и высших учебных заведений на возникшие вызовы и новый режим обучения, данные об этом были собраны из различных источников: от партнёров из сферы корпоративного и высшего образования, из профессиональной литературы, профессиональных сообществ, исследовательских отчётов и надёжных средств массовой информации, освещающих вопросы состояния образовательной индустрии и рынка Edtech, и представлены в материалах аналитического отчета Корпоративного университета Сбербанка («Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы»). Аналитический отчёт. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. – С. 71: ил., табл.) [1].

Все изменения в образовательном пространстве, вызванные пандемией, послужили толчком для ускоренного включения пользователей в образовательную онлайн-среду. Началось активное изучение современных образовательных технологий и возможностей их применения, в том числе путём обмена опытом между участниками образовательного процесса. Текущая ситуация в образовательных учреждениях позволяет говорить о том, что запущенные процессы внедрения новых технологий и активная ассимиляция к

ним преподавателей и обучающихся способны сместить привычное для многих соотношение образовательных форматов и подходов.

Мощным ресурсом для этой новой реальности является Edtech-рынок, который в состоянии предоставить разработчикам и преподавателям образовательных программ широкий спектр образовательных подходов, технологий и приложений для создания образовательного опыта. Но по мнению экспертов и разработчиков образовательных программ и преподавателей, не стоит внедрять и использовать одновременно большое количество разных инструментов. Процесс обучения происходит гораздо эффективнее, если преподаватель предварительно глубоко изучит небольшое количество инструментов и будет использовать весь функционал, предоставляемый данными инструментами. Это позволит обеспечить более качественную интеграцию электронных инструментов в образовательный процесс. Дополнительно мы видим запрос на интеграцию инструментов между собой для совершенствования образовательного опыта и для преподавателя, и для обучающегося.

Сегодня весь мир охвачен массовым онлайн-обучением, что, безусловно, ускорило активно протекающий процесс смены традиционной модели обучения, основанной на понимании того, что преподаватель передаёт знания, а обучающийся их получает. При этом прогрессивный вектор этих перемен обусловлен самой сутью онлайн-образования, при котором создаются возможности для того, чтобы большой круг преподавателей мог узнать и применить на практике подходы горизонтального обучения, что помогает повысить роль обучающегося в процессе обучения.

Несмотря на то что пандемия помогла студентам высших учебных заведений ощутить потенциальную финансовую выгоду, полученную благодаря онлайн-обучению (например, отсутствие платы за проживание на территории кампуса), опросы студентов показывают, что им не хватает традиционного посещения университетов, так как онлайн-формат ограничивает живое взаимодействие между студентами в процессе обучения, а также во внеурочное время и живое участие студентов в спортивной, культурной и социальной жизни университета. Эпидемия стимулирует построение новых профессиональных коллабораций. Нехватка знаний у одних и передача знаний другим – это то, что помогло многим людям и организациям продолжать эффективно работать в новых реалиях. Среди таких коллабораций можно отметить поддержку, оказанную университетами друг другу, а также поддержку высших учебных заведений и отдельных групп университетскими корпорациями как мирового, так и российского уровня. Намеченный тренд по созданию партнёрских программ, безусловно, продолжит своё развитие, так как все стороны, участвующие в партнёрстве, получают определённую выгоду.

Изложение основного материала статьи. Уже много лет из разных источников мы слышим, что живем в VUCA-мире и должны быть готовы к его вызовам: нестабильности, неопределённости, сложности и неоднозначности. В 2020 году из-за пандемии коронавируса все страны буквально в одно мгновение оказались в данных реалиях, на практике ощутив вызовы и осознав неготовность к ним. Основной вопрос, на который потребовалось найти ответ: «Что необходимо от всех нас, чтобы успешно существовать и взаимодействовать в условиях новой нормальности?» С точки зрения игроков образовательной сферы одной из ключевых проблем стал поиск нового баланса в изменившемся способе взаимодействия преподавателя и обучающегося, а также вопрос организации процесса обучения в дистанционных условиях, который будет учитывать ожидания и требования всех сторон.

Непрерывное обучение в течение всей жизни³⁷ в VUCA-мире уже стало стандартом. В концепции «lifelong-learning» это ключевой фактор, способствующий конкурентоспособности и успеху в любой сфере деятельности. Однако, большинство людей всё ещё понимают под обучением формальную учёбу в школе или университете. Современное образование уже сейчас перестало ограничиваться сценарием «школа – вуз». Появилось много новых возможностей для расширения объёма знаний, умений и развития навыков в течение всей жизни: обучение на образовательных платформах, программах переподготовки и повышения квалификации и многое другое. Теперь не вызывает сомнений, что обучение в новых условиях должно быть непрерывным, социальным, персонализированным, ориентироваться на потребности и отвечать интересам обучающегося.

За последние годы активное развитие информационных технологий внесло большое количество изменений в сферу образования. Цифровизация и перевод многих процессов в онлайн позволили реализовывать традиционные образовательные процессы по-новому, организовав передачу и распространение знаний более эффективно как для передающего, так и получающего. Для успешной реализации этого на практике потребовалось найти правильное сочетание образовательных подходов и современных технологий.

Сегодня владение образовательными технологиями – это преимущество, которое позволяет разрабатывать более результативные и качественные обучающие решения с целью переноса знаний на практику. К сожалению, в открытых источниках образовательные технологии ошибочно приравниваются к онлайн-курсам и образовательным приложениям, поэтому предлагаем разобраться с базовым определением. С подходами и образовательными технологиями индустрия обучения была знакома и до пандемии, однако их применение было неравномерным. Например, в России наиболее заметно инновационные образовательные технологии применялись в сегменте дополнительного профессионального образования, в то время как высшие учебные заведения больше ориентировались на классические модели обучения.

Пандемия и связанный с ней карантин заставили всех игроков образовательной сферы детально погрузиться в освоение и применение современных подходов и технологий, ощутить, как можно предложить совершенно другой образовательный опыт онлайн, при этом сохранив качество обучения. Конечно, не всё получалось сразу из-за акцентов на цифровых технологиях, а не методологии разработки образовательных программ, но можно смело утверждать, что подобный опыт заставил всех убедиться, какие подходы и технологии работают, а какие нет.

Под образовательными подходами мы понимаем такие способы организации обучения, которые направлены на решение конкретной образовательной цели и базируются на определённых технологиях. Данные образовательные подходы представлены в таблице 1.

Среди указанных подходов в период пандемии наметился тренд на смешанное, социальное обучение, а также на обучение по запросу. Все эти подходы ориентированы на более про-активную роль обучающихся и трансформацию роли преподавателя из «передающего знания» в коуча и фасилитатора обучения.

Образовательные подходы для про-активации роли обучающегося

Наименование образовательного ресурса	Сущностная характеристика
Обучение по запросу	подход, который предполагает инициативу учащегося во всём, начиная с выбора предмета и заканчивая самостоятельным освоением материала
Обучение через опыт	совокупность образовательных технологий, предполагающих участие обучающихся в какой-либо деятельности и приобретение соответствующего опыта, а также оценку этой деятельности и приобретённого опыта, идентификацию и усвоение новых знаний и умений
Персонализированное обучение	обучение, разработанное с учётом интересов, опыта, способностей и темпов освоения знаний предпочтительных ⁹ для конкретного обучающегося
Смешанное обучение	образовательный процесс, построенный на основе сочетания технологий традиционного (лекции, семинары) и электронного (онлайн-обучение, видео и аудиоматериалы) обучения
Социальное обучение	обмен информацией и опытом, коллаборация как обучающихся, так и внешних лиц, и совместное создание контента ¹ внутри социальных сетей

Технологии представляют совокупность способов организации образовательного процесса, направленных на достижение поставленных целей обучения. Среди них выделяют: адаптивное обучение - технология обучения, основанная на построении индивидуальной учебной траектории для обучающегося с учётом его текущих знаний, способностей, мотивации и других характеристик; чат-бот - автоматизированный и персонализированный чат между компьютерной системой и пользователем, он решает, как простые организационные вопросы, так и более сложные, превращаясь в полноценного «младшего» партнёра менеджера программы или обучающегося; симуляция - интерактивный метод развития навыков и умений, при котором происходит воспроизведение (моделирование) реальных процессов, событий, мест или ситуаций; перевёрнутое обучение - ключевая модель смешанного обучения, в которой обучающийся самостоятельно изучает теоретический материал, а на занятии закрепляет изученную информацию на практике вместе с преподавателем; MOOC - массовый открытый онлайн-курс – вид дистанционных образовательных программ, предполагающий неограниченное число участников и открытый доступ через Интернет; микрообучение - обучение, при котором образовательный контент подаётся небольшими частями, каждая из которых имеет одну конкретную цель, и её выполнение занимает совсем немного времени.

Также выделяют деловую игру - вид симуляции, которая включает игровые элементы: сюжет, интерактивность, обратную связь, а также игровые процессы и правила; геймификацию - подход, подразумевающий внедрение элементов игры в неигровые процессы реального мира (как онлайн, так и офлайн), в том числе и обучения, для повышения вовлеченности обучающихся в решении задач и усвоении материала; виртуальный класс - технология дистанционного обучения, при которой участники обучающегося события и преподаватель имеют возможность взаимодействовать между собой, передавая и анализируя информацию с использованием сети Интернет или корпоративных информационных систем; видеоконтент - тип обучающего контента, который отличается богатым видеорядом и идеально продуманной «драматургией произведения»; виртуальную реальность - реальность, искусственно воссозданную с помощью технических средств, воздействующих на органы чувств человека (зрение, слух, обоняние, осязание и др.), а также дополненную реальность – среду, в реальном времени дополняющую физический мир, каким мы его видим, цифровыми данными с помощью различных устройств (планшетов, смартфонов и др.) и определённого программного обеспечения; и мобильное обучение - обучение с использованием персональных электронных устройств.

Выводы. Понимание ключевых драйверов, которые определяют финансовое положение американских и британских вузов, поможет объяснить, почему университеты даже в экстренных обстоятельствах не возвращают плату за обучение. Во-первых, значительная часть издержек, таких как заработные платы профессоров, преподавателей, а также дополнительного персонала, помогающего содержать инфраструктуру кампуса в отсутствие студентов, остаётся неизменной. Во-вторых, ведущие вузы из-за пандемии лишились колоссального источника доходов – международных студентов. Это нанесло серьёзный урон не только для бюджета вузов в целом, но и для исследовательской деятельности: Кембридж и Оксфорд, например, финансируют исследования из доходов за стоимость обучения.

С аналогичными проблемами во время пандемии столкнулись и российские вузы. Среди факторов влияния – обслуживание инфраструктуры общежитий и самих университетов, ускоренная цифровая трансформация. В докладе Минобрнауки «Уроки “стресс-теста”». Вузы в условиях пандемии и после неё» отмечено, что в 20% российских вузов есть направления, где дистанционный формат обучения считается неприемлемым, а более 40% опрошенных ректоров ожидают уменьшение совокупного бюджета университета на более чем 10% в 2021 году [3; 4].

К риску финансовой стабильности в новых условиях добавилась проблема неравенства в доступе к образованию. Когда обучение переходит в онлайн-формат, учебный процесс напрямую зависит от уровня развития IT-инфраструктуры, наличия надёжного интернет-соединения, умения преподавателей быстро адаптироваться к цифровым инструментам [5].

Не исключено, что со временем традиционный вуз будет всё больше восприниматься как роскошь. Зачем перемещаться между городами и странами, оплачивать проживание, поездки и сопутствующие расходы, если можно оставаться дома и работать, получая образование в более гибком формате и индивидуальном темпе?

Сегодня можно говорить о двух сценариях. При негативном развитии событий, если пандемия затянется и вспышки заражений продолжатся, доходы от обучения снизятся для многих учебных заведений из-за

сокращения набора международных студентов и отмены программ обучения за границей. Поступления, не связанные с обучением, также останутся низкими: все крупные мероприятия и конференции будут отложены.

В свою очередь, позитивный сценарий подразумевает ослабление пандемии и постепенное снятие санитарных ограничений. Конечно, даже при благоприятном развитии событий в краткосрочной перспективе нельзя ждать возвращения к прежней норме: доходы от обучения, скорее всего, упадут, учитывая, в частности, возмещение средств за программы обучения за границей и вероятное снижение мотивации к обучению у студентов [2].

Сейчас понятно одно – расходы на обучение будут меняться в зависимости от экономической и эпидемиологической обстановки, и вузам, и отделам обучения и развития необходимо сформировать гибкую стратегию для своих образовательных программ. Эпидемиологический и экономический кризис вызвал резкий переход в дистанционные форматы обучения и взаимодействия между участниками образовательного процесса. Болезненность данного перехода обусловлена барьерами, с которыми сталкиваются агенты дистанционного обучения. Среди таких барьеров можно выделить недоверие к дистанционному формату, слабые технические и цифровые компетенции, несовершенная IT-инфраструктура, дефицит времени для обучения, трудности в организации практической работы в дистанционном формате, недостаток коммуникации между участниками дистанционного образовательного процесса.

Несмотря на многоаспектность и многочисленность барьеров, препятствующих безболезненному внедрению дистанционного обучения, существуют ряд способов и решений, отвечающих перечисленным вызовам. В данном вопросе важно изначально учитывать возможные трудности и барьеры, чтобы заранее выработать, в том числе применяя опыт других, необходимые решения.

Новый формат жизнедеятельности, вызванный пандемией, также спровоцировал потребность в развитии новых навыков как среди широких слоев населения, так и внутри компаний. Последние инициировали курсы повышения квалификации и переподготовки для своих сотрудников по совершенно новым направлениям [6; 7]. Среди новых направлений обучения, на которые обратили внимание во время пандемии, можно отметить: дистанционное управление командами и сотрудниками; навыки работы с цифровыми инструментами; лидерство во время кризиса; физическое и психическое благополучие и устойчивость; принятие решений во время кризиса; гибкая работа.

Литература:

1. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы». Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. – С. 71: ил., табл.
2. McKinsey – “Coronavirus: How should US higher education plan for an uncertain future?”, 2020 <http://sber.me/?p=g65FB>
3. Национальный исследовательский Томский государственный университет – «Уроки “Стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии», 2020
4. НИУ Высшая школа экономики – «Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии», 2020
5. ТАСС – «Работодатели назвали навыки, помогающие сохранить конкурентоспособность на рынке», 2020
6. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. Т. 9. № 1. С. 54-66.
7. Боцова А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 59-62.

Педагогика

УДК 378

магистрант Пирогова Анна Алексеевна

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

магистрант Филатова Елена Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В работе рассматривается вопрос эффективности социологического опроса студентов в рамках оценки качества воспитательной работы в вузе. Приводится пример проведения данного исследования среди студентов Мининского университета. На основе приведенного примера показано, как социологический опрос способствует выявлению пробелов в организации воспитательного процесса.

Ключевые слова: воспитательная работа, социологический опрос, качество воспитательной работы, студент.

Annotation. The paper considers the effectiveness of a sociological survey of students in assessing the quality of educational work in higher education. An example of conducting this study among students of Minin University is given. Based on the given example, it is shown how a sociological survey helps to identify gaps in the organization of the educational process.

Keywords: educational work, sociological survey, quality of educational work, student.

Введение. Социально-политическая и экономическая сферы общества на современном этапе отличаются тем, что в их рамках постоянно проходят активные инновационные процессы, определяющие необходимость реформирования системы образования. Данная необходимость вызывается такими общественными реалиями как формирование нового социального статуса студенчества на основе рыночной экономической политики и демократических преобразований; разрушение сложившихся духовно-нравственных ориентиров; усиление информационных потоков, технологий, влияющих на сознание и поведение современного человека [3].

Состояние и перспективы развития воспитательной работы вузов, анализ научно-педагогической литературы позволяют говорить о том, что в системе высшего образования постоянно требуется пересмотр традиционных подходов в использовании технологий воспитательного взаимодействия педагогов и студентов [2]. Это осуществляется при помощи проведения оценки воспитательного процесса в вузах, которая включает выявление позиции субъектов образовательного процесса в отношении качества построения воспитательной работы. Это позволяет оценить воспитательный процесс в вузе по таким критериям как наличие самой системы воспитательной работы, условий для воспитательной работы со студентами, уровень организации воспитательной работы [6]. На основе полученных результатов оценки и анализа воспитательного процесса предоставляется возможность пересмотра системы организации воспитательной работы и внесения соответствующих корректировок в план воспитательной работы вуза. Поэтому на сегодняшний день актуальными в оценке воспитательной работы вуза являются социологические исследования в студенческой среде, а именно социологические опросы студентов [5].

Изложение основного материала статьи. Исследуя вопрос оценки качества воспитательной работы со студентами, нужно понимать, на основе чего строится воспитательный процесс в вузе. Система воспитательной работы в вузе по формированию современного специалиста строится на специфике конкретного вуза, состоящих в перечне направлений профессиональной подготовки студентов, экономических, исторических, национальных особенностях региона и традиций самого вуза [4]. Воспитательный процесс осуществляется в каждом из основных структурных подразделений вуза (институты, кафедры, учебные группы). Он заключается в активизации деятельности студентов, преподавателей, иных работников как субъектов процесса воспитания в соответствии с требованиями современного общества и государства [1].

Рассмотрим, как строится воспитательный процесс на факультете управления и социально-технических сервисов (ФУиСТС) Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининского университета).

Цель воспитательной деятельности ФУиСТС – создание оптимальной социокультурной среды на факультете, способствующей формированию профессиональных и общекультурных компетенций студентов, направленной на социализацию и самореализацию студенческой молодежи, проявляющихся в социально-личностной зрелости студента.

На ФУиСТС НГПУ им. К. Минина сформирована система управления воспитательной работой. Ответственность за организацию и результаты воспитательной деятельности на факультете несет декан. Непосредственное планирование, координирование, проведение воспитательной работы возлагаются на заместителя декана по воспитательной работе. Также система управления воспитательной деятельностью на факультете охватывает: институт кураторов академических групп, органы студенческого самоуправления, студенческие отряды, библиотеки, кафедры социально-гуманитарного и профессионального цикла.

Формирование общекультурных и профессиональных компетенций выпускников осуществляется как в ходе учебной деятельности, так и при проведении различного рода воспитательных мероприятий во внеучебное время. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую, проектную, конструкторскую и творческую деятельность, связанную с их профессиональным становлением, является эффективным способом воспитания, позволяющим сформировать у будущего специалиста профессиональные качества, потребности и навыки самообразования.

На ФУиСТС воспитательная деятельность осуществляется посредством комплекса мероприятий, реализуемых по направлениям воспитательной работы. Приоритетными направлениями воспитательной деятельности факультета являются:

- формирование современного научного мировоззрения и системы базовых ценностей;
- духовно-нравственное воспитание;
- патриотическое воспитание;
- формирование здоровьесберегающей среды и здорового образа жизни;
- формирование конкурентоспособных качеств;
- профессиональное воспитание.

Как ранее было раскрыто, деятельность на факультете реализуется через систему воспитательных мероприятий, организуемых с преподавателями и студентами. Большинство мероприятий организуется органами студенческого самоуправления факультета под руководством заместителя декана по воспитательной работе. Это определяется тем, что студенческие объединения выступают с инициативой создания условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере и решению вопросов в различных областях студенческой жизни.

Эффективным аспектом реализации воспитательной работы со студентами является организация на факультете научно-исследовательской деятельности студентов: студенческие научные кружки, проблемные группы, студенческие научно-технические объединения, участие студентов в выполнении исследований по грантам и программам, по заказам предприятий и организаций.

Процесс воспитательной работы на ФУиСТС основывается на комплексе следующих компонентов:

- на личностно-культурном компоненте, когда через учебно-воспитательный процесс осуществляется развитие личности студента посредством приобщения к культурным ценностям;
- на духовно-нравственном компоненте, заключающемся в развитии гражданско-патриотического воспитания молодого поколения;
- на экологическом компоненте, состоящем в формировании в сознании студентов необходимости защиты окружающей среды;
- на профессиональном, этическом и семейном компонентах, за счет приобщения к социальному бытию во всех его проявлениях и другие [4].

В рамках организации воспитательной работы на факультете проводятся социологические исследования студенчества как основного субъекта образовательного процесса. Ежегодно проводится самообследование на основе анонимного анкетирования студентов с целью изучения их мнения об организации воспитательной деятельности. Выявляются мнения студентов и преподавателей вуза о своем учебном заведении, качестве учебной и воспитательной работы, по вопросам образования, молодежной жизни, правовой культуры, культурной жизни, по совершенствованию воспитательной деятельности. С целью выявления качества реализуемой воспитательной работы на факультете проводится социологический опрос студентов.

Рассмотрим на примере, как социологический опрос студентов влияет на анализ воспитательной работы со студентами, а, соответственно, на качество воспитательного процесса в вузе. Авторами работы было проведено социологическое исследование студентов, обучающихся как по педагогическим, так и непедагогическим направлениям подготовки ФУиСТС Мининского университета.

В опросе «Оценка внеучебной деятельности на ФУиСТС» участвовало 120 студентов в возрасте 17-22 лет. Большинство опрошенных (70,8%) убеждены, что на факультете должна осуществляться воспитательная работа; 6,7% ответили, что им не важно, есть она или нет; 22,5% - затруднились ответить на этот вопрос.

При ответе на вопрос: «В полной ли мере на факультете созданы условия для самореализации во внеучебной деятельности?» студенты разделились во мнении: 93,3% считают, что в полной мере, 6,7% - что недостаточно.

В числе самых активных участников воспитательного процесса студенты выделили самих студентов (100% опрошенных), преподавателей (61,7%) и органы студенческого самоуправления (55%).

Также студентам предлагалось ответить на вопрос о личных мотивах участия во внеучебной деятельности. Респонденты отметили, что их в большинстве своем привлекает возможность самореализации (69,2% опрошенных), развития личностных качеств (54,2%), получения дополнительных выплат, материального поощрения (50,8%). В меньшей степени студенты ожидают от участия во внеучебной деятельности факультета приобретения новых знакомств (40,8% респондентов), приобретения опыта работы в команде (27,5%), достижений, которые бы привлекли работодателей (30%); им не интересна сама масштабность проводимых мероприятий (27,5%).

Так как воспитательная работа посредством организации внеучебной деятельности позволяет сформировать социально необходимые качества будущего специалиста. Мы решили выяснить мнение респондентов о том, какие качества помогают в процессе участия во внеучебной деятельности и какие качества формируются посредством участия в данной деятельности. Студентам предлагалось выбрать 5 качеств из 11. По мнению опрошенных, участие во внеучебной деятельности в большинстве способствуют такие качества личности как креативность (68,3%), инициативность (55,8%), способность к лидерству (54,2%), способность к саморазвитию (51,7%) и целеустремленность (49,2%). А само участие во внеучебной деятельности факультета позволяют сформировать преимущественно такие качества как стремление к саморазвитию (72,5%), креативность (65%), ответственность (62,5%), инициативность (55,8%), целеустремленность (55%).

Мы выяснили, какие социально-необходимые качества современного специалиста формируются посредством реализации в образовательном процессе внеучебной деятельности студентов. В свою очередь мы решили узнать, какими качествами должен непосредственно обладать современный специалист, по мнению студентов. Им предлагалось отметить 3 из 8 качеств, которые они считают наиболее значимыми, или предложить свой вариант ответа. Респонденты выделили такие 3 значимых качества как постоянный профессиональный рост (70% опрошенных), постоянное повышение правовой культуры (65%), стремление преодолевать препятствия (55%).

Реализация внеучебной деятельности осуществляется в нескольких направлениях. Мы решили выяснить, какие направления, по мнению студентов, являются приоритетными. Им предлагалось выбрать 5 наиболее значимых вариантов из предложенных. Респонденты считают, что это мероприятия в области профессиональной деятельности (68,3%), правовое просвещение (60%), научно-исследовательская деятельность (58,3%), духовно-нравственное воспитание (51,7%) и физическое воспитание (50%).

Чтобы сопоставить мнение студентов о приоритетных направлениях внеучебной деятельности на факультете с реальной ситуацией, им было предложено выделить 3 направления из этого же списка, которым, по их мнению, придается меньшее значение. Были получены следующие результаты: правовое просвещение (65% респондентов), экономическое воспитание (55%), семейное воспитание (51,7%). Рассматривая полученные данные, мы приходим к выводу, что правовое просвещение на факультете реализуется на недостаточно высоком уровне. Следовательно, это отражает недостаточно высокий уровень правовой культуры студентов факультета.

Также студентам было предложено выделить 3 наиболее значимых направления внеучебной деятельности, которые способствуют повышению уровня профессиональной компетентности. Были получены следующие результаты: мероприятия в области профессиональной деятельности (58,3%), мероприятия по правовому воспитанию (50,8%) и мероприятия в рамках научно-исследовательской деятельности (45,6%).

Выводы. Исследование показало, что внеучебная деятельность на факультете управления и социально-технических сервисов способствует формированию личности будущего специалиста. Она является востребованной среди студентов, так как включает мероприятия различной направленности, помогает сформировать социально и профессионально необходимые качества личности. В результате исследования выяснилось, что востребованными среди студентов являются такие направления внеучебной деятельности как мероприятия в области профессиональной деятельности, правовое просвещение, научно-исследовательская деятельность. Результаты социологического опроса показали, что в настоящее время актуальным направлением внеучебной деятельности среди студентов является формирование и развитие правовой культуры и правовых знаний, в том числе в области профессиональной деятельности. То есть в последующем построение воспитательного процесса на факультете нужно ориентировать в том числе в сторону развития правового просвещения студентов.

Таким образом, социологический опрос студентов является эффективным методом оценки качества организации воспитательной работы в вузе, а, соответственно, во всех его структурных подразделениях. Администрации вуза предоставляется возможность скорректировать программу и план воспитательной работы, основываясь на мнении студенчества. На примере проведения социологического опроса среди

студентов ФУиСТС Мининского университета показано, как данное исследование позволяет выявить пробелы в организации воспитательной работы на факультете.

Литература:

1. Воскобойник А.Е., Колесников Ю.Ю. Системный подход как способ эффективной организации внеучебной деятельности в вузе // Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании. 2017. С. 141-144.
2. Екимова К.В., Пирогова А.А. Актуальные задачи организации воспитательной работы в вузе на современном этапе // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 44-47.
3. Торгашев Р.Е. Тенденции управления воспитательной системой вуза // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2016. № 2 (4). С. 54-60.
4. Хижная А.В., Сульдина В.В. Воспитательная деятельность в высших учебных заведениях // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 82-86.
5. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Модели оценки качества деятельности образовательных организаций // Наука и практика регионов. 2019 № 2 (15). С. 102-104.
6. 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.
7. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 5.
8. Александрова Н.М., Маркова С.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 11.

Педагогика

УДК 378

магистрант Пирогова Анна Алексеевна

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

магистрант Филатова Елена Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматривается метод моделирования в воспитательной деятельности педагога профессионального обучения. Раскрывается, что метод моделирования в рамках данной деятельности педагога профессионального обучения способствует анализу, прогнозированию и возможности корректировки воспитательного процесса. В работе изучаются сущность метода моделирования, его преимущества, принципы и компоненты моделирования системы воспитательной деятельности, особенности использования данного метода в воспитательной работе педагога профессионального обучения.

Ключевые слова: метод моделирования, воспитательная работа, педагог профессионального обучения, моделирование воспитательной деятельности, качество воспитательной работы, студент.

Annotation. The paper considers the method of modeling in the educational activity of a teacher of professional training. It is revealed that the method of modeling in the framework of this activity of a teacher of professional training contributes to the analysis, forecasting and possibility of adjusting the educational process. The paper studies the essence of the modeling method, its advantages, principles and components of modeling the system of educational activity, and the features of using this method in the educational work of a professional teacher.

Keywords: modeling method, educational work, teacher of professional training, modeling of educational activity, quality of educational work, student.

Введение. В Национальной доктрине образования Российской Федерации указывается на необходимость совершенствования образовательного процесса в РФ и повышение качества подготовки и квалификации кадров. Это связывается с постоянным развитием и изменением общественной жизни, что обуславливает пересмотр традиционных подходов в обучении и воспитании, методики подготовки специалистов [2].

В рамках подготовки специалистов образовательный процесс осуществляется в форме овладения специальностью, а не освоения азов профессиональной деятельности, так как целью обучения является практическая подготовка будущего специалиста к определенной профессии. Обучение и воспитание должны строиться таким образом, чтобы студент был полностью включен в свою будущую профессиональную деятельность. Благодаря включению в профессию студент развивается в личностной, образовательной, общественной и профессиональной сферах.

В рамках проектирования воспитательного процесса при учете особенностей подготовки кадров различных профессий в условиях модернизации педагогического образования возникает противоречие между потребностью в изменении методов воспитания будущих специалистов и недостаточной изученностью способов применения данных методов. Решению данного противоречия способствует использование проектирования воспитательной деятельности педагога профессионального обучения, которое включает

такой важный элемент как моделирование воспитательной деятельности. Метод моделирования в рамках воспитательной деятельности педагога профессионального обучения способствует анализу, прогнозированию и возможности корректировки воспитательного процесса [5].

Основной целью статьи является исследование метода моделирования в воспитательной деятельности педагога профессионального обучения.

Изложение основного материала статьи. Метод педагогического моделирования представляет собой метод научно-педагогического исследования объектов, явлений, процессов, систем, в основе которого лежит создание и изучение педагогических моделей с целью получения новых знаний, совершенствования данных объектов, явлений, процессов, систем и управления ими [1].

По словам к.п.н. Т.Ю. Основиной, сущность метода моделирования состоит в том, что он позволяет получить информацию о конкретном реальном явлении посредством переноса на него конкретных знаний, полученных при исследовании соответствующей модели [6].

Преимуществом метода моделирования в воспитательной работе педагога профессионального обучения является то, что данный метод позволяет сконцентрироваться на самом существенном, то есть на самых значимых элементах воспитательной системы, которые в наибольшей степени обуславливают повышение уровня ее качества и перспективы развития. Метод моделирования позволяет создать необходимые условия для высокого уровня развития личности будущего специалиста и творческого характера его подготовки [9].

Основными преимуществами метода моделирования в воспитательной деятельности педагога профессионального обучения являются:

- четкая постановка цели;
- переработка содержания информации, лежащей в основе модели, и ее конкретизация;
- достижение результатов, соответствующих цели;
- гарантированный минимальный уровень профессиональной воспитанности студентов;
- наличие обратной связи, рефлексия;
- эргономичность модели;
- мобильность [7].

Использование метода моделирования в воспитательном процессе будущих педагогов:

- способствует личностно-профессиональному становлению студента, основанному на освоении особенностей работы специалистов соответствующей профессии;
- систематизирует духовно-нравственные, трудовые, гражданские, физические, эстетические, экономические, экологические, правовые, социальные аспекты воспитания студентов в разрезе развития личности;
- позволяет увеличить уровень профессионально-педагогического знания, профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения;
- способствует более высокому освоению студентами содержания профессионального образования через непосредственную активность и включенность в будущую профессию через систему воспитательных мероприятий [8].

Наиболее эффективными способами моделирования в рамках воспитательной деятельности педагога профессионального обучения считаются деловые игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, анализ проблемных ситуаций, учебно-производственные задачи.

Метод моделирования активно используется педагогом профессионального обучения при непосредственном выстраивании системы воспитательной работы со студентами. Под моделью воспитательной работы педагога профессионального обучения представляется система, основанная на активном взаимодействии педагога, студентов, родителей студентов, их совместной творческой деятельности. То есть данная модель соединяет в себе социальную среду студента, процесс профессионального воспитания студента, практическая и трудовая деятельность студентов в рамках будущей профессии [7].

Моделирование воспитательной деятельности педагога профессионального обучения строится на общих принципах педагогического моделирования: системности, конкретности, оптимальности, диалога, индивидуальности, научности, непрерывности.

Принцип системности основывается на том, что модель воспитательной работы педагога профессионального обучения отражает систему его воспитательной деятельности.

Принцип конкретности предполагает определение конкретных мероприятий, конкретных участников, конкретных сроков проведения данных мероприятий, основываясь на особенностях студенческого коллектива, имеющегося уровне развития и перспективах развития данного коллектива.

Принцип оптимальности включает определение лучшего варианта участия студентов в воспитательной деятельности, определение оптимального результата данной деятельности, создание оптимального варианта самой модели воспитательной деятельности с целью удобства пользования.

Принцип диалога предполагает, что построение оптимальной модели воспитательной работы педагога профессионального обучения возможно при диалоге мнений, мотивов, действий участников воспитательной деятельности.

Принцип научности подразумевает, что модель должна строиться, исходя из положений концепции развития образовательной организации, программы и плана воспитательной работы учреждения, современной научной педагогической литературы в области воспитательной работы со студентами.

Принцип непрерывности процесса моделирования раскрывает положение о том, что предусмотреть с точностью прогноз развития воспитательной системы невозможно, поэтому педагогу придется корректировать созданную модель воспитательной деятельности [3].

Модель воспитательной деятельности педагога профессионального обучения имеет вариативный характер, но любая модель должна содержать обязательные элементы: цель, задачи, содержание деятельности, направления деятельности, методы и средства работы, формы работы, результат, рефлексия. Другими словами, модель должна включать целевой, содержательный, организационно-управленческий, результативно-критериальный компоненты.

Целевой компонент модели содержит формулирование цели, задач, фиксирование принципов, лежащих в основе достижения поставленной цели, определение требований к личности студента, уровня сформированности той или иной составляющей воспитания.

Содержательный компонент модели закрепляет содержание процесса воспитательной работы педагога профессионального обучения. Данный компонент отражает процесс работы от постановки цели, поставленной в рамках воспитательной работы со студентами, до достижения определенного результата данной работы.

Результативно-критериальный компонент модели подразумевает определение эффективности и продуктивности формирования важных социальных и профессиональных качеств специалиста в рамках воспитательной деятельности педагога профессионального обучения, отражает достигнутые результаты воспитания в соответствии с поставленной целью [4]. Данный компонент определяет критерии, уровень качества сформированности социальных и профессионально значимых умений и навыков будущего специалиста. Определение сформированности социальных и профессионально значимых качеств будущего специалиста осуществляется по следующим критериям:

- ценностное отношение к будущей профессии;
- готовность будущего специалиста осуществлять профессиональную деятельность;
- способность будущего специалиста к самообразованию, профессиональному самосовершенствованию, повышению квалификации [10].

Метод моделирования позволяет педагогу профессионального обучения при возможной совместной деятельности со студентами выстроить модель выпускника. Модель выпускника может состоять из таких важных аспектов как требования к уровню образования будущего специалиста, профессионально-важные качества будущего специалиста, его личностные качества, профессиональная воспитанность, профессиональное самосознание [11].

Выводы. Таким образом, метод моделирования представляет собой необходимый инструмент деятельности педагога профессионального обучения. Он позволяет упрощённо и точно смоделировать воспитательную работу. При соблюдении принципов и особенностей построения модели педагог профессионального обучения сможет выстроить модель, способствующую реализации качественной и эффективной воспитательной работы со студентами.

Литература:

1. Ваганова О.И. Технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 56-58.
2. Екимова К.В., Пирогова А.А. Актуальные задачи организации воспитательной работы в вузе на современном этапе // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 44-47.
3. Иляшенко Л.К., Лапшова А.В., Цыплакова С.А. Профессиональное самоопределение студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 206-209.
4. Лапшова А.В., Екимова К.В., Пирогова А.А. Ценностная основа развития профессионализма педагога // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 66-69.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Теоретические и практические проблемы проектной деятельности педагога профессионального обучения // Мининский университет. Нижний Новгород, 2019.
6. Наседкина А.В. Моделирование процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов на основе интегративного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 60-64.
7. Фоминых, М.В. Особенности применения технологии моделирования в профессионально-педагогическом образовании / М.В. Фоминых. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 194-196. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2935/> (дата обращения: 09.11.2020).
8. Хижная А.В., Семенова К.А., Хрулева О.С. Профессиональное воспитание студентов вуза // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 98-100.
9. Хижная А.В., Сульдина В.В. Воспитательная деятельность в высших учебных заведениях // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 82-86.
10. Цыплакова С.А. Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры - новой высшей школе. сборник статей международной научно-практической конференции. Евразийская ассоциация педагогических вузов, МПГУ, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. 2020. С. 164-169.
11. Цыплакова С.А., Миронов А.Г. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в вузе // Инновационные тенденции развития российской науки. Материалы XII Международной научно-практической конференции молодых ученых. 2019. С. 191-194.

УДК 373.24

доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна
 Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);
 аспирант Богуславец Ирина Александровна
 Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КРУГ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье предпринята попытка применения закона герменевтического круга в формировании коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. Герменевтический круг в полной мере отображает составляющие коммуникативной компетенции, которые предлагается рассматривать сквозь призму герменевтики – понимания, а не как сумму знаний, умений, способностей, эмоций и речи. Фундаментальность компетентного и герменевтического подходов позволяет по-новому рассмотреть формирование коммуникативной компетенции и с помощью герменевтического круга визуализировать для педагогов процесс в целом, что значительно облегчит понимание особенностей формирования коммуникативной компетенции на любом из этапов и своевременно осуществлять корректировку.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, герменевтический подход, герменевтический круг, визуализация, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article attempts to apply the law of the hermeneutic circle in the formation of the communicative competence of older preschool children. The hermeneutic circle fully displays the components of communicative competence, which are proposed to be viewed through the prism of hermeneutics - understanding, not as the sum of knowledge, skills, abilities, emotions and speech. The fundamentality of competent and hermeneutic approaches allows us to re-examine the formation of communication competence and, with the help of the hermeneutic circle, to visualize the process as a whole for teachers, which will greatly facilitate the understanding of the process of formation at any stage and allow timely adjustment of the missing points.

Keywords: communicative competence, hermeneutic approach, hermeneutic circle, visualization, senior preschool age.

Введение. В последние годы образование в силу экономических и социальных проблем претерпевает значительные изменения. На всех образовательных уровнях, в частности, на первом, дошкольном, педагоги вынуждены находить новые подходы, применять инновационные методики, видоизменять процесс образования в целом.

Однако, при всем этом стремительном движении процесса модернизации дошкольного образования, связанного с поиском и выбором стратегии социального развития ребенка, существуют наиболее актуальные, на наш взгляд, подходы к организации этого процесса, а именно социокультурный, личностно-ориентированный и герменевтический.

Каждое новое поколение детей дошкольного возраста так же сильно отличается от предыдущего: современные дети обладают повышенной активностью, самостоятельностью в познании, при этом, наблюдается снижение интереса к книге, его место занимают электронные гаджеты. И, вместе с этим, дети остаются детьми – любознательными, как губка впитывающими знания об окружающем мире.

Изложение основного материала статьи. При активной современной переоценке ценностей, с каждым днем все большей размытости ориентиров и замещении одного понятия другим, затрудняется воспитание подрастающего поколения. Но, как и всякая эпоха перемен, она не только усложняет задачи, но и открывает новые возможности, позволяет рассмотреть происходящее под иным углом и найти, отличный от предыдущих, способ решения.

Именно «понимание» заложено в основу герменевтического подхода в дошкольном образовании. Само понятие «герменевтика» в переводе с греческого звучит как «разъясняющий».

Современные исследователи, А.В. Аракелов, А.И. Архипова, В.М. Букатов, А.Ф. Закирова, Е.А. Пичуренко, Ю.В. Сенько, Л.В. Трубайчук и другие, внесли свой вклад в разработку проблемы герменевтического подхода в образовании.

Исходя из вышеуказанной проблемы, перед педагогами ставятся задачи по формированию у ребенка-дошкольника как социальных, так и личностных качеств, которые обеспечат ему гармоничное вхождение в социум.

Разделяя мнение ученых Е.В. Анисимовой, А.Г. Гогоберидзе, Л.И. Пономаревой, Л.В. Трубайчук и др. в том, что гармоничное развитие ребенка определяется становлением ключевых компетенций, мы выделяем среди них, наиболее значимую – коммуникативную.

Следует уточнить, что термины «компетенция» и «компетентность» рассматриваем не как синонимы, а как понятия неразрывно друг с другом связанные. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей и личностных качеств. Подчеркнем, что мы не рассматриваем совокупность ЗУН с математической точки зрения, как сумму равных слагаемых. Коммуникативная компетенция рассматривается нами сквозь призму герменевтики – понимания.

Согласно Г. Гадамеру «понимание» есть в первую очередь - «взаимопонимание». То есть понимание человека человеком. И в этом понимании гармонично сформированная коммуникативная компетенция играет основную роль. В герменевтике мы наблюдаем некую цикличность. По словам Г. Гадамера «движение понимания постоянно происходит от целого к части и от части к целому, и задача всегда состоит в том, чтобы, строя концентрические круги, расширять единство смысла, который мы понимаем». В свое время Гёте писал о том, что каждое существо есть тон и оттенок великой гармонии, которую нужно изучать как целое. Рассматривая коммуникативную компетенцию с философской позиции, в том понимании, в котором мы ее читаем, отчетливо можно увидеть и основной принцип герменевтики – герменевтический круг.

Образ круга, используемый в герменевтике, отражает подлинный смысл процесса понимания, который не сводится к замкнутой системе взаимодействия части и целого, так как познание предполагает расширение нашего понимания и выход за его пределы [6].

В античной риторике герменевтический круг представлялся как круг целого и части: целое следовало понимать исходя из частного, а последнее – исходя из первого. И герменевтика современности переносит это правило на искусство понимания. Объектом герменевтики как методологии гуманитарного познания является человек, включенный в социокультурные связи, а ее предметом – текст, как явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания. При этом дефиниция «текст» трактуется расширительно – как любая упорядоченная знаковая система, где знаками являются не только буквы письменного языка, но и другие символы и образы. Человеческий поступок, действие, сознание, в целом выступают как потенциальные тексты, ждущие истолковывания и интерпритации [4].

Матиас Флациус Иллирийский считал, что при интерпритации текста (в нашем случае понятие «текст» следует читать как действие), следует учитывать цели и замыслы автора. Соответственно, рассматривая данный постулат с позиции педагогики – следует учитывать и понимать цели и замыслы педагога [5].

Теоретической основой организации процесса образования в российской школе является положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Это положение, переформулированное в нормативном ключе Ю.В. Сенько, модернизируется в герменевтический круг: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [7].

Универсальность понимания для Ф. Шлейермахера исчерпывается одним единственным законом: целое понимается из частей, а часть только в связи с целым. Этот принцип и есть суть герменевтического круга. При анализе мы достигаем первоначального понимания целого из первого общего обзора, т.е. мы имеем целое не как известное, а только в интуитивном созерцании. Как известное мы получим только после анализа каждой отдельной части [10].

Общий герменевтический закон сформирован для грамматического толкования, но применим и к психологическому. Нами же предпринята попытка применить данный закон в рамках герменевтического подхода в дошкольной педагогике.

По мнению Л.В. Тубайчук, для отечественной педагогики использование герменевтических идей открывает объяснения культурных смыслов и особенной педагогической деятельности педагога, осуществляемой в сфере развития личности ребенка. Понимание воспитателем особенностей личностного развития дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала. М.И. Лисина писала, о том, что первое отношение к самому себе у ребенка складывается под влиянием взрослого к нему, которое проявляется в общении. Он становится субъектом коммуникативной деятельности, осознает и понимает себя в этом качестве в сравнении с другим детьми [9].

Понимание неотделимо от человеческого общения. Герменевтика, по мнению Л.Н. Сеницыной имеет мощный методологический и эвристический потенциал. Она позволяет развивать новые нестандартные подходы, стимулирующие решение насущных задач, связанных как с повседневной реальностью, так и проблемами человечества в целом. Пересмотр понятийного аппарата науки в аспекте герменевтической интерпритации ведет к диалогу человека с человеком, способствуя не разрыву герменевтического круга, а вхождению в гармонию [8].

То есть, экстраполируя понятие герменевтического круга на область дидактики, следует учитывать, что необходимым условием для его применения является наличие взаимосвязи частей и целого, а также возможность расчлененности любого обладающего смыслами образования на отдельные части [6].

Доказано, что, прогнозируя результат своей деятельности, педагог работает над его совершенствованием, находясь при этом в субъектной позиции. Собственно, как субъект деятельности он демонстрирует активность, инициативу, самостоятельность. И, чем детальнее представляется результат, тем быстрее наступает его осмысление и понимание, и, соответственно, и его достижение.

Нами предпринята попытка визуализировать понимание коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста как герменевтический круг.

Сам процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым образ может быть развернут и может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий [3].

Факт, что дошкольный возраст является самым благоприятным периодом в социально-коммуникативном развитии детей, доказан многочисленными исследованиями. Для нас важно, что, с одной стороны, дети старшего дошкольного возраста еще сохраняют высокую восприимчивость к социальным воздействиям, а с другой, в этом возрасте уже происходит потеря непосредственности – развитие элементов произвольности, самосознания, возникают внутренние мотивы поведения, что позволяет ребенку подняться на более высокий уровень сознательности и самостоятельности. Данные новообразования позволяют говорить о возможности развития социально-коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетенцию и компетентность, сделан вывод, что в ее структуру включаются достаточно разноплановые элементы. Вместе с тем среди этого многообразия четко выделяются следующие составляющие коммуникативной компетенции: коммуникативные знания; коммуникативные умения; коммуникативные способности.

Коммуникативная компетенция = коммуникативные знания + коммуникативные умения + коммуникативные способности + эмоции + речь.

Следует уточнить, тот факт, что мы не представляем коммуникативную компетенцию ребенка дошкольного возраста, как сумму равнозначных составляющих. По нашему убеждению, компоненты следует рассматривать как совокупность взаимодополняющих друг друга элементов, каждый из которых полноценный и незаменимый участник гармоничного коммуникативного развития личности [1].

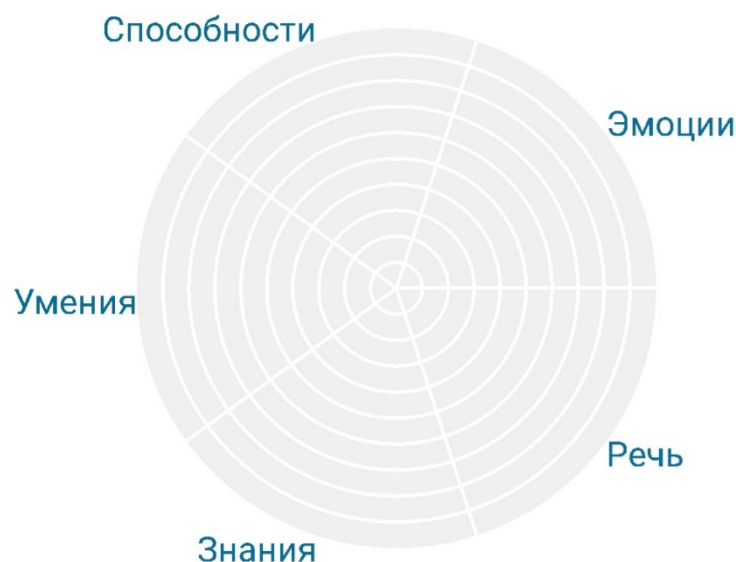


Рисунок 1. Визуализация коммуникативной компетенции как герменевтического круга

При детальном рассмотрении получившегося визуального образа коммуникативной компетенции (Рис. 1), мы видим круг с пятью сегментами, и каждый сегмент является как самостоятельным звеном, так и частью целого. Интерпретация происходит, когда ребенок начинает испытывать потребность в общении, то есть желание передать или получить информацию, быть адекватно понятым собеседником и т.д. При этом, герменевтика, сопровождает любые проявления коммуникации, не зависимо от вида детской деятельности, будь то игровая; познавательно-исследовательская; конструкторская; изобразительная, двигательная или собственно речевая.

При этом, коммуникативная компетенция предполагает не только развитие всех сторон речи и адекватное использование речевых форм. При применении герменевтического круга, коммуникативная компетенция становится интегративной характеристикой личности ребенка, предполагающей:

- развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками;
- освоение норм, традиций, правил, принятых в обществе и формирование умения правильно оценивать собственные поступки и поступки других людей;
- развитие социально-коммуникативного интеллекта, сопереживания, уважительного и доброжелательного отношения к людям;
- формирование готовности к коллективной (командной) работе, умение договариваться, самостоятельно находить выход из конфликтных ситуаций.

Сочетание сегментов герменевтического круга, в зависимости от социальной ситуации тоже может быть различной. В идеале, сформированная коммуникативная компетенция, обладает оптимальным сочетанием (использованием) всех частей (сегментов) герменевтического круга.

В формировании коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста, педагог может опираться на визуальный образ, значительно упрощая понимание происходящего процесса на любом из этапов.

Выводы. Таким образом, понимая герменевтический круг как метафору, которая описывает взаимообусловленность и интерпретацию с одной стороны, и, понимание сути вещей с другой, можно заключить – без знания нет понимания. Согласно предмету рассматриваемой проблемы, этот постулат герменевтики мы можем трактовать следующим образом – зная основу всех составляющих коммуникативной компетенции: что такое коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, какую роль в формировании коммуникативной компетенции играют эмоции и речь мы приходим к пониманию важности полноценного развития каждого сегмента для гармонизации всего круга в целом.

Литература:

1. Богуславец И.А., Пономарёва, Л.И. Анализ программного содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие: гендерный аспект» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 4; URL: www.science-education.ru/127-21021
2. Говорова А. Азбука визуализации данных // INTER. 2017. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/azbuka-vizualizatsii-dannyh> (дата обращения: 16.11.2020).
3. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. – 2014. – № 11.
4. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ 2001. - 152 с.
5. Кичева И.В., Неверова Т.А. Проекция идей герменевтики в современном понятийно-терминологическом аппарате педагогики // Наука и современность. – 2011. - №13-2
6. Пичуренко Елена Андреевна, Архипова Алевтина Ивановна, Аракелов Александр Владимирович Дидактические аспекты герменевтического круга и проектирование технологий освоения учебного текста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. №2 (218).
7. Сенько Ю.В. Герменевтический круг в педагогической технологии // Известия АлтГУ. 2006. №3.

8. Синицына Л.Н. Принципы герменевтики и социологии: учеб. пособие для вузов. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003.
9. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен: Монография / Л.В. Трубайчук. — Челябинск: ИРПО, 2009. — 153 с.
10. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Пер. с нем. А.Л. Вольского. СПб.: «Европейский Дом». 2004. С. 42.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель **Потапова Ирина Николаевна**

Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И РИСКОВ ДИГИТАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Аннотация. Компьютеры, планшеты и смартфоны стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Благодаря Интернету, социальным сетям и разнообразным интерактивным приложениям цифровые медиа в последние годы коренным образом изменили нашу жизнь. Растущая цифровизация в значительной степени влияет и на высшее образование. Речь идет не только об использовании технических устройств, но и об изменении качества обучения. Цифровизация процесса образования обещает более эффективные и действенные способы передачи знаний. Несмотря на растущую массовость высшего образования, применение цифровых медиа также позволяет индивидуализировать его. Цифровые технологии способствуют индивидуализации процесса обучения, скорость которого может быть адаптирована к компетенциям соответствующего студента. Прежде чем говорить о «цифровой революции», следует проанализировать возможности и риски дигитализации образовательного процесса. Университеты уже сегодня должны принять процесс дигитализации как стратегическую задачу и изучить варианты действий в зависимости от своего профиля, портфолио и конкретных целей.

Ключевые слова: дигитализация, высшее образование, университеты Германии, цифровая технология, стратегия, МООК.

Annotation. Computers, tablets, and smartphones have become an integral part of our daily lives. Thanks to the Internet, social networks and a variety of interactive applications, digital media has radically changed our lives in recent years. Growing digitalization also has a significant impact on higher education. This is not only about using technical devices, but also about changing the quality of training. Digitalization of the education process promises more effective and efficient ways to transfer knowledge. Despite the growing mass character of higher education, the use of digital media also makes it possible to individualize it. Digital technologies contribute to the individualization of the learning process, the speed of which can be adapted to the competencies of the corresponding student. Before talking about the "digital revolution", it is necessary to analyze the opportunities and risks of digitalization of the educational process. Universities should already accept the digitalization process as a strategic task and explore options for action depending on their profile, portfolio and specific goals.

Keywords: digitalization, higher education, German universities, digital technology, strategy, mooc.

Введение. Организация образовательного процесса является одним из немногих вопросов, которые волнуют почти всех государственных, экономических и гражданских субъектов во всем мире. Как правило, цель состоит в том, чтобы повысить качество образования и обеспечить максимально широкий доступ к высшему образованию. Научные исследования широкого спектра направлений подготовки показывают, что доступность образования улучшает индивидуальные возможности трудоустройства, обогащает жизненные перспективы и увеличивает индивидуальный и социальный инновационный потенциал. Образование укрепляет и углубляет демократические структуры, способствует мирному социальному сосуществованию и, более того, даже оказывает положительное влияние на продолжительность жизни.

Однако доступность получения образования по-прежнему систематически ограничивается рядом причин. С одной стороны, культурно-традиционные нормы приводят к исключению определенных социальных групп из образовательных процессов (например, исключение женщин из университетского образования до начала 20 века в Германии), с другой стороны, это связано с множеством социально-экономических требований (например, прямые затраты на обучение в виде сборов за перерегистрацию, покупку книг и косвенные расходы на жизнь). Как показывает взгляд на немецкую систему образования и широкий спектр исследований по исключению социальных факторов, это также относится и к промышленно-развитым странам с их образовательными структурами, в основном финансируемыми государством или, по крайней мере, субсидируемыми.

Образование и организация образовательного процесса стоит обществу больших денег. В то же время образовательные процессы имеют только средне- и долгосрочный эффект и, соответственно, обещают лишь ограниченную краткосрочную социальную и экономическую отдачу. С индивидуальной точки зрения, инвестирование в высшее образование оказывается рискованным, поскольку реальный успех в образовании не зависит исключительно от индивидуального когнитивного потенциала или трудоустройства, а находится под влиянием макроскопических факторов, которые находятся вне контроля участников этого процесса (например, влияние оказывают экономическое развитие и кризисы). В результате возникает конфликт между реализацией индивидуального интереса или права на образование и фундаментальным ограничением того, что необходимо для реализации этих интересов.

Изложение основного материала статьи. Технический прогресс последнего десятилетия создал возможности сделать образование более доступным. Глобальное объединение знаний и коммуникационных технологий через Интернет в огромной степени облегчило путь к знаниям и образованию. Новые технологии обучения, так называемое «электронное обучение», были признаны и использовались в университетах Германии на ранних стадиях [1, С. 415; 2, С. 38]. Первый этап развития дигитализации образования включал в себя разработку отдельных элементов электронного обучения, которые сопровождают самообучение студентов, например, дополнение или замена академического обучения, прежде всего, посредством записи и онлайн-презентации лекций. Такие форматы электронного обучения были в разной степени признаны вузами.

Но в системе высшего образования Германии систематическое развитие предложений электронного обучения натолкнулось на правовые ограничения, например, регулирование возможностей (KapVO) и Постановление об обязательном обучении (LVVO), которые разрешают только ограниченное кредитование производства контента и реализации подлинных курсов электронного обучения в рамках учебной нагрузки.

Однако после этих первых шагов можно наблюдать прогресс в развитии цифровых технологий, а это означает, что можно ожидать изменений и инноваций в академическом обучении. Технологии «социальных сетей» теперь позволяют участникам образовательного процесса поддерживать друг друга во время работы над учебными модулями («взаимное обучение») и обсуждать непосредственно содержание учебного материала. Инновационное адаптивное программное обеспечение также способно систематически стимулировать индивидуальные процессы обучения на основе автоматически наблюдаемых индивидуальных сильных и слабых сторон; компьютерно-скорректированные тесты документируют прогресс в обучении и компетенции и облегчают работу педагогов («машинная оценка» тестирования).

Тем самым обучение, передача, обмен и дальнейшее развитие академических знаний могут происходить пространственно, институционально и экономически без границ. Перенос учебные материалы и учебные мероприятия в цифровое пространство, каждый участник образовательного процесса может участвовать, независимо от того, откуда он родом, какие у него есть предыдущие знания, к какой социальной группе он принадлежит и т.д.

Все форматы цифрового преподавания и обучения представляют собой сочетание элементов использования цифровых технологий:

1. Использование учебных материалов в цифровом формате [5, С. 531]:

- записанные на видео лекции; - доступные онлайн тексты; - ссылки на дополнительные источники или вебсайты.

2. Использование социальных медиа для обучающего взаимодействия:

- соцсети, например Facebook; - онлайн-форумы; - чаты; - видеоконференции, например по Skype.

3. Использование технических и социальных систем для получения обратной связи:

- автоматизированные тесты; - контрольные вопросы; - обучающая аналитика; - отзывы коллег.

Элементы цифровизации в конкретных академических курсах отличаются лишь степенью взаимосвязи между процессом преподавания и обучения. Во время как в «классических» форматах электронного обучения обучающий контент обеспечивает более глубокую взаимосвязь процессов преподавания и обучения. Таким образом, студенты могут обмениваться информацией о своем прогрессе в обучении и, таким образом, дополнять содержание курса своим общением. Благодаря использованию технических и социальных систем для обратной связи с учащимися, процессы преподавания и обучения глубоко интегрированы или тесно связаны.

Деятельность по дигитализации академического обучения отнюдь не нова. Онлайн-университеты, такие как Массачусетский университет или коммерческий университет Капелла представляют собой формат университетов дистанционного обучения и существуют в США уже давно. Большинство университетов сегодня работают с такими платформами обучения или системами как «Moodle», «Desire2Learn», «Sakai» или «Canvas», с помощью которых учащимся доступны учебные материалы и инструменты для сотрудничества и общения друг с другом.

Бесплатное издание учебных материалов тоже не является новым для цифровизации образовательного процесса. Еще в 2001 году Массачусетский технологический институт объявил, что сделает учебные материалы университета (в основном скрипты, отрывки текстов и лекции) доступными онлайн в рамках своего проекта OpenCourseWare бесплатно. К настоящему времени материалы из 1900 курсов находятся в свободном доступе, что послужило развитию «Движения за открытые образовательные ресурсы» в США. С тех пор преподаватели и студенты могут получить доступ к материалам курсов из более чем 200 университетов. Кроме того, многие университеты и отдельные преподаватели давно публикуют свои лекции на YouTube, который является популярной платформой для бесплатных школьных курсов в Интернете.

Огромный успех МООК с десятками тысяч участников по всему миру показывает, что оцифрованная передача знаний теперь действительно закрепляется в изменившихся технологических и институциональных условиях. С одной стороны, помимо их открытости, нет структурных различий между МООК и онлайн-курсами, предлагаемыми традиционными университетами в рамках регулярного обучения. Тем не менее, МООК или успешное завершение радикально открытых академических курсов еще не связаны систематически с получением сертификатов успеваемости. В отличие от классических предложений электронного обучения, которые часто интегрируются в учебную программу, невозможно обеспечить курсовую работу в рамках всех МООК, признанных другими образовательными организациями.

Таким образом, первоначальный вклад МООК в динамизацию академического обучения заключается в том, что предлагаемые курсы изначально нацелены на индивидуальный интерес к знаниям и развитию компетенций, а не на вторую функцию институциональных курсов в университетах: выдачу официальных сертификатов успеваемости. Из-за очень большого количества участников МООК могут выступать в качестве катализатора для разработки и распространения новых технологий обучения, а также дать импульс для дальнейшего развития культуры преподавания и обучения. В среднесрочной перспективе МООК и другие структуры дигитализации обучения могут дать импульс для эволюции академического обучения, что приведет к дифференциации учебных программ, учебных курсов, учебных планов и организаций. Крайне важно, чтобы образовательные организации, прежде всего университеты, осознавали и оценивали потенциал предложений цифрового преподавания и обучения и, исходя из своих собственных стратегических целей, делали их предметом развития своего портфолио.

Какие факторы оказывают влияние на процесс дигитализации образования в Германии? Новое поколение участников образовательного процесса – это так называемые «цифровые аборигены», которые с детства используют Интернет как нечто само собой разумеющееся, они привыкли получать информацию «по запросу» в Google и Википедии. Это изменило познавательную способность многих людей, в настоящее время ответы почти на любой вопрос можно найти в Интернете. Благодаря общению в социальных сетях (Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube) и легкой делимости контента (гиперссылки и социальные закладки) «цифровые аборигены» привыкли делиться полученной информацией, а также создавать её сами. Это позволяет создать новый вид неформального проблемно-ориентированного обучения, которое также является ключевым в глобальной рабочей среде, основанной на информационных технологиях.

В Германии выросло поколение студентов, которые знакомы с исследовательскими и коммуникативными возможностями благодаря Интернету, которые открыты для онлайн-обучения и общения с профессорами университетов. Однако в формальном обучении этот потенциал до сих пор использовался очень осторожно. Цифровизация процесса обучения характеризуется гибкими возможностями обучения, с одной стороны, с точки зрения времени и места, а с другой стороны, возможность руководить студентами в соответствии с их потребностями, в котором происходит слияние процесса преподавания и обучения [4, С. 320; 6, С. 185].

Но следует также отметить, что педагоги социализируются на протяжении длительного периода времени в определенных форматах обучения и дидактических концепциях. Таким образом, связь с такими более традиционными методами обучения может быть частью идентичности ученого или профессора университета, которого раздражают новые формы преподавания и обучения, а также связанные с ними изменившиеся требования и ожидания. Таким образом, можно предположить, что технологически подкованные преподаватели университетов берут на себя роль первопроходцев и активно используют преимущества цифрового обучения, выражающееся, прежде всего, в облегчении нагрузки за счет интеграции стандартизированного учебного контента из цифровых предложений [3, С. 43].

Важным условием успеха предложений цифрового обучения, таких как МООС, является наличие быстрого подключения к Интернету. Это требование успешно реализуется в Германии за последние десять лет. С 2001 года доля пользователей Интернета в Германии увеличилась с 37% до 76,5%. В 2013 году 58,1% домашних хозяйств в Германии имели широкополосное подключение к Интернету. Кроме того, количество пользователей смартфонов в Германии увеличилось почти в пять раз с 2009 по 2012 год с 6,3 до 31 миллиона [7]. Доступность быстрого подключения к Интернету и мобильных устройств является ключевым моментом в дискуссии о будущей роли цифрового обучения. Учитывая объем данных, генерируемых и перемещаемых посредством потоковой передачи записанных лекций, документов, общения в виртуальных учебных группах и использования «обучающей аналитики», должны быть доступны самые мощные возможные Интернет-соединения для использования всех возможностей цифрового обучения.

Мобильные устройства открывают возможность полного безграничного пространственного обучения и передачи знаний, которому также способствует использование «соцсетей». Термин «социальные сети» охватывает все технологии, которые позволяют пользователям Интернета взаимодействовать друг с другом (например, через чаты или форумы), публиковать собственный контент (например, через блоги, видеоплатформы) или общаться друг с другом в виртуальном сообществе. Онлайн-форумы можно использовать для обсуждения содержания, открытых вопросов, выявленных проблем и, что не менее важно, отсутствия знаний. Некоторые курсы поощряют студентов создавать учебные дневники в блогах, которые затем могут комментировать сокурсники и оценивать в соответствии с выраженным в них пониманием. Коммуникационные инструменты, такие как Skype, Google Hangouts или Facebook, позволяют познакомиться с другими студентами в сети. Студенты курса используют для встреч в учебных группах интерактивные сообщества по интересам, такие как Meetup.

Издатели в настоящее время заняты разработкой цифровых учебников, которые дополнены лекциями, тестами и другими интерактивными материалами, представляющими собой небольшие университетские курсы. Если учебные материалы доступны в цифровой форме и прогресс в обучении измеряется с помощью цифровых инструментов, таких как адаптивные тесты с множественным выбором или автоматическая оценка, то это позволяет создавать базу данных индивидуальных успехов обучающихся. Статистический анализ этих данных («обучающая аналитика») может помочь отслеживать прогресс обучения, прогнозировать успех обучения и выявлять проблемы (например, на какие вопросы систематически отвечают неправильно). Таким образом, можно эмпирически проверить и скорректировать качество определенных курсов для определенных целевых групп. Впервые в истории массового университета преподаватели могут использовать статистику участия или результаты онлайн-тестов для получения прямых личных отзывов об эффективности их преподавания и получить представление о процессе обучения каждого студента.

Важным фактором для решения о внедрении цифрового обучения является дидактическое качество этих форматов. Поэтому в среднесрочной перспективе возможности повышения эффективности немецкой системы высшего образования будут приобретать все большее значение. Таким образом, университеты, которые уже приобрели опыт использования цифровых образовательных предложений и создали такую инфраструктуру, будут иметь конкурентное преимущество, когда они столкнутся с проблемой сокращения затрат в будущем. Кроме того, в системе высшего образования Германии систематически наблюдается слабая институционализация предложений по непрерывному академическому образованию, что на фоне обозначенной причины значительно возрастает в будущем. Цифровизация академического образования представляет большой потенциал для сочетания стандартизированных в цифровой форме элементов преподавания и обучения с более ориентированным на потребности и ожидания акцентом в очных форматах.

Цифровизация обучения не только имеет потенциал, но и таит в себе риски. Они касаются практических проблем, технических ограничений использования и потенциальных изменений в сфере высшего образования, которые с точки зрения заинтересованных сторон могут быть восприняты как потеря традиций, безопасности или необходимого разнообразия. В то же время систематическое обсуждение возможных рисков, проблем и слабых мест цифровых форматов преподавания и обучения имеет множество предпосылок, поскольку такие предложения, в зависимости от их соответствующей функции (например, замена промежуточного курса, вводная лекция или набор персонала) представляют собой различные комбинации различных технических компонентов. Университеты и их подразделения в Германии (например, факультеты) имеют различные комбинации технических компонентов цифровых курсов в зависимости от стратегических целей.

К основной проблеме и рискам цифрового обучения можно отнести в первую очередь вопрос идентификации личности и контроль. В контексте онлайн-обучения общая проблема заключается в том, что случаи обмана и подлога встречаются часто. Ясно, что «академические грехи», такие как плагиат и мошенничество, имеют место быть как на экзаменах онлайн, так и офлайн. Основные провайдеры МООС заставляют своих учеников подписывать кодекс чести или предлагают вариант контролируемых экзаменов («экзамены под наблюдением») в центрах тестирования. В зависимости от целей или задач форматов онлайн-обучения можно подумать о различных решениях для аутентификации участников. В настоящее время разрабатывается большое количество возможных методов защиты управления идентификацией и

аутентификации. Coursera в настоящее время планирует пилотный проект, в котором личность учащихся будет проверяться по шаблону их нажатия клавиш, что, однако, не гарантирует аутентификацию докладов с точки зрения индивидуального интеллектуального производства. Камера, которая теперь установлена во всех ноутбуках, также может использоваться для наблюдения за тестами. Ближайшие несколько лет покажут, насколько устойчивы эти подходы. На данный момент остается констатировать, что экзамены с привязкой к месту и времени имеют преимущества по сравнению с оценкой успеваемости, не имеющей привязки к месту и времени.

Следует выделить также следующие трудности цифровизации образовательного процесса:

- различная степень цифровизации учебных дисциплин;
- утрата возможностей неформального общения;
- конкурентный потенциал бесплатных предложений по сравнению с традиционными университетами;
- проблема защиты электронных данных;
- высокий процент отсева на MOOK;
- социальная избирательность цифровых образовательных предложений.

Первоначальный сравнительный анализ факторов, способствующих развитию цифровых форматов преподавания и обучения и, в частности, MOOK, показал, что, с одной стороны, важные требования также могут быть выполнены в немецкой системе высшего образования. Чтобы иметь возможность систематически использовать возможности и потенциал развития, связанные с цифровыми форматами преподавания и обучения, немецкие университеты должны определять цели дигитализации и реализовывать их в конкретных проектах на основе своих профилей, предлагать портфолио и общие стратегические планы.

Выводы. В заключении следует отметить, что дигитализация обусловлена техническими возможностями, меняющимися социальными запросами и потребностями, а также увеличением эффективности университетской системы. Возможности цифрового образования также демонстрируют многообещающий потенциал для совершенствования качества обучения в университетах Германии. Эксперименты с форматами цифрового образования сейчас проводятся во многих регионах мира. Те поставщики, которые обладают техническими ноу-хау, опытом и контентом, смогут разрабатывать цифровые образовательные предложения по всему миру, которые удовлетворят спрос или сами создадут спрос в среднесрочной перспективе. Университеты, которые знают, как использовать эти компетенции на службе своей университетской стратегии, будут иметь конкурентные преимущества перед другими поставщиками образовательных услуг. Поэтому университеты не должны закрывать себя от разработок их потенциала и рисков, а должны вместо этого изучать возможности, предлагаемые цифровыми образовательными технологиями, для достижения своих собственных стратегических целей и активно помогать формировать дигитализацию образовательного процесса и закреплять ее в своей университетской стратегии.

Литература:

1. 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.
2. Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В. К вопросу о дигитализации высшего образования / АПК: инновационные технологии. 2019. № 4. С. 38-42.
3. Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В. Цифровые компетенции педагога в свете современной системы образования / АПК: инновационные технологии. 2019. № 4. С. 43-47.
4. 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.
5. Таратута И.В. Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. - Тюмень, 2017. - С. 531-534.
6. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A. ON THE DIGITALIZATION OF A UNIVERSITY EDUCATION AND THE POSSIBILITY OF DISTANCE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF AGRARIAN UNIVERSITY. - Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2018. - Т. 8. - № 12. - С. 185-191.
7. Bischof, L. & Stuckrad, T. v. (2013). Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre. Gütersloh: CHE. (= Arbeitspapier 174 / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf. – Загл. с экрана. – Яз. нем.

УДК 376.42

доктор педагогических наук, профессор Приходько Оксана Георгиевна
 Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы
 «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
аспирант Граматикополо Людмила Савельевна
 Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы
 «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРЕДИКТОРЫ НАРУШЕНИЙ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме своевременного выявления признаков нарушений коммуникативно-речевого развития у детей с синдромом Дауна в раннем возрасте. Проведен анализ динамики расширения коммуникативного репертуара, содержания и средств взаимодействия с окружающими у детей с синдромом Дауна в младенческом и раннем возрасте. Определена значимость полученных результатов для построения индивидуальной программы логопедической помощи в системе их комплексного сопровождения в условиях Службы ранней помощи. Рассмотрено многообразие подходов к изучению коммуникативной сферы и особенностей ее развития в условиях нормального и нарушенного онтогенеза. Проведен анализ типичных трудностей, ограничивающих процесс становления коммуникативных компетенций у детей с синдромом Дауна в раннем возрасте. Выявлена значимость поддерживающей коммуникации со стороны матери, которая связана с обеспечением чуткого реагирования на слабо или нестандартно выраженную коммуникативную инициативу со стороны ребенка с синдромом Дауна. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что существуют особенности взаимодействия матерей с ребенком с синдромом Дауна, которые с младенческого возраста оказывают влияние на развитие его ответных и инициативных коммуникативных действий. Необходима модификация поведения матери ребенка с синдромом Дауна для достижения положительного эффекта в его коммуникативном развитии.

Ключевые слова: речевое развитие, ранний возраст, дети с синдромом Дауна, речевая интенция, средства и формы коммуникации в раннем возрасте.

Annotation. The article is devoted to the problem of timely detection of signs of impaired communication and speech development in children with down syndrome at an early age. The analysis of the dynamics of expanding the communicative repertoire, content and means of interaction with others in children with down syndrome in infancy and early age was carried out. The significance of the results obtained for the construction of an individual program of speech therapy in the system of their comprehensive support in the conditions of the early care Service is determined. The variety of approaches to the study of the communicative sphere and the features of its development in the conditions of normal and disturbed ontogenesis is considered. The analysis of typical difficulties that limit the process of formation of communicative competencies in children with down syndrome at an early age is carried out. The significance of supportive communication on the part of the mother, which is associated with providing a responsive response to poorly or non-standard expressed communicative initiative on the part of a child with down syndrome, is revealed. The study concluded that there are features of interaction between mothers and a child with down syndrome, which from infancy affect the development of its response and initiative communication actions. It is necessary to modify the behavior of the mother of a child with down syndrome in order to achieve a positive effect in its communicative development.

Keywords: speech development, early age, children with down syndrome, speech intention, means and forms of communication at an early age.

Введение. Для социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) очень большое значение имеет процесс становления его коммуникативно-речевой сферы. Особенно это важно учитывать при сопровождении детей на ранних этапах онтогенеза, так как трудности распознавания и поддержания коммуникативной инициативы ребенка с ОВЗ со стороны взрослых, завышенные ожидания и требования к его коммуникативному репертуару приводят к снижению эмоциональной значимости коммуникативного общения для малыша и препятствуют освоению доступных форм взаимодействия в раннем онтогенезе [1, 4, 7, 12, 15].

Многие исследователи проблем коммуникативного развития детей раннего возраста с нормальным и атипичным онтогенезом (А.Г. Арушанова, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина, Н.И. Жинкин, О.Г. Приходько, Е.Е. Дмитриева, и др.) отмечали, что ведущую и определяющую роль в становлении ситуативно-личностных форм общения как при нормальном, так и при нарушенном развитии играют значимые взрослые, и в первую очередь матери [5, 8, 10, 11, 12]. В связи с важностью своевременного выявления предикторов нарушения социально-коммуникативного взаимодействия, которые проявляются первоначально на довербальном уровне речевого развития, в отечественной специальной педагогике разрабатывались специальные диагностические системы (О.Г. Приходько, 2019 и др.).

Среди многочисленных факторов, обуславливающих нарушения развития в детском возрасте, особую группу составляют хромосомные нарушения, в том числе и синдром Дауна, которые с раннего возраста оказывают негативное системное влияние на процесс развития ребенка. В настоящее время в России ежегодно численность детей с синдромом Дауна увеличивается на 2.5 тыс. Проблема их комплексного сопровождения в раннем возрасте продолжает волновать не только родителей и общественные организации, но и научное сообщество. В связи с этим при анализе литературных источников мы обнаружили значительное число отечественных и зарубежных исследований, посвященных разным аспектам помощи детям с синдромом Дауна. Рассмотрим наиболее значимые работы по данной проблеме.

Изложение основного материала статьи. Для понимания механизмов нарушения коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с синдромом Дауна особый интерес вызывают работы, раскрывающие психологические феномены, вызывающие коммуникативный, а затем и поведенческий негативизм у детей с тяжелой степенью выраженности нарушений развития.

Исследования и зарубежных, и отечественных авторов (Snow, 1981, 2002; Scovill, 1984; Cunningham, C.C., & Glenn, S.M., 1991; Орехова Г.А., 2005; Cebula, K.R., Moore, D.G., & Wishart J.G., 2010; Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Одиноква Г.Ю., Орлова Е.В., Разенкова Ю.А., 2018; и др.) доказывают, что большинство людей со умеренными и выраженными нарушениями развития, в том числе и при синдроме Дауна, в течение всей жизни общаются преимущественно с матерями, более того, именно в процессе этого первичного формата взаимодействия закладываются предпосылки к дальнейшему развитию коммуникативной сферы, поэтому важным направлением изучения коммуникативно-речевого взаимодействия детей с синдромом Дауна является изучение структуры и особенностей процесса их общения в диаде мать-дети [1, 2, 7, 8, 9, 10, 18, 19].

Авторы этих и других исследований определили, что та интенсивность, с которой ребенок в раннем возрасте инициирует общение является чрезвычайно важным фактором, влияющим в дальнейшем на развитие не только его коммуникативной сферы, но и когнитивных способностей, эмоциональной и социальной сферы. Матери чаще реагируют на высокую активность младенца. Реагирование матери на активность-пассивность (поведение ребенка) позволяет ему осваивать элементарные навыки коммуникации.

Еще одно значимое исследование было осуществлено Lewis и Coates в 1980 г. Они изучали 12-недельных младенцев и выявили, что дети, находящиеся в более отзывчивой среде, в которой инициатива ребенка сразу же поддерживается со стороны взрослых и обеспечивает получение ребенком обратной связи, демонстрируют больший социальный и познавательный прогресс, что заметно уже в раннем возрасте.

Anderson и Sawin (1983), Cunningham, C.C., & Glenn, S.M. (1991), Fidler, D.J. (2005), Moore, D.G., Oates, J.M., Hobson, R.P., & Goodwin, J. (2002), Одиноква Г.Ю. (2015), Панарина Л.Ю., (2004) в своих работах указывают на наличие следующей закономерности в общении матери и младенца: мать чаще реагирует на активного ребенка, что стимулирует его интенсивное развитие. В свою очередь имеющийся у ребенка прогресс развития стимулирует мать к еще более интенсивному общению, взаимодействию.

В исследованиях Paton и Stirling, (1974), также как и работах авторов, указанных ранее, отмечается, что возможности взаимодействия детей с синдромом Дауна ограничены: они имеют лишь несколько способов общения. Подтверждая эту позицию, Houghton (1987) установил, что воспитанники с тяжелыми нарушениями развития получают ограниченное количество эмоциональных реакций (отсутствует многообразие эмоциональных подкреплений со стороны взрослых) на их инициативу по сравнению с нормой. При этом подобная активность со стороны взрослого в общении рассматривается как ведущий фактор, определяющий дальнейшее развитие младенца. Следовательно, может иметь значение и то, насколько активно взаимодействуют со своими подопечными лица, осуществляющие уход за младенцами с синдромом Дауна. Автор подчеркивает, что возможность сопоставить особенности группового взаимодействия лиц с различными дефектами и детей с нормальным темпом психофизического развития даже на уровне младенцев позволит определить наиболее оптимальные условия, необходимые для успешного взаимодействия.

Эти и другие исследования подтверждают тот факт, что родители и лица, осуществляющие уход, испытывают гораздо больше трудностей при контактах с младенцами с синдромом Дауна по сравнению с нормой. Вероятно поэтому они чаще дают негативную или нежелательную реакцию на поведение детей. Однако дети с нарушениями развития, также как их нормальные сверстники, или даже в большей степени нуждаются в позитивном общении.

Так, большинство авторов отмечают, что «чаще всего при социальном взаимодействии, проявляя какую-либо активность, ребенок с выраженными нарушениями в качестве ответной реакции со стороны партнера по общению получает негативную оценку своей активности. То есть взрослые на первых этапах приобретения ребенком опыта коммуникации, не проявляют достаточно бережного отношения к активности ребенка. И отрицательная эмоциональная реакция со стороны взрослого препятствует успешному социальному взаимодействию, так как блокирует желание ребенка продолжать общение.

Кроме того, в проанализированных работах по данной проблеме указывается, что в процессе взаимодействия ребенок с нарушениями чаще оказывается пассивным партнером по общению, в то время как взрослые явно доминируют, не предоставляя возможности ребенку проявлять самостоятельную активность, не стимулируя ее. В то время как взаимодействуя с ребенком, не имеющим нарушений, взрослые позволяют ему проявлять активность и самостоятельность, передают ему инициативу в общении гораздо чаще, что обеспечивает в дальнейшем равноправность процесса общения между ребенком и взрослым.

Низкий уровень коммуникативной активности, отмечаемый во всех описанных исследованиях, чаще всего является следствием неправильно организованного коммуникативного взаимодействия со стороны взрослых.

В связи с тем, что многие дети с синдромом Дауна, имеющие тяжелые и умеренные когнитивные нарушения, ограничены в средствах коммуникации (например, отсутствует возможность речевого общения, имеются выраженные интеллектуальные нарушения, ограничивающие возможность использования невербальных средств коммуникации), необходимо уметь определять, какие способы общения использует ребенок. Это может быть вокализация, гримаса на лице, улыбка, попытка осуществить движение, установление зрительного контакта и т.д.

В случае, когда взрослый или другой партнер по общению интерпретирует эти сигналы неверно, это негативно отражается на процессе взаимодействия. А в некоторых случаях наблюдается и вызывающее, агрессивное поведение (в том числе аутоагрессия), что может рассматриваться как протестная реакция ребенка.

Выводы. Проведенный ретроспективный анализ литературных источников по проблеме выявления признаков нарушения коммуникативного развития у детей с синдромом Дауна в раннем возрасте позволил сделать выводы о наличии таких предикторов. У детей с хромосомными нарушениями (синдром Дауна) с раннего возраста возникают значительные препятствия для развития общения, что является существенным фактором, влияющим на весь ход дальнейшего онтогенеза ребенка, негативно отражающимся на его психическом здоровье.

По мнению различных авторов в России и за рубежом (Vaughn, B.E., Goldberg, S., Atkinson, L., Marcovitch, S., MacGregor, D., & Seifer, R., 1994; Spiker, D., Boyce, G.C. & Boyce, L.K., 2002; Moore, D.G., Oates, J.M., Hobson, R.P., & Goodwin, J., 2002; Панарина Л.Ю., 2004; Орехова Г.А., 2005; Жиянова П.Л., Поле Е.В., 2007; Пальмов О.И., 2008; Айвазян Е.Б., Одиноква Г.Ю., 2012; и др.), развитие коммуникативной

функции у детей с синдромом Дауна в раннем возрасте формируется по особенной траектории, и имеет ряд качественных особенностей, характеризующих мотивационно-потребностный уровень общения, инициативное поведение, импрессию сторону речи, и уровень реализации коммуникативной функции, обусловленный нарушениями экспрессивно-речевых возможностей ребенка [1, 2, 6, 7, 8].

В большинстве исследований по проблеме взаимодействия матери и ребенка с синдромом Дауна (Г.А. Ковалева, Н.В. Бусаркова 2010; Фидлер, 2005; Мухамедрахимов, 2003; Одинокова, 2016; Пальмов, 2006; Панарина, 2004; Spiker, Воусе, & Воусе, 2002 и др.), подчеркивается, что у маленьких даунят в процессе их взаимодействия с окружающими ответная коммуникативная реакция появляется с увеличенным латентным периодом и носит преимущественно невербальный характер (зрительный контакт, улыбка и вокализация) не только в младенческом возрасте, но и течение всего дошкольного возраста и в более старшем возрасте [3, 4, 7, 8]. Интенсивность невербальных поведенческих реакций ребенка с синдромом Дауна во время взаимодействия значительно ниже, латентный период реакции длиннее, а по содержанию и применяемым средствам эти реакции не отличаются значительным разнообразием, они менее интенсивны и эмоционально невыразительны (Hughes, 2012; Панарина, 2004). Дети с синдромом Дауна не экспрессивны; их улыбки и вокализация многие относят к группе нетипичных (Fidler, 2005). Коммуникативную интенцию и связанную с ней инициативу общения дети с синдромом Дауна проявляют крайне редко (количество указательных жестов рук невелико, имеются затруднения использования зрительного контакта и многих других невербальных средств общения), также отмечается низкая интенсивность во взаимодействии и отсутствие настойчивости (Айвазян и Одинокова, 2016; Sebula, Moore, & Wishart, 2010; Одинокова, 2015; Пальмов и Мухамедрахимов, 2008 и др.). По нашему мнению, именно эти проявления могут рассматриваться в качестве предикторов, указывающих на высокий риск возникновения в дальнейшем у ребенка коммуникативно-речевых нарушений.

Полученные сведения подтверждаются и результатами собственных наблюдений за становлением коммуникативно-речевой сферы у детей раннего возраста с синдромом Дауна. Выявленные признаки могут использоваться в качестве диагностически значимых критериев выявления нарушений коммуникативного развития не только у детей с синдромом Дауна, но и у детей с другими вариантами нарушенного развития в раннем возрасте. Кроме того раннее осознание наступающей задержки в развитии коммуникации позволит своевременно предпринимать превентивные меры к ее усугублению.

В связи с этим мы рассматриваем необходимость модификации и адаптации материнского коммуникативного поведения в системе взаимодействия мать-дети, которое должно быть предусмотрено в программе комплексного сопровождения развития детей с синдромом Дауна на ранних этапах онтогенеза в Службе ранней помощи. При составлении таких программ важно учитывать, что материнское коммуникативное поведение также может иметь свои уникальные характеристики (Панарина, 2004): с одной стороны, матери детей синдромом Дауна часто не обладают необходимыми знаниями, компетенциями в сфере развития ребенка с ОВЗ, их эмоциональное состояние характеризуется как подавленное, они менее вовлечены во взаимодействие, лишены восторженной, эмоциональной и экспрессивной речи; они не стремятся повторять звуки и выражения своего ребенка — они не "отражают их" [10]. С другой стороны, по сравнению с матерями типично развивающихся детей, коммуникативное поведение у матери ребенка с синдромом Дауна часто бывает чрезмерно активным, директивным и более навязчивым, что отнюдь, не способствует поддержанию коммуникативной инициативы младенца: она говорит с ребенком строже, настойчивее, отдает больше приказов (Полевой, 1990; Мухамедрахимов, 2003 и др.). Поэтому в программе ранней помощи ребенку важно предусмотреть вариативность сопровождения семьи и разработать разные алгоритмы формирования у матерей коммуникативных компетенций, необходимых для эффективной коммуникации с ребенком [5].

Литература:

1. Айвазян, Е.Б. Особенности поведения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна во взаимодействии с матерью: феномен отказов от общения / Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одинокова // Дефектология. – 2016. – №6. – С. 65-70.
2. Жиянова, П.Л. Малыш с синдромом Дауна. Книга для родителей / П.Л. Жиянова, Е.В. Поле. – М.: Монолит. – 2007. – 208 с.
3. Ковалева, Г.А. Психолого-педагогическое изучение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в психоневрологическом отделении / Г.А. Ковалева, Н.Т. Павловская Н.Т., Е.Р. Кнышева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2017. – №2(72). – С. 81-96.
4. Ковалева, Г.А. Сравнительное изучение общения дошкольников с разным уровнем интеллектуального развития / Г.А. Ковалева, Н.В. Бусаркова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – №1. – С. 18-24
5. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. / Р.Ж. Мухамедрахимов. - Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ. – 2003. – 285 с.
6. Мухамедрахимов, Р.Ж. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития (2008) // Коллективная монография под ред. Мухамедрахимова Р.Ж. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета. – 2008. – 311 с.
7. Одинокова, Г.Ю. Общение матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Г.Ю. Одинокова. - М.: Полиграф сервис. – 2016. – 210 с.
8. Орехова, Г.А. К проблеме исследования социальных отношений детей с выраженными нарушениями интеллектуального развития / Г.А. Орехова // Специальная психология. – 2005. – № 3-4. – С. 36-45
9. Пальмов, О.И. Взаимодействие близких взрослых и детей с синдромом Дауна в семье и домах ребенка / О.И. Пальмов, Р.Ж. Мухамедрахимов // Эмоции и межличностные отношения на ранних этапах развития человека. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета. – 2008. - С. 140-156.
10. Панарина, Л.Ю. Психологическая коррекция взаимодействия младенцев с синдромом Дауна и их близких взрослых / Л.Ю. Панарина. - Самара, Россия: Самарский Государственный Педагогический Университет. – 2004. – 131 с.
11. Поиски объективных маркеров пренатальной диагностики синдрома Дауна / Ю.И. Барашнев [и др.] // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2004. – № 1. – С. 30-33.

12. Приходько, О.Г. Развитие ранних форм общения ребенка в онтогенезе / О.Г. Приходько // В сборнике: Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. сборник научных статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции. – 2019. – С. 218-224.

13. Семенова, Н.А. О чем говорят цифры? Физическое развитие детей с первого года жизни с синдромом Дауна / Н.А. Семенова, А.И. Чубарова // Синдром Дауна. XXI век. – 2012. – № 2(9). – С. 12-21.

14. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / Под ред. Ю.И. Барашнева. – М.: Триада X, 2007. – 280 с.

15. Сорокоумова, С.Н. Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовательном пространстве. Коллективная монография / Т.Г. Мухина, Р.В. Голубин, С.А. Судьин, Н.М. Кузнецова, И.Э. Петрова, Е.С. Плотникова, Д.Д. Яркова, Н.Е. Серебровская, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова, О.В. Суворова О.В., Е.Е. Щербакова. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. – 2020.

16. Bray, M. Exploring fluency in Down Syndrome. A discussion of speech dysfluencies for professionals and parents. / M. Bray. – Albury, UK: J&R Press Ltd. – 2016.

17. Brazelton, T.B. The earliest relationship. Parents, infants and the drama of early attachment / T.B. Brazelton, B.G. Cramer London, – 1991.

18. Moore, D.G. Cognitive and social factors in the development of infants with Down syndrome. / D.G. Moore, J.M. Oates, R.P. Hobson, J. Goodwin // Down Syndrome. Research and Practice. – 2002. – 8(2). – P. 43-52. <https://doi.org/10.3104/reviews.129>

19. Seligman, M. Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability / M. Seligman, R.B. Darling. – New York, London: The Guilford Press. – 1997.

20. Spiker, D. Parent-child interactions when young children have disabilities. / D. Spiker, G.C. Boyce, L.K. Boyce // L.M. Glidden (Ed.), International Review of Research in Mental Retardation. – 2002. – Vol. 25. – P. 35-70

21. Vaughn, B.E. Quality of toddler-mother attachment in children with Down syndrome: Limits to interpretation of strange situation behavior. Child Development / B.E. Vaughn, Sp. Goldberg, L. Atkinson, S. Marcovitch, D. MacGregor, R. Seifer. – 1994. – №65, P. 95-108.

Педагогика

УДК 376.34

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
коррекционной педагогики Проглядова Галина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

магистрант 1 года обучения Баранова Елизавета Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

учитель-дефектолог Ишкина Наталья Дмитриевна

Муниципальное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи №5 «Сознание» (г. Красноярск)

АДАПТАЦИЯ СКАЗОК ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы адаптации материала для работы с детьми с одновременным нарушением зрения и слуха. В работе приводится развитие понимания художественной литературы детей с сохранным развитием, представлено исследование, позволяющее выявить особенности детей с бисенсорными нарушениями и на этой основе адаптировать русские народные сказки.

Ключевые слова: дети с одновременным нарушением зрения и слуха, бисенсорные нарушения, адаптация наглядности.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of adapting material for working with deaf-blind children. The work provides the development of understanding of the fiction of children with preserved development, presents a study that allows to identify the features of deaf-blind children and on this basis to adapt Russian fairy tales.

Keywords: deaf-blind children, bissensory disability, adaptation of visualization.

Введение. Известно, что художественная литература - источник, из которого ребёнок черпает знания и представления о разных сферах действительности, о жизни людей, животных, состоянии природы и т.д. Так, например, исследуя психологию восприятия сказки дошкольником, А.В. Запорожец отмечал, что на протяжении дошкольного возраста ребенок проходит длительный путь в развитии отношения к художественному произведению: от непосредственного наивного участия в изображенных событиях до более сложных форм эстетического восприятия.

В своих работах О.И. Никифорова выделяет три стадии в развитии восприятия ребенком художественного произведения:

- непосредственное восприятие сказки, воссоздание и переживание образов - в основе лежит процесс воображения;

- понимание ребенком идейного содержания прослушанного произведения - в основе понимания лежат мыслительные операции;

- влияние художественной литературы на личность читателя – в этой стадии задействованы чувства и сознание ребенка [1, 6].

Интерес к книге у ребенка с сохранным развитием появляется рано: вначале ему интересно перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту. Одной из особенностей восприятия литературного

произведения детьми является сопереживание героям: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует, борется с его врагами.

Подчеркнем важность художественной литературы в развитии ребенка:

1. Умственное развитие - развитие познавательных процессов ребенка (внимание, память, восприятие, мышление, воображение).

2. Речевое развитие - обогащение речи, активизация словаря, развитие связной речи.

3. Приобщение к культуре - использование разных форм фольклора (потешки, стихотворения, сказки и т.п.).

4. Эмоциональное развитие - развитие эмоциональной отзывчивости, пробуждение чувств, в том числе сопереживания.

5. Нравственное развитие - различение добра и зла, понимание простых взаимоотношений между людьми, воспитание нравственных качеств [1, 6].

Таким образом, мы увидели, что умение воспринимать литературное произведение, осознавать наряду с его содержанием и особенности художественной выразительности не возникает спонтанно, оно формируется постепенно на протяжении всего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. При нарушении одного анализатора происходят трудности восприятия, куда сложнее обстоят дела, когда речь идет уже об одновременном нарушении двух анализаторных систем у ребенка [2, 4].

Это объясняется тем, что формирование чувственного познания базируется на образовании сложных системных зрительно-слуховых, зрительно-тактильных, зрительно-двигательных связей, являющихся физиологической основой дальнейшего развития высших форм познавательной деятельности и высшей нервной деятельности в целом [2, 4, 6].

У нормально развивающегося ребенка восприятие многоканально и синхронно. Зрением он воспринимает предметы и явления окружающей среды, слухом улавливает сопровождающие их звуки, но, главное, слышит словесное обозначение этих предметов и явлений. Он одновременно, зрительно и через слово, знакомится с назначением окружающих предметов, узнает суть и причины явлений природы и общественной жизни [1, 4, 5].

У ребенка с одновременным нарушением зрения и слуха отсутствует такая комплексная актуальная информация до тех пор, пока он не научится общению, а главное, восприятию печатного слова.

Анализ работ по обучению с слепоглохих детей показывает, что обучение чтению – это важная работа педагога, которая включается в общее комплексное развитие ребенка [2, 3]. Восприятие литературного текста оказывается у ребенка фрагментарным. Ребенок с одновременным нарушением слуха и зрения в силу ограниченных представлений об окружающем мире в целом, о жизни людей и животных, понимает представленную в тексте ситуацию поверхностно. Внутренний смысл поступков часто оказывается вне их самостоятельного восприятия, они не могут осмыслить каждый конкретный поступок в цепи событий, его предвещающих. Умозаключения таких детей порой страдают излишней прямолинейностью, категоричностью, необъективностью.

В тифлосурдопедагогике накапливается богатый опыт поэтапного обучения ребенка читательской деятельности (Е.Л. Гончарова, Т.А. Басилова, А.Ю. Хохлова и др.), но все авторы говорят о необходимости адаптации предлагаемого материала, предлагается система обучения составлению фраз, предложений, текста.

Проведя анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, мы задумались об адаптации сказок для слабовидящих детей, имеющих нарушение слуха. Наше исследование проводилось на базе детского сада г. Красноярска, в котором реализуются адаптированные образовательные программы для слабослышащих детей. В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения: слабослышащие дети, имеющие слабовидение.

В комплекс обследования детей входило две блока заданий, состоящих из серий:

Блок 1. – исследование зрительного восприятия.

Серия 1. Исследование восприятия цвета.

Задание 1. Цвета радуги.

Задание 2. Сопоставление по цвету.

Задание 3. Сериация предметов по цвету.

Серия 2. Исследование восприятия формы.

Задание 1. Название геометрических фигур и тел.

Задание 2. Соотнесение предметов окружающей обстановки с геометрическими телами.

Задание 3. Соотнесение объемных и плоскостных фигур.

Серия 3. Исследование восприятия величины.

Задание 1. Знание величин.

Задание 2. Сериация предметов разной величины.

Серия 4. Исследование восприятия изображений.

Задание 1. Восприятие изображения на предметной картинке.

Задание 2. Восприятие изображения на сюжетной картинке.

Задание 3. Восприятие изображений с перспективой.

Блок 2. – исследование состояния речевого развития.

Серия 1. Состояние грамматического строя речи.

Задание 1. Понимание форм единственного и множественного числа имени существительного.

Задание 2. Понимание значений предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения.

Задание 3. Понимание существительных с суффиксами уменьшительно-ласкательного значения.

Задание 4. Понимание предложно-падежной конструкции (2-сложная конструкция).

Серия 2. Исследование словаря.

Задание 1. Обследование номинативного словаря.

Задание 2. Обследование глагольного словаря.

Задание 3. Понимание словаря признаков.

Серия 3. Исследование связной речи.

Задание 1. Пересказ рассказа по серии сюжетных картинок.

Задание 2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Задание 3. Установление причинно-следственных связей.

Каждое задание оценивалось при помощи бальной системы от 3 баллов (высокий уровень) до 0 баллов (низкий уровень) выполнения заданий.

Анализируя полученные результаты исследования уровня сформированности зрительного восприятия, мы увидели, что предложенные задания представили определенную сложность детям, принявшим участие в эксперименте. Все дети различают и называют цвета спектра, но затруднено различение оттенков, но возникли трудности при показе определенного цвета, опираясь на словесное обозначение, у 3-х человек возникли затруднения при соотнесении и дифференциации голубого и синего цветов. Возникли трудности при назывании цвета предметов ближайшего окружения: дети могли назвать цвет на карточке, но назвать реальный предмет такого же цвета не могли.

Большие сложности возникли у детей с заданиями, направленными на нахождение геометрических тел, дифференциацию геометрических фигур и геометрических тел, а также на соотнесение проекции геометрического тела с геометрической фигурой (с последними из перечисленными направлениями дети самостоятельно не справились).

Выполнение серии на исследование восприятия изображений вызвало трудности при выполнении заданий на восприятие сюжетной картины и картин с перспективой. Трудности возникли при узнавании картин, где встречаются наложенные изображения (с заданиями не справились 3-е детей из пяти), а в картинах с перспективой – все дети не смогли объяснить почему на картине человек изображен выше дома и т.п., не понимали понятия «дальше-ближе».

Следующий наш шаг при проведении педагогического исследование – определение уровня речевого развития. Качественный анализ полученных данных свидетельствуют о низком уровне сформированности связной речи. Значительные трудности возникали в ходе выполнения заданий на подбор названия к рассказу и установлению причинно-следственных связей. В ходе выполнения заданий на обследование состояния грамматического строя речи 4 детей смогли справиться с заданием только после обучающей помощи. В целом трудности возникли у всех детей, принявших участие в эксперименте, при изменении формы существительных, некоторых (средне частотных) глаголов и прилагательных. Надо отметить, что все дети путали простые предлоги и пространственных понятия.

Анализ полученных данных, помог сделать вывод, что слабовидящим детям, имеющим нарушения слуха будет крайне затруднительно воспринимать художественную литературу, на которой строится обучение и воспитание в детском саду, а значит и приобщение к культуре.

Опираясь на выявленные особенности, мы определили условия адаптации материала.

1. Условия адаптации изобразительной иллюстративной наглядности.

- Четкое выделение общего контура изображения.
- Усиление цветового контраста изображения.
- Выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении.
- Уменьшение количества второстепенных деталей.
- В многоплановых сюжетных изображениях - выделение переднего, среднего и заднего планов.

2. Условия к характеру стимульного материала.

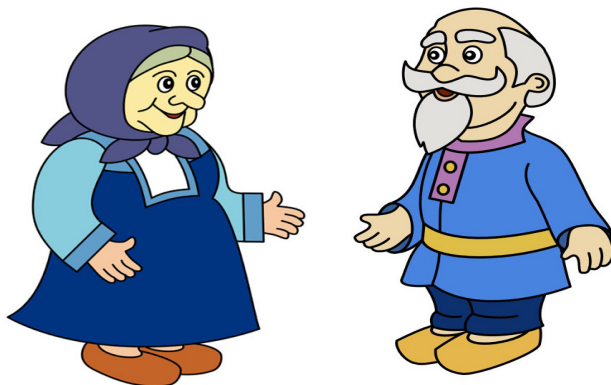
- Разгрузить фон от деталей, не входящих в замысел задания; уменьшение количества второстепенных деталей.
- Пропорциональность соотношений предметов по величине и соответствию с соотношениями реальных объектов; соотношение с реальным цветом объектов.
- Усиление цветового контраста (80-95%).
- Четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др.

3. Условия предъявления наглядного материала.

- Предъявление наглядного материала на контрастном фоне при помощи подложек.
- Увеличение времени рассматривания изображения.
- Четкое выделение черным контуром главного в изображении.

В данной статье мы представим несколько фрагментов адаптации сказки «Курочка Ряба» для слабослышащих детей, имеющих слабую степень слабослышения.

1. Сказка начинается «Жили-были» - это устойчивое выражение, сопровождающее начало (зачин) большинство русских народных сказок не понятны слабовидящим дошкольникам, имеющих нарушения слуха. В связи с этим нами используется фраза более понятная детям: «Вот дед. Вот баба». Пример страницы представлен на рисунке 1-3.



Вот баба.

Вот дед.

Рисунок 1. Пример рисунка и подписи к сказке «Курочка Ряба»

На рисунке 1 мы так же можем увидеть подпись, которая также выполненная по требованиям, которые нужно учитывать при оформлении карточек для слабовидящих (шрифт Arial, Verdana, Calibri, размер кегль 20-24)

2. Следующее предложение «И была у них курочка Ряба». Данное предложение содержит абстрактный глагол «была» и в связи с тем, что большинство детей, принявших участие в нашем эксперименте, плохо понимают слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом, нами была адаптировано данное предложение – Вот курица. Ее зовут Ряба. Пример адаптации страницы сказки приведен на рисунке 2.



Вот курица. Её зовут Ряба.

Рисунок 2. Пример рисунка и подписи

3. Следующее предложение, которое было нами адаптировано и пример адаптации отличается от приведенных ранее: «Мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось». Данное предложение осложнено не сколько незнакомыми словами (которые можно показать, объяснить), сколько перечислением происходящих действий. Приведем два примера адаптации данной страницы.



Мышка задела яйцо. Яйцо покатилоь на край стола. Яйцо упало на пол. Яйцо разбилось.

Рисунок 3. Пример адаптации предложения сказки «Курочка Ряба»

Первый пример следующий: «Мышка задела яйцо, яйцо покатилоь на край стола, упало на пол и разбилось». Как можно увидеть, даже адаптированная фраза может быть затруднена для восприятия детьми, у которых в речи мало глаголов и для тех, кто не понимает сложную конструкцию. Второй пример адаптации данного предложения представлен на рисунке 3. На рисунке представлена страница с адаптированной фразой, которая разбита на простые предложения. Нужно отметить, что дети, принявшие участие в нашем эксперименте, не понимали местоимение. В связи с этим при адаптации предложения, мы не пользовались этой частью речи.

Выводы. Таким образом, анализ исследования зрительного восприятия, речевого развития слабовидящих детей, имеющих нарушения слуха и на основании этого адаптация сказок позволит детям с двойным сенсорным нарушением воспринимать содержание сказки, сопереживать героям, в дальнейшем воспринимать другую литературу, а значит и приобщиться к культуре.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 2007. - 400 с.
2. Апрашев А.В. Тифлосурдопедагогика: воспитание, обучение, трудовая и социальная реабилитация слепоглохонемых. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1983. - 208 с.
3. Беляева О.Л. Сопровождение дошкольников с нарушениями слуха и зрения / О.Л. Беляева, Г.А. Проглядова, О.Г. Давыдова, Л.В. Скакун // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. Мат-лы VI Муждунар. научно-практич. конференции. Под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой, 2019. С. 140-142.
4. Мужиченко М.В. Некоторые показатели высшей нервной деятельности у школьников с нарушением зрения. [Электронный ресурс]. - Электронный-научно образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». - №6(40), Август 2015. - Режим доступа: www.grani.vspu.ru
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабовидящих детей // Министерство просвещения Российской Федерации. Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17

6. Яковлева С.С. Восприятие художественной литературы в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста в поликультурной среде // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 27-31.

Педагогика

УДК 37.036.5

магистрант Прокопьева Сааскылана Васильевна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ушницкая Виктория Вильямовна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования методов и технологий театральной педагогики при обучении английскому языку. Особое внимание уделяется формированию иноязычной речи школьников с опорой на родной (якутский) язык. Автор полагает, что родной язык помогает им легче воспринимать иноязычную речь, позволяет справиться с языковыми и психологическими барьерами. В статье представлены этапы работы над театральными постановками на занятиях по английскому языку, где использованы сюжеты якутских сказок.

Ключевые слова: коммуникативные умения, развитие иноязычной речи, якутские народные сказки, театральная педагогика, инсценировка.

Annotation. This article discusses the possibility of using methods and technologies of theater pedagogy in teaching English. Special attention is paid to the formation of foreign language speech of schoolchildren based on their native (Yakut) language. The author believes that their native language makes it easier for them to perceive a foreign language, and allows them to cope with language and psychological barriers. The article presents the stages of work on theatrical productions in English classes, where the plots of Yakut fairy tales are used.

Keywords: communication skills, development of foreign language speech, Yakut folk tales, theater pedagogy, staging.

Введение. Требования, предъявляемые ФГОС к оцениванию результатов обучения английскому языку, с каждым годом возрастают, и уже в ближайшие годы будет введена обязательная сдача Единого государственного экзамена по иностранному языку. Следует отметить, что в процессе обучения иностранным языкам не хватает практики овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Данная проблема касается практически всех школ республики. Для появления желания изучить английский язык, необходимо полное осознание важности данного предмета. В данной статье мы рассматриваем применение театральной педагогики как средства развития коммуникативных умений школьников при обучении английскому языку.

«Под понятием школьная театральная педагогика мы понимаем многообразие форм и методов театральной работы с детьми» [4, С. 34]. Школьная театральная педагогика – это не подготовка профессиональных актеров и актрис, а формирование творческих умений учащихся с помощью театральной деятельности. Тема театрального искусства близка и понятна детям, ведь основным источником является игра. Театр обладает необходимым потенциалом эстетического развития детей, что отвечает целям обучения на начальном этапе, а именно способствует развитию их эмоциональной памяти, а также помогает его развитию и перерастанию в творческое воображение. Во многих методических работах отмечают, что элементы театрального искусства являются сильнейшим средством обучения иностранному языку, отвечающим возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. При умелом педагогическом подходе данный прием может повысить эффективность обучения. Методы театральной педагогики с их воздействием именно на эмоционально-чувственную сферу ребенка дают высокий результат в области развития у всех детей без исключения коммуникативной активности, адаптации к учебному процессу, помогают в развитии восприятия, самооценки, самоидентификации, иными словами, формируют личностные УУД. И важно отметить, что театральная деятельность может сделать урок интересным и продуктивным, а общение учителя и ученика живым, ибо мы учимся общаться. Иностранный язык – это, во-первых, средство коммуникации, а театральная педагогика позволит ребенку избавиться от языкового и психологического барьера.

Изложение основного материала статьи. В своей работе мы опирались на положения теории и методики обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, Н.В. Ситникова и др.); на исследования по изучению учебных, речевых и коммуникативных стратегий обучения якутскому языку (Е.И. Убрятова, Е.М. Поликарпова, Г.И. Гурьев и др.); на труды по разработке и использованию театральной педагогики в учебном процессе (Ильев В.А., Станиславский К.С., А.Н. Смирнова, О.А. Антонова и др.).

Педагоги пишут, что театрализация на занятиях английского языка способствует повышению уровня знаний и навыков, полученных учащимися в процессе обучения. Организация сотрудничества дает большую эффективность, чем индивидуальная работа.

Многие исследования показывают, что без опоры на родной язык полноценно изучить иностранный язык невозможно. Обучение должно строиться параллельно с опорой на родной язык, поскольку только наличие фоновых знаний дает возможность корректно и уместно пользоваться иностранным языком. Основываясь на этом, мы отдали предпочтение якутским сказкам, которые дети знают с рождения, тем самым помогая учащимся легче воспринимать иноязычную речь. Более того, им легче усваивать речь персонажа, легче выучить реплику своего героя, который уже заговорил на английском языке.

В Республике Саха (Якутия) всего функционирует 652 общеобразовательных учреждения, из которых подавляющее большинство, а именно 419 школ (64%) ведут обучение на языке саха. Около 80 тысяч детей в Якутии получают школьное образование на якутском языке. Согласно Конституции Республики Саха (Якутия) якутский язык имеет государственный статус и является родным языком коренного населения Республики Саха (Якутия).

В Республике якутский язык является языком обучения и воспитания. Прочный фундамент владения родным языком закладывается еще в детском саде. Дети, в первую очередь, думают и понимают на родном языке. И подтверждая это, мы провели опрос среди обучающихся средней общеобразовательной школы «Сэргэлээх» г. Якутска.

Из опрошенных 98 учащихся 30 посчитали, что английский язык легче учить с опорой на русский язык, а остальные 68 с опорой на родной (якутский) язык.

Для развития коммуникативных умений школьников при изучении английского языка, мы используем якутские народные сказки. По результатам наблюдения за период практики, знакомый сюжет не снизит интереса у ребят, напротив, поможет им легче воспринимать иноязычную речь. Работа велась над драматизацией литературных произведений, соответствующих возрастным особенностям учащихся 2-3, 4-5 классов. Далее рассмотрим работу над постановкой, которая предусматривает следующие этапы:

1. Тренировка звуков: фонетическая зарядка, речевая разминка.

Сначала тренируем звуки, так как фонетическая зарядка играет важную роль при формировании дикции, четкого и ясного произнесения не только звука, слова, но и фразы в целом. Фонетическая зарядка способствует совершенствованию речевого дыхания, так как создает условия чёткости соблюдения пауз, благодаря этому появляется выразительность речи.

Итак, в якутском и английском языках присутствует достаточно много схожих особенностей, чем между русским и английским языками, например:

- фонетические явления, которые характерны для якутского и английского языков: [э-æ], [дь- dz], [h-h], [ө-ə:], [н-ŋ];

- в английском и якутском языках имеются долгие и краткие звуки, и замена краткого долгим или наоборот также может привести к смешению значений слова: [ʃɪp] — корабль, [ʃi:p] — овца, «баас» - рана, «бас» - (суш) голова, (гл.) черпать (*жидкость, сыпучие вещества*) и др.;

- в английском и якутском языках существуют дифтонги.

После отработки каждого звука учащиеся учатся выделять английские отличительные звуки от родного языка. Упражнения в активном слушании могут быть следующими:

- произносим попеременно английские и якутские звуки. Услышав английский звук, поднимаем руку и т.п.

Для осознанной имитации рекомендуется регулярно проводить фонетические зарядки, для которых следует использовать ценный в содержательном отношении материал: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы и поговорки. Фонетическая сторона этого материала должна быть тщательно отработана.

*A sailor went to sea Мотуруос муораба тахсыбыт
To see what he could see, Тугу эрэ кини көрөөрү
And all he could see Онуоха кини көрбүтэ барыта
Was sea, sea, sea. Муора этэ...*

Далее идет речевая разминка. Речевая разминка (англ. warm up) - включает ответы на вопросы, предварительное обсуждение темы, игровые задания. Обучающиеся могут составлять короткие диалоги, монологи. Также можно использовать прием «Интервью», когда обучающиеся задают друг другу вопросы, предложенные учителем, в парах, а потом рассказывают о своем партнере классу.

И наконец, упражнения с использованием элементов театрализации. «Учителя не должны бояться показаться непрофессиональными с точки зрения режиссуры и драматургии, так как конечная цель постановки не создание театрального шедевра, а вовлечение детей в творческий процесс обучения языку» [5, С. 7].

1. Задания на эмоции.

1) «Say your name: as if you have just jumped 10 times».

2) «Say how you feel giving your name with the help of intonation: «I am Saaskylana (happy / thirsty / angry)».

2. Задания на воображения.

1) Puppet-show. Двое выходят: один в роли марионетки, другой его управляет. Например: рассказ о режиме дня и т.п.

«Hello! My name is Lisa. I get up at seven o'clock. Then I wash my face and hands and get dressed».

3. Коммуникативные задания.

Затем они показывают классу картинки и составляют короткие диалоги, например:

- *Where are you going?*

- *To the cinema.*

- *Why?*

- *I want to watch a new film of Netflix.*

Еще один важный предлагаемый вид на занятиях театральной деятельности иностранного языка позволяет создавать ситуации, максимально приближенные к реальным. Он в значительной степени отличается от способов моделирования, описанных в многочисленных учебниках по иностранному языку, например: «You arrive in a hotel and the clerk cannot find your reservation. Imagine the dialogue between you and the clerk».

2. **Лексический, а также грамматический разбор текста.** Здесь можно вводить элементы изучения иностранного языка, начав с ментальных стереотипов народа – носителя языка: характерных интонаций, мимики, жестов, черт темперамента, этикета, быта и т.д. Особенность этого периода заключается в том, что ребенок действует на площадке один, или несколько детей изображают одно и то же и друг с другом не взаимодействуют.

3. **Этюды.** Этюды представляют собой сценки, включающие в себя импровизации, то есть сочинения во время исполнения ролей, так называемый второй активный период, в котором детям представится большая самостоятельность. Желательно делать это в двух ментально-языковых вариантах – в якутском и в английском.

«И надо, чтобы все дети пробовали исполнять разные роли, благодаря этому спектакль может быть поставлен в нескольких вариантах, а учащиеся получают максимум возможностей для самовыражения» [7, С. 3].

4. **Распределение по ролям.** На этом этапе учитывается уровень знаний и подготовки обучающихся, с учетом которых учитель распределяет роли среди детей.

5. Разводка. Первые репетиции, во время которых дети вместе с режиссером придумывают мизансцены, передвижения и физические действия персонажей, называются разводкой.

6. Нарботка. На этапе наработки текстовые отрезки разделяются на несколько эпизодов. Каждый ученик репетирует отдельно, и самостоятельно, и с учителем.

7. Этап отработки. Здесь дети репетируют весь текст, добавляя к этому артистичные, хореографические элементы. А учитель делает какие-то замечания, анализируя минусы и плюсы.

8. Репетиция и день премьеры. Это последний завершающий этап, подводящий итог совместной работы.

«В процессе работы над постановкой в рамках творческих групп происходит специализация каждого участника. Педагогу на каждом этапе следует отмечать и записывать все интересные и оригинальные «находки» детей с целью дальнейшего их использования» [7, С. 4].

При развитии коммуникативных умений школьников средствами театральной педагогики мы следуем теми же принципам, которые выделяют известные учителя-практики: М.З. Биболетова, И.Н. Верещагина, Г.В. Рогова, Е.И. Негневицкая, З.И. Никитенко:

- «принцип коллективного взаимодействия»;
- «принцип доступности и посильности»;
- «принцип активности»;
- «принцип максимального сближения, координации в овладении разными видами речевой деятельности»;
- «принцип наглядности»;
- «принцип прочности усвоения лексического материала» [7, С. 12].

Ниже представлены названия якутских сказок для возможной театрализации при обучении английскому языку:

"Journey with hunter Mahaelichen"(Мэхээличээн Булчут мүччүргэннээх сырылыара), "Old woman Taal-Taal" (Тaal-Тaal эмээхин), "A flower-girl" (Кыыс-сибэчки), "Why winter is long and summer is short" (Тоҕо кыһын уһунуй оттон сайын кылгаһый), также для сравнения якутских и англоязычных героических эпосов, мы берем – олонхо. Например: « Nurgun Botur Swift in the version of P.A. Oyunsky». Олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» - это энциклопедия жизни народа саха, которую необходимо изучать и использовать одновременно в воспитании эстетических чувств, любви к родине, природе и ко всему живому.

Следует отметить, что грамотно организованные постановки на иностранном языке приводят к следующим результатам:

- театральная педагогика развивает внимание, образное мышление, воображение, память, устную речь, творческие способности;
- театральная педагогика дает опыт творческо-созидательной деятельности, сотрудничества, публичного выступления, коллективного творчества;
- театральная педагогика – это «живое» образование, оно основано на мышлении и творчестве;
- у детей повышается тяга и интерес к занятиям по английскому языку, быстрее формируются речевые навыки и умения; именно драматизация поможет детям «окунуться в язык», преодолевая речевой барьер;
- многие начинают активнее использовать иностранный язык в игровой (внеучебной) деятельности [8];
- рассматривается раздел культуроведения, который помогает учащимся получить дополнительную информацию о Якутии, об англоязычных странах и о мире в целом, сравнить культурные особенности различных стран и народов.

Выводы. На основе вышеизложенного мы пришли к заключению, что развитие коммуникативных умений по английскому языку — это знания, умения и навыки, добытые самими учащимися с помощью театра. Использование театральной педагогики позволяет овладеть основами четырех видов речевой деятельности, создается база для обучения аудированию, чтению, говорению и письму. Также театрализация предоставляет условия для становления творческой, эмоционально-волевой, интеллектуально развитой личности, и, более того, она служит как средство мотивации и повышения интереса к изучению английского языка. Как показала практика, якутские сказки, которые знакомы детям с рождения, намного облегчают восприятие иноязычной речи, и вместе с тем, у обучающихся возникает чувство удовлетворенности от изучения иностранного языка.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991. – 93 с.
2. Дидик. И.И. Сценарии зимних праздников. ИЯ-ИЯШ 2016 г. №11
3. Златина А.В. Обучение диалогической речи в процессе преподавания иностранного языка в школе. ИЯ-ИЯШ 2015 г. №12
4. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. / М.: АО «Аспект пресс», 1993. – 127 с.
5. Ильина Н.Е. Драматизация на начальном этапе обучения английскому языку: методическая разработка / Н.Е. Ильина. – Чебоксары: образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2012. – 29 с. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/07/dramatizatsiya-na-nachalnom-etape> - текст: электронный.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М: РАО/МПСи, 2001, С. 127.
7. Ливингстон К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2007. – 328 с.
8. Попова О.Ю. Приемы театральной педагогики на уроках английского языка. В сборнике: ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ // материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 385-388. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29376896> - текст: электронный
9. Соловьева И.А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке. Научно-информационный издательский центр и редакция журнала "Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук"(Москва). 2016 г. № 10-3. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27162992> - текст: электронный

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Пронина Наталья Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью данной работы является привлечение внимания к проблеме использования учебных игр на уроках английского языка в начальной школе. Работа включает в себя обзор лексических игр, направленных на формирование и совершенствование языковых навыков. Статья будет полезна для учителей английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: мотивация, младшие школьники, лексические игры, классификация лексически направленных игр.

Annotation. The goal of this paper is to draw attention to the problem of using educational games in English lessons in primary school. The study includes the review of different lexical games aimed at the formation and improvement of language skills. The article will be useful for English to young learners.

Keywords: motivation, young learners, lexical games, classification of lexical games.

Введение. Целью обучения иностранному языку в начальной школе является формирование базовых основ коммуникативной компетенции, для их дальнейшего развития и совершенствования в контексте среднего и старшего звена общеобразовательной школы.

Одной из важнейших задач учителя является создание всех условий для повышения мотивации младших школьников в изучении английского языка. Общеизвестно, что мотивация является залогом успеха в любой работе. Мотив определяет качество и характер усилий и времени потраченных для достижения конкретного результата. Учебная мотивация – это движущая сила, которая стимулирует школьника к учебной деятельности.

Учебная мотивация зачастую определяется:

- 1) государственной программой, существующей образовательной системой или конкретным образовательным учреждением;
- 2) структурой образовательного процесса;
- 3) спецификой учебного процесса.

Отсутствие мотивации приводит к различным сложностям в овладении неродным языком. Дети сомневаются в полезности и нужности предмета для их настоящей жизни, что формирует стойкую неприязнь к предмету и может отразиться на будущей учебной деятельности в виде боязни сделать ошибку [5].

Изложение основного материала статьи. Бесспорно, возможность проявить самостоятельность, инициативность и находчивость в процессе учебных предметов – это непреложное условие для возникновения у обучающихся интереса к учебной деятельности. И как мы знаем, чем ярче, активнее, разнообразнее используемые приемы, тем легче заинтересовать детей в уроке.

Новизна - это предпосылка к возникновению интереса. Следует учесть, что монотонность и повторяемость не дадут такой же эффект и результат, как открытие новых горизонтов.

Психологами и педагогами выделяются следующие особенности детского восприятия, внимания и памяти [8]:

- Непреднамеренное восприятие. Детей привлекает необычное, новое, интересное и громкое. В такой форме дети легко усваивают новый лексический материал.
- Двойственное внимание. Дети быстро отвлекаются, если не удерживать их внимание постоянным переключением на разные виды деятельности.
- Непроизвольная память. Проще всего запоминается то, что произвело на детей наибольшее впечатление. Игровые действия, направленные на побуждение к действию и активности, помогают в запоминании и делают его более прочным.
- Наглядно образная память - использование иллюстраций и движений в ходе игры позволяет лучше запоминать лексический материал.

Мы предлагаем активное использование лексических игр на уроках в начальной школе как средство повышения интереса и мотивации к изучению английского языка.

Комплекс игровых упражнений, используемый при введении и закреплении лексического материала, должен учитывать коммуникативную направленность учебного процесса и учитывать этапы формирования и совершенствования лексических навыков [4].

Классификации лексически направленных игр.

Существует множество различных вариантов классификаций лексически направленных игр.

Одна из наиболее известных классификаций игр принадлежит М.Ф. Стронину, который делит все игры на две большие группы [9]:

1. Подготовительные игры.

Они являются начальным этапом, с помощью которых происходит базовое формирования языковых навыков. К ним можно отнести: грамматические, лексические, аудитивные, фонетические, условно-речевые и орфографические игры.

2. Творческие игры.

Данный вид условно-речевых упражнений характеризуется большей самостоятельностью и активностью ребенка при выполнении задания. Творческими играми можно назвать ролевые игры.

Психологи, говоря об особенностях поведения детей 7-10 лет, отмечают высокую степень их заинтересованности в ролевых играх. В данном возрасте они с радостью общаются с куклами (пальчиковыми или одеваемыми на руку), представляющими знакомых персонажей, что помогает фокусировать их внимание на освоении конкретного навыка. Так как данная учебная деятельность воспринимается игрой. С другой стороны, учитель, направляя учебный характер ролевой игры и четко осознавая цели и желаемые результаты, может контролировать процесс обучения с наибольшей эффективностью, что открывает огромные возможности [2, 7].

Ролевые игры мы можем рассматривать как подготовку к диалогическому общению и спонтанной речи. На начальном этапе ролевые игры начинаются на уровне учитель – ученик, где учитель занимает ведущую роль. Постепенно происходит смещение главного действующего лица, сначала на уровень класс- ученик, далее ученик-ученик. В контексте условно-речевой ситуации ребенок имеет возможность тренировать коммуникативные навыки и пережить новый опыт [3, 6].

Целесообразно будет также рассмотреть представленные ниже классификации.

Подготовительные игровые упражнения.

What's this?

Учитель показывает картинку и задает вопрос: What's this? Класс отвечает: It's a book. Или учитель спрашивает: Is it a kite? Ответ: Yes, it is. No, it isn't.

Что у тебя есть?

На основе лексического материала, который сейчас есть на изучении дети играют в угадывание предмета, изображенного на картинке и спрятанного у ведущего. При вопросе используют конструкцию Have you got a? При ответе: I have got a and I haven't got a Отгадавший становится ведущим.

Множественное число существительных.

Класс делится на команды. Каждый участник по очереди берет из коробки сложенный листок с записанным там существительным и записывает его на доску во множественном числе. Выигрывает та команда, которая справилась быстрее и у которой меньше всего ошибок.

What's missing?

На доску крепятся тематические флэш-карточки. Предварительно все слова повторяются. Затем всех детей просят развернуться и в это время одну карточку прячут. Когда учитель задает вопрос: What's missing? – это является сигналом к тому, чтобы развернуться и выкрикнуть правильный ответ.

Категории.

Преподаватель просит учеников разделить лист на две-три части и написать категорию для каждой колонки. К примеру: еда, напитки, погода, животные, части тела. Затем учитель диктует список слов разных тематик. В это время учащиеся должны записывать слова в подходящую колонку.

Соедини пары.

Дети делятся на 2 команды. Каждой команде раздаются карточки. На время нужно составить пары из картинки и слова, которое ее обозначает.

Odd One Out.

Учащимся раздаются листочки, в которых в строчку написаны или нарисованы различные предметы. Предлагается логически выявить лишнее слово и вычеркнуть его.

Например: - cucumber, tomato, orange // cabbage - pink, green, sun, yellow.

In the basket.

Игра подходит для тренировки определенной лексической темы, к примеру: мебель, еда или одежда. Ребята называют слова по заданной теме по очереди, за каждое названное слово они получают по звезде в их корзинки. Когда у детей начинаются затруднения, они могут пропускать ход. Выигрывает тот, кто соберет большее количество звезд.

Дикие и домашние животные.

Учащиеся становятся в круг, а ведущий в центр круга. Он называет диких и домашних животных вперемешку. Дети должны хлопать один раз, когда услышат дикое животное и 2 раза – домашнее. Те, кто ошибаются – выходят из круга.

Flashing.

Подбираются картинки, на которых изображена подходящая по уровню учащихся лексика. Учитель очень быстро показывает лицевую сторону классу и сразу же отворачивает ее обратно. Учащиеся называют все, что смогли заметить и запомнить. Картинку можно показать несколько раз, пока не будут названы все изображенные на ней предметы.

Живые буквы.

Групповая игра. Класс делится на две-три команды. Учитель называет букву. Члены каждой команды выстраиваются в форме этой буквы. Первая команда получает очко.

Индивидуальная игра. Класс встает. Учитель называет букву. Все должны изобразить форму этой буквы.

Telephone Game.

Для игры подготавливаются два одинаковых набора карточек с телефонными номерами на них. Все дети получают по одному номеру. Первый участник подходит к стоящему на столе телефону и начинает проговаривать написанные у него цифры. Когда ребенок услышит свой номер, он подходит ко второму телефону и поднимает трубку, отвечая – Hello! It's Mary.

Творческие игры.

In the shop.

Игра в магазин. Всем детям раздаются бумажные деньги и открывается магазин. Сначала нужно купить нужные продукты питания у учителя, а затем покупать друг у друга. Играя, дети должны использовать лексику и разговорные фразы по теме «Еда».

Гардероб.

Картинки с одеждой или бумажная кукольная одежда размещается на доске. Все предметы одежды повторяются, меняется только цвет. Учитель задает вопросы участникам, чтобы выяснить какой предмет они

хотят взять и какого он цвета. Дети используют одежду для своего воображаемого наряда или для бумажной куклы.

Хвастунишки.

Учитель дает ученикам возможность выбрать любые картинки, какие им нравятся. Далее дети хвастаются тем, что у них есть. Говорят количество и цвет имеющихся предметов.

Season pictures.

Повторение времен года с их характерными признаками. Первый участник достает из стопки одну картинку и спрашивает у своего соседа: What season is it? Why? Далее по цепочке отвечают все ученики [10, 11].

Следует особо подчеркнуть, что все игровые приемы, использованные в различных видах лексических игр, могут варьироваться и изменяться в зависимости от целей урока, состава участников, фокусирования на определенном ВРД и изучаемого лексического материала.

Принимая во внимание все разнообразие классификаций лексически направленных игр, нужно учитывать, что мы не можем их резко разграничить в виду их взаимосвязанности, взаимопроникаемости и вариативности употребления. Учитель может корректировать определенные элементы конкретной игры, чтобы отработать конкретные воспитательные, педагогические или учебные моменты.

При формировании навыка могут возникнуть проблемы, которые нужно решать следующим образом:

- Проблему стеснения и боязни сделать ошибку можно минимизировать созданием атмосферы доброжелательности.

- Проблема нехватки языковых и речевых средств устраняется созданием опор содержательного, языкового и речевого плана. Большую помощь может оказать использование опор вербального характера (схем, таблиц, планов с ключевыми словами), а также невербальных (картинок, музыки) [1, 9].

Выводы. Преподаватель является центральной фигурой в представлении и вовлечении детей в игровую деятельность. Активность, мотивация и создание позитивной жизнерадостной атмосферы является ключом к фокусированию детей на выполнение конкретной задачи в игровой форме. Использование фраз похвалы, таких как -Well done, Great, Excellent - способствует закреплению в памяти речевых клише и привыканию к иноязычной речевой деятельности в естественной игровой среде.

Мы знаем, как важна рециркуляция лексики на начальном этапе обучения. Поэтому использование 5-минутных игр в начале каждого урока не только поможет довести до автоматизма лексические и фонетические навыки по заданной теме, но и заменит контроль усвоения лексики.

Процесс обучения лексической стороне иноязычной речи с использованием игровых приемов на начальном этапе обучения приводит к возникновению и поддержанию интереса к культуре изучаемого языка и к поддержанию мотивации обучающихся.

Литература:

1. Бычкова Е.В. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2008. - № 1.
2. Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Максименко Н.И., Английский язык. Рабочая программа. Предметная линия учебников 2-4 классы - М., Просвещение, 2012. – 96 с.
3. Жаркова Л.А. Игровые физкультминутки на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2010. - № 1.
4. Жукова И.В. «Дидактические игры на уроках английского языка» // Первое сентября. Англ. яз. 2006.
5. Кобышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку - Спб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. - 192 с.
6. Мирзаханова М.М., Игровое обучение английскому языку детей младшего школьного возраста // Иностранные языки в школе. 2012. №10 – С. 70-74
7. Павлова Е.А., Использование игровых приемов при изучении форм английских глаголов // Иностранные языки в школе. 2014. №11 – С. 27-35
8. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1014> DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-12 (дата обращения: 16.12.2020)
9. Стронин М.Ф., Обучающие игры на уроках английского языка. М., Просвещение, - 1994. - 231 с.
10. Шаповалов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1086>. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-5 (дата обращения: 16.12.2020)
11. Carol Read. 500 Activities for the Primary Classroom. Publisher: Macmillan, 2011 – 320 p.
12. Gordon Lewis, Gunter Bedson. Games for Children. Publisher: Oxford University Press, 2010. - 148 p.
13. British Council - Сайт Британского Совета - Режим доступа: <https://www.britishcouncil.ru/>
14. Сайт Британского совета для детей - Режим доступа: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/ru>

УДК 374.31

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Зосич Анна Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ

Аннотация. Дистанционное обучение оказало значительное влияние на систему образования, изменив организацию, формы и технологии реализации образовательного процесса. Влиянию дистанционного обучения подверглись участники образовательного процесса. В рамках данной работы изучено влияние дистанционного обучения на студентов-заочников. Исследование проведено методом опроса, в ходе которого оценивались такие характеристики как способ совмещения обучения с трудовой деятельностью, интенсивность обращений студентов к учебным материалам электронных курсов, эффективность распределения учебного времени, влияние дистанта на качество знаний и академическую успеваемость. Сделаны выводы о сильном влиянии дистанционного обучения на студентов заочной формы и постепенной трансформации заочного обучения в обучение по индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студент, заочная форма, влияние.

Annotation. Distance learning has had a significant impact on the education system, changing the organization, forms and technologies for the implementation of the educational process. The participants in the educational process were influenced by distance learning. Within the framework of this work, the influence of distance learning on part-time students has been studied. The study was conducted by a survey method, during which such characteristics as the way of combining education with work, the intensity of students' referrals to the educational materials of e-courses, the effectiveness of the distribution of study time, the impact of distance learning on the quality of knowledge and academic performance were assessed. Conclusions are made about the strong influence of distance learning on extramural students and the gradual transformation of distance learning into learning according to an individual educational trajectory.

Keywords: distance learning, student, correspondence, influence.

Введение. Вынужденное дистанционное обучение, вызванное пандемией, поставило образование в жесткие рамки, серьезно изменив организацию, содержание и технологии обучения. Дистанционное образование привело не только к многочисленным проблемам в организации образовательного процесса: отсутствие непосредственного общения между педагогами и обучающимися, трудности с организацией рабочего времени всех участников образовательного процесса и пр.

Дистанционное обучение коснулось и студентов заочной формы, изменив привычную «посессионную» обучения. С одной стороны, студенты-заочники были в большей степени готовы к дистанту, поскольку заочная форма обучения предполагает значительную часть учебного времени, отводимого на самостоятельное освоение учебного материала. С другой стороны, организация сессий в дистанционном формате также сказалась на студентах заочной формы обучения. В связи с этим интерес представляет изучение влияния дистанционного обучения на студентов заочной формы обучения.

Целью статьи является выявление влияния дистанционного обучения на студентов-заочников. Задачами статьи выступают:

- изучение исследований, касающихся анализа практики дистанционного обучения в вузах;
- описание результатов опроса студентов-заочников о влиянии дистанционного обучения на организацию и результаты образовательного процесса;
- формулировка выводов о влиянии дистанта на обучающихся заочной формы, которые имели бы практическую значимость для профессиональной подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. Вначале в соответствии со сформулированными в статье задачами был проведен анализ публикаций, освещающих особенности дистанционного обучения и его влияния на деятельность университетов. Дистанционное образование как способ реализации образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий из перспективной и интересной образовательной модели превратилось в ежедневную образовательную практику. Так, практика организации дистанционного обучения в вузах описана в работах Прохоровой М.П., Шкуновой А.А., Щадрой В.А. и др. [6, 7, 9]. Труды Сапрыкиной Д.И., Волохович А.А., Горбуховой Ю.М. дают представление о сложностях и проблемах организации дистанционного образования с позиций педагогов и студентов [4, 1]. Дронова Е.Н., Наумов В.Н. описывают образовательные технологии, используемые при организации дистанционного обучения [2, 3]. Однако в настоящее время отсутствуют работы, посвященные изучению влияния дистанционного обучения на студентов-заочников, в то время как обучение на заочной форме имеет особенности, связанные с организацией образовательного процесса, совмещения обучения с трудовой деятельностью и пр.

Исследование влияния дистанционного обучения на обучающихся заочной формы обучения проводилось в октябре 2020 г. в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина (Мининском университете). В качестве респондентов выступали бакалавры заочной формы обучения, обучающиеся по направлению 38.03.02 Менеджмент, профиль подготовки – Менеджмент организации. Общее количество респондентов составило 64 человека, из которых 21 человек (33%) обучается на третьем курсе, 24 человека (37%) – на четвертом курсе и 19 человек (30%) – на пятом курсе. 76% респондентов на

момент проведения опроса были трудоустроены, из них 18% находились в декретном отпуске по уходу за ребенком, 46 % респондентов осуществляли трудовую деятельность в удаленном формате. Для участия в опросе были выбраны студенты старших курсов, поскольку они имеют опыт как традиционного заочного обучения с личным присутствием на сессиях, так и опыт полностью дистанционного обучения и могут сравнить их.

В начале исследования нам представлялось интересным выяснить, как изменилась образовательная активность студентов заочной формы обучения в период дистанционного обучения, поскольку большинство студентов заочной формы обучения совмещают обучение с трудовой деятельностью. Для этого первым вопросом опросника был вопрос о том, оформляли ли студенты-заочники официальный ученический отпуск на период сессии при обучении в полностью дистанционном формате. Опрос показал, что почти 86 % респондентов не оформляли официального ученического отпуска и совмещали работу с посещением занятий во время сессии.

Далее необходимо было уточнить, каким образом студенты-заочники совмещают трудовую деятельность с посещением занятий в период сессии, что позволило нам получить более полную картину влияния дистанционного обучения на образовательный процесс по заочной форме (рисунок 1).

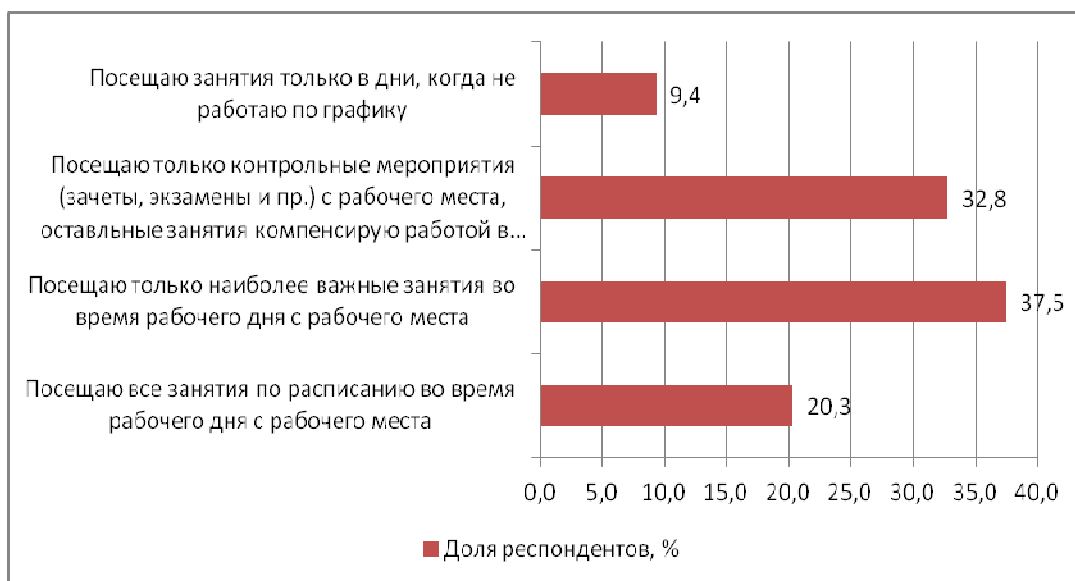


Рисунок 1. Способы совмещения дистанционного обучения и трудовой деятельности на заочной форме

Полученные в результате опроса данные позволяют показывать, что лишь пятая часть студентов-заочников придерживается расписания по время сессии при дистанционном обучении, а приблизительно 70% обучаются по самостоятельно выстроенному графику, учитывающему важность занятий для прохождения итоговой аттестации. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что в условиях дистанта заочная форма обучения стремительно трансформируется в обучение по индивидуальному графику. С одной стороны, тенденция гибкой организации обучения в любом месте, в любое время по потребностям обучающегося является ведущей в последнее десятилетие, с другой – реализация подобного индивидуализированного подхода требует перестройки организации образовательного процесса.

Затем в рамках опроса мы выясняли, каким образом дистанционное обучение отразилось на интенсивности использования электронных образовательных ресурсов, прежде всего, электронных курсов, предлагаемых преподавателями. Вопрос респондентам был сформулирован следующим образом: «Сравните организацию образовательного процесса в дистанционном и традиционном форматах (как раньше в сессию). Насколько чаще/реже вы используете материалы электронных курсов в период сессии?». Ответы респондентов продемонстрированы на рисунке 2.



Рисунок 2. Влияние дистанционного обучения на интенсивность обращения к материалам электронных курсов

Ответы, полученные на вопрос об интенсивности использования материалов электронных курсов, являлись довольно неожиданными, поскольку сокращение аудиторных занятий во время сессии должно было привести к повышению потребности в дополнительных образовательных ресурсах. Однако для четверти опрошенных интенсивность обращения к учебным и методическим материалам снизилась по причине занятости на работе; возрастание такой потребности наблюдается лишь у 17%. Это подтверждает наше предположение, что дистанционное обучение негативно влияет на интенсивность обращения студентов-заочников к электронным курсам и интенсивность их учебной деятельности в период сессии в целом.

Следующий вопрос касался организации образовательного процесса в дистанционном формате, а именно эффективности распределения времени, отводимого на учебную работу. Известно, что дистанционное обучение сопровождается отсутствием необходимости посещать занятия очно и тратить время на дорогу, более короткими, по сравнению с традиционной формой урока, занятиями, более интенсивным использованием образовательных онлайн-сервисов и ресурсов. Формулируя данный вопрос, мы предполагали, что в условиях дистанционного обучения студенты-заочники получат возможность более эффективно и рационально планировать собственную занятость и освоение образовательной программы. Вопрос звучал так: «Сравните организацию образовательного процесса в дистанционном и традиционном форматах (как раньше в сессию). В отсутствие аудиторных занятий ваше время стало распределяться более рационально и эффективно?». Результаты ответов представлены на рисунке 3.

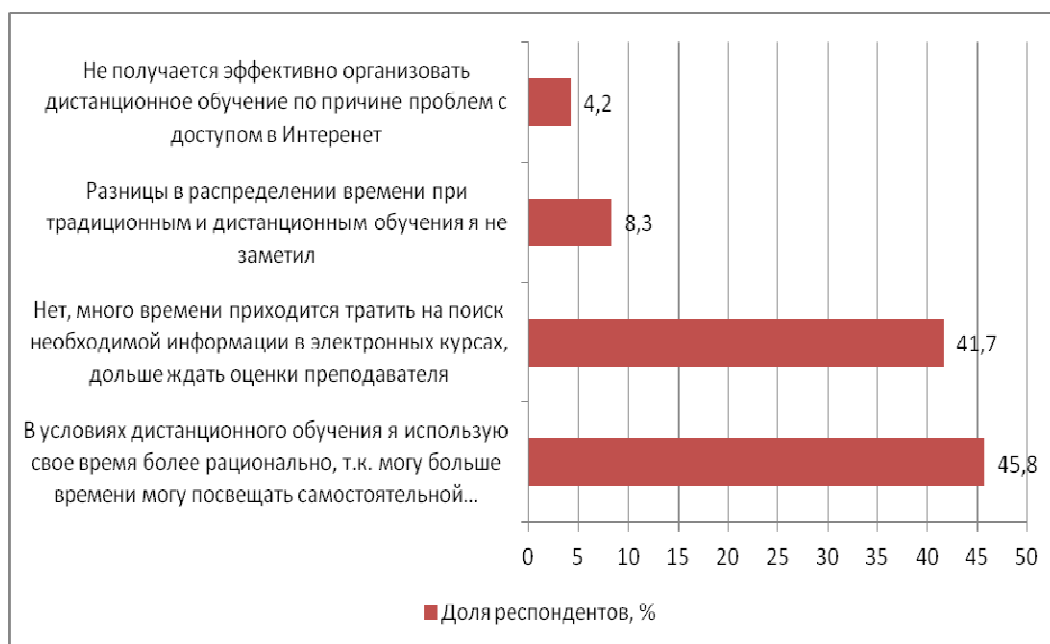


Рисунок 3. Влияние дистанционного обучения на эффективность распределения времени студентами-заочниками

Полученные результаты наглядно демонстрируют, что практически половина студентов заочной формы обучения способна к самостоятельной рациональной организации учебной деятельности (45,8%), при этом

чуть меньшая часть (41,7%) остро нуждается в поддержке преподавателя, который сопровождает освоение учебного материала, навигацию по материалам электронных курсов и пр. При этом различие между полностью дистанционным обучением и традиционным присутствием на сессии отмечается подавляющим числом студентов-заочников (93%).

Далее нас интересовали вопросы о влиянии дистанционного обучения на успеваемость и качество знаний студентов-заочников. Для этого были заданы следующие вопросы: «Каким образом полностью дистанционное обучение отразилось на вашей успеваемости?» и «Каким образом полностью дистанционное обучение отразилось на качестве ваших знаний?». Ответы на эти вопросы отражены на рисунках 4 и 5.

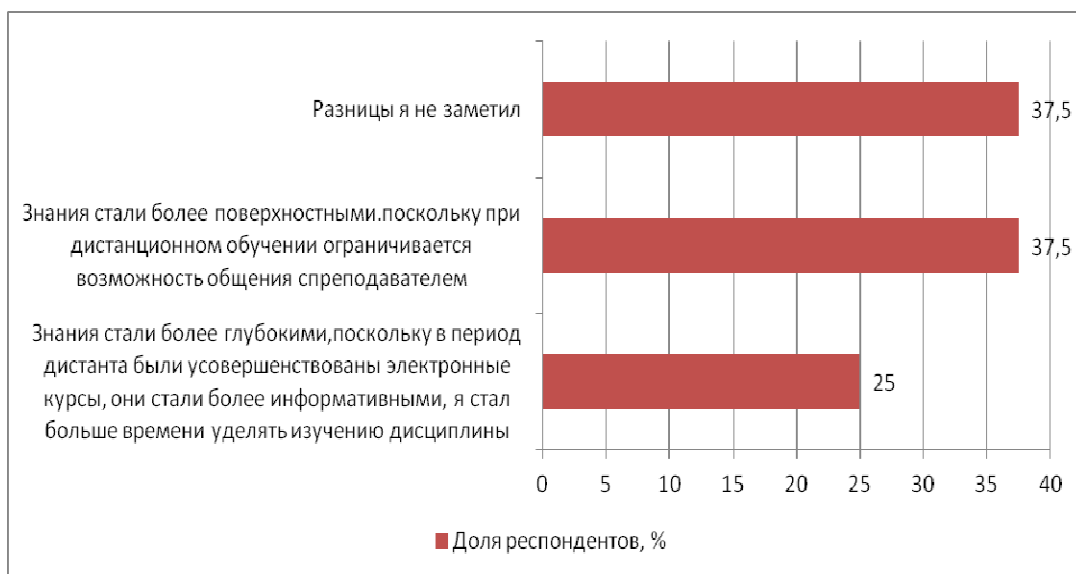


Рисунок 4. Влияние дистанционного обучения на качество знаний студентов-заочников



Рисунок 5. Влияние дистанционного обучения на успеваемость студентов-заочников

Представленные на рисунках 4, 5 результаты опроса могут быть интерпретированы следующим образом. Значительная доля студентов-заочников воспринимают знания, полученные в период дистанционного обучения, как более поверхностные (37,5%), что свидетельствует о потребности совершенствовать образовательный процесс, вводить новые модели и технологии дистанционного обучения, соответствующие специфике заочной формы. Приблизительно такая же доля студентов (33,4%) отмечает снижение успеваемости, вызванное ужесточением требований преподавателей к качеству и срокам представления заданий. Безусловно, это негативная тенденция, свидетельствующая о проблемах с организацией обучения в дистанционной форме, а также неэффективности используемых средств обучения.

Дистанционное обучение не оказало заметного влияния на качество знаний и успеваемость соответственно у 37,5% и 43,8% опрошенных. Это указывает на то, что значительная доля студентов способна обучаться самостоятельно и демонстрирует приблизительно одинаковые результаты обучения как в условиях традиционного сессионного обучения, так и в условиях дистанта.

В завершении опроса мы выясняли, готовы ли студенты-заочники полностью перейти на дистанционное обучение в будущем. Готовность перейти на дистанционное обучение с условием более качественной технической и методической поддержки выразили 54,2% опрошенных; еще 8,3% указали на необходимость

смешанного обучения (т.е. обучения с возможностью получить очные консультации преподавателей). Однако большая часть студентов заочной формы (54,2%) указали, что дистанционное обучение не может обеспечить качественное образование.

Выводы. В целом по результатам проведенного исследования может быть сделан ряд важных для осознания опыта дистанционного обучения студентов-заочников выводов.

Во-первых, студенты-заочники активно совмещают обучение в период сессий в условиях дистанта с трудовой деятельностью, что негативно сказывается на посещаемости занятий и интенсивности использования материалов электронных образовательных ресурсов. В перспективе, на наш взгляд, это приведет к трансформации заочного обучения в обучение по индивидуальным образовательным траекториям, повышению роли открытых образовательных ресурсов, позволяющих существенно расширить количество предлагаемых вузами образовательных программ.

Во-вторых, в условиях дистанционного обучения возрастает роль качественных учебных и методических материалов, размещенных в электронной образовательной среде, поскольку непосредственный контакт между преподавателем и студентами-заочниками практически не реализуется.

В-третьих, среди студентов заочной формы высокая потребность в специальной подготовке к работе в условиях электронной образовательной среды. То есть необходима целенаправленная подготовка к дистанционному обучению, обучение основам распределения учебного времени.

Литература:

1. Горбухова Ю.М. Дистанционное обучение в условиях 2019-2020 учебного года. Взгляд изнутри (Электронный ресурс). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43112382&>
2. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования // Преподаватель 21 века. 2018. №3. С. 26-32.
3. Наумов В.Н. Использование дистанционных образовательных технологий в подготовке студентов заочной формы обучения // Образовательные технологии общество. 2015.
4. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д.И. Сапрыкина, А.А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 32 с. — 200 экз. — (Факты образования № 4 (29)).
5. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн курсов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019 №5 (62). Т. 1., С. 90-104.
6. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Григорян К.М. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта.: РИО ГПА. 2020. Вып. 66. Часть 4. С. 235-238
7. Прохорова М.П., Шкунова А.А., Булганина А.Е., Григорян К.М. Направления трансформации высшего образования в русле цифровизации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. №2 (31). С. 299-303. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0071
8. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84-88. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.
9. Шадряя М.А. Дистанционное обучение в современной реальности // Наука, техника и образование. 2020. №2. С. 74-82.

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Расумов Ваха Шаманович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье выявлены возможности использования кейс-метода в обучении студентов. Выявлено, что использование метод «кейс-стади», в рамках высшего образования, его реализация способствует получению студентами основных теоретических знаний по дисциплине, формированию навыков работы с информацией, ее осмыслению, применению на практике для решения конкретных задач, развитию способности делать выводы. Кроме того, он призван формировать навыки устной речи, диалога, навыков презентации, самопрезентации, постановки задач, выбор средств, постановки целей и нахождения путей их достижения. Процесс обучения, построенный на данной технологии, позволяет студентам овладеть системой знаний и умений их использования в профессиональной деятельности и самообразовании, а так же способствует развитию активности личности в учебном процессе и формированию познавательных интересов.

Ключевые слова: кейс-метод, студент, интерактивные методы обучения.

Annotation. The article identifies the possibilities of using the case method in teaching students. It was revealed that the use of the "case study" method, within the framework of higher education, its implementation contributes to the acquisition of basic theoretical knowledge of the discipline by students, the formation of skills in working with information, its comprehension, application in practice to solve specific problems, and the development of the ability to draw conclusions. In addition, it is designed to form the skills of oral speech, dialogue, presentation skills, self-presentation, setting goals, choosing means, setting goals and finding ways to achieve them. The learning process based on this technology allows students to master the system of knowledge and skills of their use in professional activity and self-education, as well as contributes to the development of personality activity in the educational process and the formation of cognitive interests.

Keywords: case method, student, interactive teaching methods.

Введение. Актуальность использования кейс-метода становится все более очевидной. Введение кейсов в организацию самостоятельной работы дает возможность обучающимся погрузиться в мир реальной

профессиональной практической деятельности будущего специалиста, вместо чисто теоретической подготовки, что заметно повышает квалификацию выпускников и позволяет им впоследствии быстро адаптироваться на рабочих местах.

Изложение основного материала статьи. Отличительной чертой современного мира является его особенная динамичность, многогранность, ежедневно, обучающийся сталкивается с огромным количеством информации, нестандартными жизненными ситуациями, которые требуют конкретных практических решений, что в свою очередь требует наличия комплекса определенных знаний, умений и навыков. Обучающийся должен быть компетентен в различных сферах жизни общества. В активно изменяющихся жизненных обстоятельствах ему необходимо правильное осознание своего статуса, знание основных прав и свобод, умение их защищать и навыков защиты своих интересов.

Соответственно, становится очевидным, что современная система образования должна обеспечивать формирование у обучающихся понимание основных принципов жизни общества, формированию основных личностных качеств, таких как организованность, ответственность, коммуникативность, объективность, ответственность, осознания своей роли в обществе, приобретению теоретических и практических правовых знаний для защиты своих интересов. Обучение должно быть направлено на умение работать с социальной информацией, ее преобразованием, умением ее трансформировать и применять на практике.

На основании работ Л.С. Выготского, которые получили развитие в трудах А.И. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова обучение социальным наукам направлено на ускорение развития социального опыта, развития личностных качеств обучающихся, что в свою очередь обеспечивает успешное прохождение процесса социализации.

Эффективность усвоения учебного материала можно связывать не только с личностью педагога, современными средствами обучения, но и с использованием разнообразных методов обучения с целью формирования устойчивой системы знаний, умений и навыков.

В настоящее время, актуальным является применение таких методов обучения будущих специалистов, которые способствуют активному включению обучающегося в процесс обучения, ориентации процесса на практическое применение знаний, что заложено Федеральными государственными образовательными стандартами.

Сегодня современные педагоги ориентируются на такие методы обучения, которые отвечают следующим задачам: включение обучающегося в процесс обучения; развития у учащегося навыков сотрудничества и «командного духа»; развития у учащегося навыков анализа и оценки результатов деятельности и построение на основе полученных выводов прогнозного фона; развитие у обучающихся навыков ораторского искусства [1-8].

Одним из таких методов является метод «кейс-стади».

В настоящее время метод «кейс-стади» активно используется в преподавании гуманитарных дисциплин в рамках основного общего образования, его реализация способствует получению обучающимися основных теоретических знаний по предмету, формированию навыков работы с информацией, ее осмыслению, применению на практике для решения конкретных задач, развитию способности делать выводы. Кроме того, он призван формировать навыки устной речи, диалога, навыков презентации, самопрезентации, постановки задач, выбор средств, постановки целей и нахождения путей их достижения.

Метод «кейс-стади» способствует оптимальному сочетанию теоретического и практического материала, кроме того, данный метод предусматривает определенную степень профессиональной импровизации, творческую составляющую. Данный метод является интерактивным, выходит за границы учебного пространства, он способствует развитию у учащихся приемов работы с социально-значимой информацией, развитию социального кругозора и формирование познавательного интереса к изучению общественных дисциплин.

Как известно, чтобы в полной мере досконально осмыслить критическую ситуацию, а также взглянуть на нее с разных сторон найти различные варианты предпочтительнее использовать метод «кейс-стади», в котором производится описание конкретных жизненных обстоятельств с заранее запланированными ошибками, либо установленной проблемой как есть.

Выявление данной ошибки, а также осознание проблемы и обстоятельств, которые привели к ней являются «толчком» к переходу обучающегося на новый уровень усвоения и закрепления теоретического материала. Студент расширяет границы своих представлений, с помощью преподавателя смотрит на привычную ситуацию с новой позиции, происходит процесс формирования системы знаний, умений и практических навыков, у обучающихся формируются компетенции.

Компетенция - интегрированная составляющая учебного процесса, она объединяет в себе знания, умения и навыки, опыт ученика, с которым он подходит к определенным объектам реальной действительности [5].

Кейс (с англ. - случай, ситуация) – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра; технология анализа конкретных ситуаций, «частного случая» [2].

«Кейс-стади» - создание проблемной ситуации на основе фактов реальной жизни или профессиональной деятельности [2].

Данный метод способствует развитию дивергентного мышления (способности мыслить нестандартно), позволяет практически провести проверку полученных знаний, выявить и осмыслить проблему, развить практические навыки решения проблемы, получить навыки выбора важной информации, учит объективности, формированию всестороннего видения ситуации, а также развитию критического мышления.

Основными целями данного метода являются:

1. Закрепление теоретических знаний.
2. Отработка навыков практического использования концептуальных схем.
3. Проверка знаний полученных учащимися в ходе теоретического курса.
4. Развитие навыков анализа и критического мышления.
5. Связывание теории и практики.
6. Представление примеров и последствий принимаемых решений.
7. Формирование различных точек зрения на видение проблемы.
8. Формирование альтернативности вариантов.

Таким образом, можно говорить о том, что предназначение «кейс-метода» связано с обучением способам решения практико-ориентированных теоретических и практических задач.

При разработке кейса надо «оживлять» ситуацию, чтобы способствовать заинтересованности, поиску дополнительной информации, что позволяет развить ситуацию, сделать более актуальной. В создании кейса проходят следующие этапы:

- 1 этап – Определение цели создания кейса, аудитории для которой он разрабатывается, далее составляется ряд вопросов для начального этапа коммуникации.
- 2 этап - Соотношение выбранной ситуации с главной целью кейса.
- 3 этап - Поиск источников информации для кейса.
- 4 этап - Сбор информации с использованием различных источников.
- 5 этап - Подготовка первичного материала для представления его в кейс.
- 6 этап - Оформление кейса.
- 7 этап - Обсуждение кейса с привлечением экспертов, получение оценки коллег.
- 8 этап - Подготовка вопросов для дискуссии с учениками. При необходимости внесение изменений в кейс.

При создании кейса анализируются различные источники: учебная литература, СМИ, словари, компьютерные базы данных, правовые онлайн системы. Далее информация формируется и представляется в виде таблиц, числовые данные в виде графиков и диаграмм. Кейс, может быть представлен на бумажном и электронном носителях (в виде мультимедийных презентаций) [1; 2].

В научной литературе существуют различные типологии кейсов: По субъекту предоставления информации: в одном случае это может быть преподаватель, в другом - слушатель или группа слушателей.

По степени новизны: самой ситуации и соответственно методов для принятия решения.

По специализации: одна и та же ситуация рассматривается с различных позиций по-разному.

По способу проведения занятий. В зарубежной практике существует три вида кейсов:

1. Демонстрационный кейс - это задание или комплект заданий, призванных продемонстрировать уже имеющиеся готовые методы и навыки решения нестандартных задач.
2. Тренинговый кейс - кейс, который предусматривает решение предложенных социальных ситуаций различными нестандартными методами, что способствует наработке методов и вариантов решения демонстрационных кейсов.
3. Инновационный - наиболее востребованный кейс, так как данный кейс призван анализировать ситуацию, решения которой не было найдено. Подразумевает выработку новых, видоизмененных или ранее неиспользуемых, нестандартных методов.

Долгоруков А. выделяет:

- структурированный кейс;
- «маленькие наброски»;
- большие неструктурированные кейсы объемом до 50 страниц;
- первооткрывательские кейсы [4].

Кроме того, выделяют еще следующие классификации:

- практические кейсы, обучающие кейсы, и научно-исследовательские кейсы.

Наиболее эффективными являются кейсы, основанные на реальных событиях, так как они призваны вызвать заинтересовать обучающихся, желание разрешить ситуацию, достигнуть поставленную цель.

Кейс должен отличаться таким уровнем сложности, чтобы быть по силам обучающимся, а также не быть слишком простым для решения. Кроме того, сама ситуация должна отличаться определенной степенью драматичности, что вызывает живой интерес и иметь определенную эмоциональную окраску, что способствует лучшему усвоению предложенного материала.

Текст задания должен быть четко сформулирован, иметь «внутреннюю интригу», кроме того, поставленная проблема должна отличаться актуальностью, язык изложения должен быть доступен и понятен для обучающихся.

Организация работы с кейсом на занятиях в студенческой группе должна быть систематизирована, преподаватель в данном случае выступает в нескольких ролях - выступает с вступительным словом, где главным является описание поставленной проблемы, куратором, который по ходу решения поставленной задачи координирует диалог с обучающимися, направляя его в нужное русло, а также производит оценку по результатам занятия.

Таким образом, можно сказать, что в преподавательской практике возможно использование различных видов кейсов. При применении кейсов в занятиях стоит учитывать имеющуюся теоретическую подготовку обучающихся.

При формировании кейсов стоит использовать знакомую обучающимся терминологию, чтобы не затрачивать учебное время на поиск определения или заранее приготовить небольшой глоссарий в качестве памятки с незнакомыми словами (в раздаточном материале) кейса.

Выводы. Таким образом, использование метод «кейс-стади», в рамках высшего образования, его реализация способствует получению студентами основных теоретических знаний по дисциплине, формированию навыков работы с информацией, ее осмыслению, применению на практике для решения конкретных задач, развитию способности делать выводы. Кроме того, он призван формировать навыки устной речи, диалога, навыков презентации, самопрезентации, постановки задач, выбор средств, постановки целей и нахождения путей их достижения. Внедрение кейс-технологии в процесс обучения делает его более продуктивным и позволяет организовать самостоятельную работу студентов. Обучаясь, на основе кейс-технологии, студенты проявляют самостоятельность при планировании своей деятельности, а так же формируют профессиональную готовность, так как самостоятельно выбирают пути достижения поставленных задач. Процесс обучения, построенный на данной технологии, позволяет студентам овладеть системой знаний и умений их использования в профессиональной деятельности и самообразовании, а так же способствует развитию активности личности в учебном процессе и формированию познавательных интересов.

Литература:

- 1 Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. Инновационные процессы в образовании - Ставрополь, 2014.
- 2 Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1990.
- 3 Виневская А.В. Метод кейсов в педагогике. Изд-во: Феникс, 2015. 14 с.

- 4 Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентировочного обучения. М.: Юрайт, С. 89.
- 5 Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под. Ред. Н.В. Бордовской. - 3-е изд., стер. - М.: КНОРУС, 2013, 89 с.
- 6 Сорокопуд Ю.В., Окунев С.А., Лапшова И.А. Применение гуманитарных технологий в процессе формирования профессионально важных качеств будущих юристов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 76-77.
- 7 Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. - Ростов н/Д, 2011. - 541 с.
- 8 Хуторской А.В. Современная дидактика. - М.: Высшая школа, 2008.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Сабанчиев Абдулла Надирсолтанович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭВРИСТИЧЕСКИХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье изучен процесс развития креативности будущих педагогов посредством эвристических и интерактивных технологий обучения. Целью исследования было изучить развитие креативности посредством эвристических и интерактивных технологий обучения. Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы. Креативность – это восприимчивость новых идей, способность принимать и создавать новые идеи. Креативность для будущего педагога – это уникальный инструмент, который открывает глаза на новые возможности и помогает найти гениальные решения в любой области человеческой деятельности, активно принимая и адаптируя эти идеи для достижения целей.

Ключевые слова: креативность, педагог, эвристические технологии, интерактивные технологии, будущий педагог.

Annotation. The article examines the process of developing the creativity of future teachers through heuristic and interactive learning technologies. The aim of the study was to study the development of creativity through heuristic and interactive learning technologies. The main method used in this research work is the analysis of scientific and pedagogical literature. Creativity is the receptivity of new ideas, the ability to accept and create new ideas. Creativity for a future teacher is a unique tool that opens eyes to new opportunities and helps to find ingenious solutions in any area of human activity, actively adopting and adapting these ideas to achieve goals.

Keywords: creativity, teacher, heuristic technologies, interactive technologies, future teacher.

Введение. В современном отечественном образовании на всех его уровнях, включая и высшее, наряду с современными образовательными технологиями до сих пор активно используются репродуктивные. Однако давно известно, что применение «пассивных», сообщающих методов обучения, приводит к формированию пассивной личности, способной лишь к регламентированному поведению [4].

Изложение основного материала статьи. Педагогическая практика подтверждает тот факт, что часть студентов, довольно инертна. Молодые люди склонны к конформизму, избегают принимать самостоятельные, жизненно значимые для них решения. В этой связи, одной из актуальных задач высшей школы является формирование готовности будущих специалистов к адекватным действиям в ситуации выбора с помощью последовательно применяемых в образовательном процессе нестандартных ситуаций.

Креативность – это восприимчивость новых идей, способность принимать и создавать новые идеи. Креативность в процессе исследования можно стимулировать с помощью постановки вопросов, развития ответственности и самостоятельности исследователя [1].

Ошибочно предполагать, что креативность не имеет ничего общего с инновациями, ведь креативность также является неотъемлемой частью инновационного уравнения. Без творчества нет инноваций. Ключевой метрикой как в творчестве, так и в инновациях является создание стоимости.

Важность и необходимость креативности и его постоянное развитие в настоящее время привлекли внимание исследователей и педагогов, которые объектом своих исследования часто выбирают креативность с образовательной точки зрения.

Рассматривая свои планы, цели, содержание и образовательные средства педагог либо старается использовать свои креативные способности, либо они подавляются. Вследствие чего необходимо сосредоточить внимание на пересмотре и возможном изменении программ и учебных планов с целью развития креативности у студентов, будущих педагогов.

Сегодня студенты используют в своей жизни большое количество современных технологий. Следует признать, что проверенные и верные методы развития креативности могут быть не эффективны, потому что современное технологическое развитие меняет процесс обучения [1].

Таким образом, будущие педагоги должны быть готовы использовать различные стратегии, методологии и подходы к обучению; преподавателям целесообразно рекомендовать изменить свои методы и критерии оценки.

Далее можем выделить качества креативного педагога. Так, креативный педагог – это человек, который постоянно ищет новые пути совершенствования своих педагогических способностей. Помимо совершенствования своих навыков, учителя должны также углублять свое понимание потребностей и предпочтений учащихся и постоянно искать новые способы передачи знаний [1].

Тем не менее, когда учителя просматривают материалы из программ обучения креативности, они должны искать те программы, которые имеют самую сильную исследовательскую и оценочную базу, где эффект от ее реализации был задокументирован.

Креативный педагог создает возможности для самовыражения студентов, такие как открытые задания или дискуссии, проводимые под руководством студентов.

Креативные педагоги стремятся формировать учебную программу и представлять ее в новых, более продуктивных формах. Творческий подход к учебному плану предполагает поиск новых тем для изучения студентами. Творческий подход к обучению предполагает поиск новых подходов или способов представления информации. Креативный учитель найдет множество способов вовлечения учащихся [5].

Представим своего рода, модель роста креативности для учителя. Так, эффективность работы учителя может быть оценена с разных точек зрения.

Социальная структура классов оказывает глубокое влияние на процесс обучения. Наличие чувства безопасности является основным условием для развития креативности аудитории, поскольку студенты должны иметь возможность задавать любые вопросы и участвовать в дискуссиях, не беспокоясь о том, что они могут кого-то обидеть.

Взаимное уважение учителя и ученика приводит к повышению уверенности в себе учащихся. Более того, фундаментальной характеристикой творческих личностей является их высокая самоуверенность. Кроме того, если оценка носит качественный характер и ее цель состоит в том, чтобы студент осознал, что он сделал, ее негативные последствия уменьшаются.

Конкуренция приведет к появлению у студентов чувства смирения. Следовательно, необходимо воспользоваться преимуществами внутреннего индивидуального завершения; например, конкуренцией каждого студента с самим собой, а не конкуренцией между студентами. Наличие свободы мысли и слова необходимо для обеспечения развития творческих и креативных способностей.

Некоторые зарубежные исследователи считают существование аффективно-когнитивных фонов необходимым для роста креативности [8, С. 220].

Любознательность, включающая в себя двусмысленность, мечты, и способность идти на риск являются наиболее важными факторами в созидательной аффективно-когнитивной структуре. Предоставление возможности для наблюдения, тестирования и поиска окружающей среды, а также эксперимента имеет важное значение.

Информируя учащихся о различных научных и социальных проблемах, компетентный учитель может сыграть решающую роль в развитии креативности. Рациональное принятие риска сопровождается проверкой и рассмотрением новых и необычных методов.

Кроме того, вовлечение сложности и наслаждение этой сложностью важно для творческого роста будущих педагогов.

Традиционные методы подчеркивают прямую передачу знаний и поддерживают эти процессы через негибкие структуры, которые ограничивают участие учащихся в инновациях, открытиях и умственном росте. С другой стороны, подходы, ориентированные на решение проблем и исследование, открывают возможности для изучения и обнаружения сложности, вовлекают будущих студентов в процесс обучения и повышают внутреннюю мотивацию [9, С. 65].

Хотя подходящей ментальной структурой для творческого роста является не только рассмотрение дивергентного мышления, но и рассмотрение недостатков дивергентного мышления необходимо для развития этой способности. Если педагоги ценят необычные идеи, они могут продвигать креативные способности своих студентов.

Многие нововведения и изобретения положили начало необычному и странному вопросу. Поэтому следует поощрять необычные и, казалось бы, иррациональные вопросы и ответы учащихся. Кроме того, если студентов просят сосредоточиться на различных аспектах проблемы, увеличивается возможность найти множество различных вопросов.

Качество вопросов, предлагаемых преподавателем, оказывает определяющее влияние в этом отношении и может привести к большей гибкости ума у студентов.

Учебно-методическая структура развития креативности - это один из важнейших аспектов деятельности будущего учителя. Используя творческие методы и стратегии обучения, компетентный учитель может творчески преподавать даже неподходящее содержание и обеспечить творческое пространство в классе.

Когда учитель передает знания своим ученикам, комбинируя их с уникальными способами или новым процессом для достижения эффективных результатов, это называется творческими методами [10, С. 533].

Таким образом, для развития креативности и будущих педагогов посредством эвристических и интерактивных технологий обучения.

Эвристическое занятие имеет ярко выраженный проблемно-исследовательский характер с высоким уровнем внутригрупповой учебной коммуникации. Использование эвристического подхода в учебном процессе по профессиональной подготовке студентов требует учета специфики деятельности будущего преподавателя.

Вовлечение студентов в поисково-исследовательскую деятельность, а также преодоление феномена отчуждения от процесса обучения и происходит при следующих условиях:

1) включение студента в учебно-познавательную деятельность поискового характера на основе личностных смыслов, субъектного опыта;

2) использование в учебном процессе современного учебно-методического обеспечения;

3) внедрение в учебный процесс стратегий проблемно-исследовательского, активного, коллективного обучения;

4) создание студентами в учебном процессе субъективного образовательного продукта, его анализ и самооценка;

5) решение студентами открытых задач актуальной прикладной направленности, имеющих интерактивный характер, что способствует высокому уровню учебной коммуникации и активности студентов;

6) организация разнообразных форм текущего контроля (самоконтроля), коллективной рефлексии и самооценки студентами учебных результатов.

Для того чтобы оценить ценность применения креативных навыков, акцентируем внимание на практической важности применения феномена креативности в сфере бизнеса и предпринимательства. По определению, способность создавать что-то новое и уместное имеет важное значение и для педагогики, в целях достижения глобальных целей и масштабов [2, С. 94].

Однако для многих педагогов данный инструмент является не столь важным и вовсе считается неуправляемым, слишком труднодостижимой и неосязаемой, чтобы ее можно было определить.

Слишком часто в сознании людей термин «креативность» означает обладание великими, оригинальными идеями. Более того, об идеях часто судят больше по их новизне, чем по их потенциальной полезности как для потребителей, так и для компании [3, С. 3].

Для развития креативности эффективными можно считать следующие способы: мотивирование студента к исследовательской деятельности, использование самостоятельной работы в процессе исследования.

Интерактивность рассматривается часто в аспекте процесса коммуникации, позволяющего общаться, обмениваться мнениями, узнавать мнение партнеров по общению или как процесса каких-то действий или воздействий, которые появляются вследствие способности людей влиять на содержание, внешний вид, тематическую направленность в компьютерной программе или электронном ресурсе [5, С. 12].

В современных условиях пандемии и повсеместного введения дистанционного обучения. Таким образом, применение интерактивных технологий становится актуальным. В рамках развития креативности будущих педагогов целесообразно было бы проводить практики с их участием при формировании материала онлайн-платформы для общеобразовательных учреждений, а именно школ, гимназий и т.д. [1-11].

Тогда студенты могут поучаствовать в методической работе и будут подготовлены к суровым реалиям работы современного педагога.

Выводы. Таким образом, сегодня часто не хватает, так это не креативности в смысле создания идеи, а новаторства в смысле производства действия, то есть воплощения идей в жизнь.

В заключение хотелось бы отметить, что креативность для будущего педагога – это уникальный инструмент, который открывает глаза на новые возможности и помогает найти гениальные решения в любой области человеческой деятельности, активно принимая и адаптируя эти идеи для достижения целей.

Литература:

1. Асташова Н.А. Развитие креативности будущего учителя музыки в профессиональном образовании // Педагогика искусства. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: – [**Педагогика**](http://www.art-education.ru / AE-magazine № 3, 2013. – Заглавие с экрана (Дата обращения 22.11.20).2. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 266-268.3. Гоман Ю.В., Цыганова Д.Д. Развитие креативности у будущих инженеров в процессе изучения творчества Сальвадора Дали // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей и молодежи: традиции и новаторство. - Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. - С. 94-98.4. Крылов Д.А. Виртуальное образовательное пространство как инновационная составляющая техногенной образовательной среды вуза // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9. С. 118-123.5. Капина А.А., Сорокопуд Ю.В. Подготовка учителей иностранного языка к использованию byod-технологии // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 234-236.6. Орлов А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. №10. С. 12-23.7. Simplicio J.S. «Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers,» Education, 2000, ch. 3, pp. 675-6808. Williams F.E., Creativity project, Macalester College Saint Paul Minnesota, 1970, ch. 2, pp. 140-145.9. Paul E. «Torrance, Fostering Academic creativity in gifted students», Eic EC Digest, U.S.A, 1990, ch. 3, pp. 220-223.10. Sternberg R.J. and William S.W., “How to develop student creativity,» in Proc Association for supervision and curriculum development, Virginia, 1997, pp. 65-67.11. Reilly R.C., Bramwell L.F., and N. Kronish, “A Synthesis of Research Concerning Creative Teachers in a Canadian Context,» Journal of Teaching and Teacher Education, vol. 27, no. 1, pp. 533-542, 2011.</div><div data-bbox=)

УДК 371

старший преподаватель Сакердонова Анна Семеновна

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

учитель родного языка Тарабукина Уяндина Платоновна

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение

«Березовская национальная средняя общеобразовательная школа имени В.А. Роббека» (с. Березовка)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрывается проблема повышения и развития профессиональной компетентности учителей родного языка коренных малочисленных народов Севера (КМНС) Республики Саха (Якутия). Целью исследования является определение содержания методической работы школы по развитию профессиональной компетентности учителей родного языка КМНС. Одним из основных средств развития и повышения профессиональной компетентности учителей является методическая работа, которая объединяет систему работы школы, направленная на повышение качества результатов обученности учащихся.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, требования ФГОС, учителя родного языка КМНС, методическое объединение.

Annotation. The article reveals the problem of increasing and professional competence of teachers of the native language of the development of the indigenous peoples of the North (SIM) of the Republic of Sakha (Yakutia). The aim of the study is to determine the content of methodological work on the professional competence of teachers of the native language of the indigenous peoples. One of the main development tools and methods for improving the qualifications of teachers is the main work that unites the school system, aimed at improving the quality of student learning outcomes.

Keywords: professional competence, requirements of the Federal State Educational Standard, teachers of the native language of the indigenous peoples, methodological association.

Введение. В условиях инновационных преобразований в современной российской школе требуется компетентностный подход к готовности учителя к образовательной деятельности. В основные задачи образовательных школ входит создание условий для развития профессионализма педагогов, освоение ими новых моделей обучения и воспитания. Для учителей родного языка национальных школ определяются задачи перехода от традиционного подхода к системно-деятельностному подходу в образовательном процессе.

В Республике Саха (Якутия) в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера (КМНС) функционируют более 60 общеобразовательных школ, где дети обучаются родным языкам (эвенский, эвенкийский, юкагирский, долганский и чукотский языки). Подпрограмма «Сохранение, изучение и развитие государственных и официальных языков в Республике Саха (Якутия)» государственной программы Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2016-2022 годы и на плановый период до 2026 года» (с изменениями на 10 июня 2019 года) определяет одну из задач, как «... обеспечения качественного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом» [4]. Согласно данному Указу, необходимо организовать повышение профессиональных компетенций учителей родного языка КМНС, как одно из условий качественного образования северных школ. Анализ вопроса методической помощи учителям родного языка КМНС выявил его недостаточную освещенность и разработанность, что определило проблему и цель исследовательской работы. Для достижения цели исследования были определены следующие задачи: 1) выделить основные требования к профессиональной компетентности учителей родного языка в аспекте требований ФГОС; 2) провести анализ состояния методической помощи учителям родного языка КМНС в Республике Саха (Якутия); 3) раскрыть содержание методической работы в общеобразовательном учреждении (на примере МКОУ «Березовская национальная средняя общеобразовательная школа им. В.А. Роббек»); 4) провести анализ результативности работы школы.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях А.В. Хуторского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, И.А. Зимней, А.Г. Сергеева и др. понятие «компетентность» рассматривается как профессионально значимое качество личности педагога, включающее компетенции в определенной сфере деятельности – это знания, умения и опыт.

Рассмотрим трактовки понимания «профессиональная компетентность». Э.Ф. Зеер определяет профессионализм учителя, как «совокупность интегративных фундаментальных знаний, обобщённых умений и способностей учителя, его профессионально значимых качеств, высокий уровень технологичности, культуры и мастерства, творческий подход к организации педагогической деятельности, готовность к постоянному саморазвитию» [1, С. 137]. А.Г. Сергеев подчеркивает, что «профессиональная компетентность – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности» [3, С. 13]. Автор данного подхода к определению профессиональной компетентности, выделяет его основные составляющие, такие как актуальную квалифицированность, владение методами обучения и воспитания.

Таким образом, в данном исследовании мы выделяем значимые критерии профессиональной компетентности учителей родного языка КМНС: теоретические и практические знания в сфере преподаваемого предмета; способность и готовность к самообразованию, саморазвитию и самоорганизации образовательной деятельности; владение инновационными методами обучения родному языку.

В педагогической практике повышения и развития профессиональной компетентности учителей осуществляется в двух формах: внешкольная и внутришкольная. Внешкольная форма повышения профессиональной компетентности педагогических работников реализуется через курсы повышения квалификации. Прохождение курсов обязательное требование современных образовательных учреждений, и актуально в связи с внедрением инновационных технологий в образовательный процесс современной школы.

В Республике Саха (Якутия) организацию непрерывного профессионального образования педагогов осуществляет АОУ РС (Я) ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского — II». Анализ перечня образовательных программ института выявил разнообразие предлагаемых курсов для педагогических работников. Присутствуют адресные курсы для учителей математики, истории, русского языка и литературы, технологии, английского языка и др. Есть общенаправленные курсы такие как, «Мастерство педагога в процессе коммуникативной культуры», «Современный урок. Разработка КИМ-ов по сформированности УУД в начальной школе в условиях ФГОС» и другие. В ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» функционирует Институт непрерывного профессионального образования, также реализующий задачи совершенствования интегративной системы повышения квалификации. Где проводятся различные актуальные курсы для учителей родного языка: «Инновационная педагогическая деятельность», «Якутский язык и литература, национальная культура: теория и методика преподавания», «Повышение профессиональной компетентности педагога в условиях реализации Национального проекта «Образование» и другие. Курсы для учителей родного языка КМНС проводятся в рамках проводимых институтами республиканских и региональных мероприятий.

В 2006-2015 гг. выпускался единственный научно-методический журнал «Таткачирук» при ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)», который был актуален для учителей, педагогов общеобразовательных учреждений КМНС. Журнал имел одну из рубрик «Теория и практика обучения родному языку, литературе и культуре», где освещались вопросы преподавания родного языка, литературы и культуры КМНС, распространения опыта работы учителей и руководителей школ. К сожалению, на данное время журнал не функционирует.

Анализ состояния методической помощи учителям родного языка КМНС в Республике Саха (Якутия) выявил, что для учителей родного языка имеется широкий выбор курсов по повышению и развитию профессиональной компетентности общей направленности, но отсутствуют адресные курсы для учителей родного языка КМНС. Значит, необходима качественная организация внутришкольной формы развития

профессиональной компетентности – методическая работа, осуществляемая непосредственно в условиях общеобразовательной школы.

Основным средством повышения педагогической компетентности учителей является методическая работа школы, создание методического пространства для развития педагогического мастерства. Методическое пространство в школе представляется как система взаимосвязанных и взаимодополняющих мероприятий, направленных на повышение педагогического мастерства, распространение опыта и развитие профессионального потенциала учителей, с целью повышения качества обученности учащихся. Согласно М.М. Поташник, «методическая работа в школе (если она грамотно организована) – это основанная на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, и, в конечном итоге, на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности, развитости, социализации и сохранения здоровья учащихся» [2, С. 47]. Содержание работы методических объединений определяется основными задачами, основанными на актуальных проблемах школы.

В МКОУ «Березовская национальная средняя общеобразовательная школа им. В.А. Роббека» функционирует методическое объединение учителей родного (эвенского) языка и литературы. Деятельность методического объединения учителей эвенского языка, литературы и культуры в 2016-2018 годах строилась в соответствии с методической темой школы: «Внедрение новых образовательных стандартов в преподавании родного (эвенского) языка как условие обеспечения современного качества образования». Цель работы методического объединения: обеспечение методических условий для эффективного введения федерального государственного стандарта, подготовка учителей к работе по стандартам второго поколения.

Анализ работы методического объединения школы выявило разнообразие проводимых мероприятий. С 5 декабря по 15 декабря 2016 года была организована декада, посвященная ко Дню Ассоциации и 80-летию со дня рождения ученого, общественного деятеля В.А. Роббек. В рамках декады были проведены открытые классные часы с применением информационно-коммуникационных технологий «В.А. Роббек - великий патриот Севера». Среди учащихся начальных классов были проведены мероприятия: игра-викторина «От колючей школы до вершин науки», «Путешествие по сказкам эвенов Березовки».

МО учителей родного (эвенского) языка, литературы и культуры в 2017 году организовали и провели Межрегиональную научно-методическую конференцию «Современный урок родного языка: традиционные и инновационные подходы». Целью конференции явилось выявление творчески работающих учителей и распространение их передового педагогического опыта работы; содействие эффективному внедрению инновационных методик в процесс преподавания предметов национально-регионального компонента. В конференции приняли участие 15 образовательных учреждений: Кобяйского, Момского, Усть-Янского, Эвено-Бытантайского, Среднеколымского Республики Саха (Якутия), Магаданской области, Быстринский район Камчатского края и Билибинского муниципального района Чукотского Автономного округа. В ходе работы конференции были представлены доклады участников очно и заочно. Была организована выставка методических разработок учителей родного языка. Участники конференции ознакомились с современно разработанной методикой преподавания родного языка, литературы и культуры. Были заслушаны доклады и представлены иллюстративные материалы (фотографии, слайды, таблицы, электронные презентации) по вопросам традиционного и инновационного подхода к преподаванию родного языка, литературы и культуры КМНС.

В 2017 году учителя МО родного (эвенского) языка и литературы приняли участие во Всероссийском съезде учителей родных языков, литературы и культуры КМНС СДВ РФ, в XVIII Международной научно-практической конференции, посвященная 220-летию Герценовского университета, выступили докладами на темы: «Как сохранить драгоценность нашего языка – жемчужный звук родного слова», «Реализация проекта этнопарк «Мир эвена», «Формирование этнической идентичности в школе имени В.А. Роббека».

На заседаниях методического объединения учителей родного языка и литературы планируется проведение районных мероприятий, организуются семинары на темы: «Родной язык в социокультурных условиях», «Жемчужные звуки родного языка». Также рассматриваются наиболее актуальные вопросы преподавания родного языка: «Разработка материалов муниципальной олимпиады по родному языку и литературе (для владеющих и не владеющих)», «Подготовка обучающихся для участия международным, всероссийским, региональным и муниципальным конкурсам, олимпиадам по родным языкам», «Использование методов проекта на уроках родного языка» и другие. Таким образом, анализ содержания работы методического объединения учителей родного (эвенского) языка, литературы и культуры в МКОУ БНСОШ им. В.А. Роббека выявил разнообразие форм работы.

Активное участие учителей в мероприятиях, организуемых МО способствует развитию профессиональной компетентности педагогов. Одним показателей работы МО по повышению педагогического мастерства являются итоги аттестации учителей. В методическое объединение учителей родного (эвенского) языка и литературы входят 7 учителей эвенского языка и литературы и начальных классов, из них 3 учителя с высшей категорией, 2 учителя с первой категорией и 2 учителя со второй категорией.

Особое место в работе по повышению профессиональной компетентности учителей эвенского языка занимает самообразование. Учителя МО родного (эвенского) язык и литературы работают над темами самообразования: «Развитие устной речи на уроках родного (эвенского) языка в 5 классе», «Развитие речи на уроках эвенского языка», «Совершенствование качества обучения эвенскому языку через формирование регулятивных УУД», «Дифференцированный подход в обучении эвенскому языку в начальных классах», «Разработка УМК по эвенскому языку для начальных классов» и другие.

Показателем того, что работа методического объединения имеет качественный уровень, является вовлеченность учащихся в конкурсы, олимпиады, соревнования, фестивали, выставки, где учащиеся демонстрируют высокие результаты. Эффективность работы методического объединения учителей родного (эвенского) языка, литературы и культуры определяется результатами обученности учащихся, их участием в различных мероприятиях. За 2016-2017 учебный год учителя МО родного (эвенского) языка, литературы и культуры подготовили 7 победителей и призеров муниципального этапа республиканской олимпиады школьников по родному языку и культуре. В 2017-2018 учебном году учащиеся школы приняли участие в мероприятиях различного уровня по родному языку (таблица 1).

Результаты участия учащихся МКОУ «Березовская НСОШ имени В.А. Роббек» в мероприятиях по родному (эвенскому) языку за 2017-2018 учебный год

Мероприятия	Результаты
Республиканский, региональный уровень	
Республиканский (заочный) конкурс эссе на родном языке «Мой народ»	Дипломы I и III степени
I Республиканский этнический конкурс эвенской культуры «Нелтэнгарпунни» организатор МКОУ «Ючюгэйская СОШ» Абыйского улуса РС (Я)	Диплом I степени
XXI Республиканская научная конференция молодых исследователей «Шаг в будущее – Инникигэ хардыы» имени академика В.П. Ларионова	Диплом II степени
Региональная онлайн-олимпиада по эвенскому языку ЯГИТИ	Диплом III степени
Всероссийский, международный уровень	
Всероссийский конкурс по мотивам фольклора КМНС «Северный ветер»	Дипломы I, II, III степени
Всероссийская НПК «Этнокультурные традиции кочевых народов Севера» в рамках проекта РГНФ «Влияние этнокультурных традиций кочевых народов на развитие личности обучающихся»	Дипломы I, II степени
Всероссийский детский конкурс научно-исследовательских и творческих работ «Первые шаги в науке»	Диплом III степени
Международный социально-образовательный конкурс «Язык предков», на родном и русском языках	Дипломы I, II, III степени

Активная деятельность всех членов методического объединения учителей родного языка, литературы и культуры обеспечила успешность обучения и формирования знаний, и навыков учащихся по родному языку. Одним из способов привития любви и внимания к родному языку являются мероприятия, которые развивают у учащихся познавательный интерес к этнической культуре. Мероприятия по родному языку, литературе и культуре дают хорошую возможность продемонстрировать формируют и развивают этническое самосознание.

Выводы. Таким образом, анализ работы методического объединения учителей родного языка на примере МКОУ «Березовская национальная средняя общеобразовательная школа им. В.А. Роббек» выявил, что выделенные в данном исследовании значимые критерии профессиональной компетентности учителя родного языка можно развить посредством грамотной организации работы МО. Индикаторами эффективности работы МО явились результативное участие учащихся на различном уровне конкурсов, олимпиад, соревнований, фестивалей, выставок, организация и активное участие учителей МО в мероприятиях по родному языку муниципального, республиканского, всероссийского и международного уровней.

Исходя из вышеизложенного выносятся проблемные вопросы на обсуждение о необходимости: расширять творческие контакты с межрегиональными педагогами родного языка, литературы и культуры КМНС; осуществлять сотрудничество с педагогами родного языка, литературы и культуры КМНС по разработке учебно-методических комплектов по эвенскому языку; организовать повышение квалификации по подготовке педагогов родного языка, литературы и культуры КМНС; обобщать педагогический опыт учителей родного языка и содействовать его распространению в образовательных школах КМНС; организовать кластер национальных эвенских школ.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2010. – 448 с.
3. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с.
4. Указ Главы Республики Саха (Якутия) от 15 декабря 2017 года №2282 «О государственной программе Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2016-2022 годы и на плановый период до 2026 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/545223902> (дата обращения 10.11.2020 г.)

Педагогика

УДК 376.36

магистрант Саменкова Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема по коррекции и развитию произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Дается определение понятию внимание, характеризуются виды и свойства внимания. Автор анализирует результаты проведенного исследования по выявлению уровня сформированности свойств внимания у группы испытуемых; предлагает разработанное программно-методическое обеспечение для учителя-дефектолога по

коррекции и развитию произвольного внимания; анализирует результаты проведенного коррекционного обучения.

Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, свойства внимания, коррекция, развитие, учитель-дефектолог, младшие школьники, тяжелые нарушения речи.

Annotation. This article deals with the actual problem of correction and development of voluntary attention in primary school children with severe speech disorders. The definition of the concept of attention is given, and the types and properties of attention are characterized. The author analyzes the results of the study to identify the level of formation of attention properties in a group of subjects; offers developed software and methodological support for the teacher-defectologist on the correction and development of voluntary attention; analyzes the results of correctional training.

Keywords: attention, voluntary attention, attention properties, correction, development, teacher-defectologist, primary school children, severe speech disorders.

Введение. По мнению большинства исследователей, внимание – это направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других. [4, С. 123]. Важность внимания в жизни человека трудно переоценить, его иногда называют регулятором деятельности, определяющим ее успешность.

Изложение основного материала статьи. Произвольное внимание обусловлено социальными факторами, прежде всего обучением и воспитанием. Огромную роль в его развитии играет младший школьный возраст. В этот период дети под влиянием требований педагога учатся организовывать своё внимание, направляя его на малопривлекательную и не всегда интересную, но требующую умственного напряжения деятельность.

Проблема внимания волновала многих ученых и ее изучением занимались: Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Добрынин, И.В. Страхов, М.Н. Шардаков, и другие. Особенно большая заслуга принадлежит И.П. Павлову, И.М. Сеченову, А.А. Ухтомскому, которые разработали вопрос физиологической основы внимания. Следует отметить и таких психологов как Ф.М. Гоноблин, М.В. Гомезо, П.Я. Гальперин, О.Ю. Ермолаев, В.А. Крутецкий, Г.О. Люблинская, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн и других.

Обращение психологов к проблеме внимания обусловлено тесной его связью со многими проблемами, возникающими у младших школьников в процессе овладения новой ведущей деятельностью. Наличие хорошо развитого уровня внимания в деятельности младшего школьника делает ее продуктивной, организованной, активной. Несформированное произвольное внимание у младших школьников может препятствовать освоению учебной деятельности.

Н.Ф. Добрынин рассматривал внимание как проявление активности личности и выделял несколько видов: непроизвольное, произвольное и после произвольное [7].

У непроизвольного внимания ученый выявил несколько подвидов:

1. Вынужденное внимание определяется чрезвычайно сильными, интенсивными раздражителями.
2. Внимание, которое вызывается соответствием раздражения нашему внутреннему состоянию, ситуации, потребностям, можно назвать невольным.
3. Привычное внимание тесно связано с нашим прежним прижизненным опытом, а также с профессией и интересами человека.

Произвольное внимание качественно отличается от непроизвольного, так как оно соответствует нашим целям и связано с волевой регуляцией деятельности.

Н.Ф. Добрынин выделяет две разновидности произвольного внимания, которые различаются по типу поставленной цели [7]:

1. Собственно произвольное внимание проявляется, когда человек своей волей сосредотачивается на выполнении скучной работы, требующей неотрывного внимания.
2. Произвольное внимание становится волевым в ситуации конфликта между избранным видом деятельности и объектами внимания непроизвольного.

В отечественной психологии принято выделять следующие свойства внимания: статические (концентрация, устойчивость, объем) и динамические (распределение и переключение).

По мнению Н.Ф. Добрынина и других исследователей существует особый вид внимания, который не сводится ни к непроизвольному, ни к произвольному вниманию. В этом виде внимания активность личности проявляется в высшей мере, так как в нем совмещается сознательно поставленная цель деятельности и интерес к ней. Такое внимание было названо Н.Ф. Добрыниным после произвольным [7].

Проанализировав данные психолого-педагогической литературы и опыт деятельности специальных образовательных организаций, была определена необходимость совершенствования деятельности дефектолога по развитию произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. С этой целью был организован экспериментальное исследование.

Первоначально был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня сформированности свойств внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся в общеобразовательной организации.

Проходило обследование на базе МБОУ «Школа № 5» г.о. Саров с обучающимися 1 класса. Количество испытуемых – 10 человек.

Для этого были проведены 5 серий заданий.

В первой серии заданий использовалась методика «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов) [6]. Она была направлена на исследование объема внимания. В результате обследования выяснилось, что у 40% обучающихся высокий уровень сформированности объёма внимания, у 30% испытуемых – средний уровень, у 30% – низкий уровень. Среднее количество правильно поставленных пар точек испытуемыми – 4.

В ходе второй серии заданий использовалась методика «Пьерона-Рузера». Целью данного исследования является исследование уровня сформированности концентрации внимания. В результате было выявлено, что у 20% обучающихся высокий уровень, у 70% младших школьников – средний уровень, у 10% – низкий уровень сформированности концентрации внимания. Среднее количество допущенных ошибок 3-4.

В третьей серии заданий использовалась методика «Перепутанные линии» (А. Рей) [9]. Она направлена на исследование устойчивости внимания. Проанализировав результаты, можно констатировать, что у 50% младших школьников средний уровень сформированности устойчивости внимания и у 50% – низкий.

Высокий уровень не показал ни один ученик. Среднее время, затраченное на выполнение задания, составляет 6-7 минут, а также среднее число допущенных ошибок – 3.

С помощью методики «Красно-черная таблица» [2], направленной на обследование уровня сформированности переключения внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, были получены следующие результаты: у 80% испытуемых средний уровень сформированности переключения внимания, а у 20% – низкий уровень. Среднее количество правильно произведенных пар букв равно 12.

В пятой серии заданий использовалась методика «Крестики-нолики» [3], с помощью которой проводилось обследование распределения внимания. Были получены и проанализированы данные результаты: у 40% обучающихся был выявлен средний уровень сформированности распределения внимания, а у 60% младших школьников – низкий уровень. Высокий уровень распределения внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи не показала ни один испытуемый. Среднее время выполнения задания – 3 мин. 30 сек. Количество допущенных ошибок в среднем доходит до 4.

Для качественной характеристики особенностей произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи были выделены уровни по степени сформированности исследуемых параметров.

I (достаточный) уровень характерен для обучающихся, у которых устойчивое внимание, высокий уровень сформированности объема внимания, высокая концентрация на протяжении всего занятия. Ребенок способен самостоятельно переключиться с одного вида деятельности на другой. Младший школьник умеет распределять своё внимание на несколько объектов, определяя их важность. Обучающихся, с данным уровнем сформированности произвольного внимания, не выявлено.

II (средний) уровень отмечался у младших школьников, у которых концентрации внимания не достаточно для выполнения нескольких однотипных заданий на одном занятии, необходимо дополнительное стимулирование. Трудности при переключении с одного вида деятельности на другой. Объем внимания сформирован на среднем уровне. Ребёнок истощается при повышении учебной нагрузки. У обучающихся возникают трудности в распределении внимания на разные объекты деятельности. Средний уровень был выявлен у 60% испытуемых.

III (низкий) уровень был выявлен у школьников, имеющих недостаточную сформированность произвольного внимания, низкую концентрацию внимания за невозможностью сосредоточения на одном виде деятельности, быструю отвлекаемость на новые стимулы. Обучающимся требуется дополнительное привлечение внимания со стороны взрослого. Может наблюдаться неустойчивость внимания в виде «застревания» на деятельности. Объем внимания сформирован на низком уровне. К данному уровню относятся 40% обследуемых.

По результатам анализа проведенного исследования можно сделать вывод, что у испытуемых средний уровень сформированности объёма внимания; средний уровень сформированности концентрации внимания; низкий уровень сформированности устойчивости внимания; средний уровень сформированности переключения внимания; низкий уровень сформированности распределения внимания.

Так же можно констатировать, что произвольное внимание у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи сформировано на среднем уровне.

Полученные данные подтверждают необходимость обучения данных детей по специальной коррекционно-развивающей программе. В связи с чем необходима тщательная организация коррекционно-образовательного процесса при обязательном дефектологическом сопровождении. В рамках реализации программы ключевой задачей является подготовка и создание условий для максимальной коррекции имеющегося дефекта, доступного образования и социализации ребёнка с тяжелыми нарушениями речи в условиях общеобразовательной организации.

Учитывая данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, нами было разработано программно-методическое обеспечение для учителя-дефектолога по коррекции и развитию произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в виде коррекционной программы.

Программа состоит из трех разделов: целевого, содержательного, организационного.

Целевой раздел программы начинается с пояснительной записки. После мы выделили цель, задачи и принципы коррекционного обучения. Описали возрастные и индивидуальные особенности развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Также утвердили инструментарий определения эффективности освоения программы.

В содержательном разделе мы описали особенности организации работы учителя-дефектолога. Выделили и описали формы, способы, методы и средства реализации программы. Также нами было разработано примерное календарно-тематическое планирование по развитию произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В организационном разделе мы проанализировали и составили программно-методическое обеспечение программы. Привели примеры конспектов коррекционно-развивающих занятий учителя-дефектолога.

В конце программы нами был представлен перечень литературных источников и интернет-ресурсов, которыми мы пользовались при составлении коррекционной программы учителя-дефектолога по развитию произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Также нами было проведено экспериментальное обучение по разработанной программе, в процессе которого решались следующие задачи:

- Повышение уровня сформированности свойств произвольного внимания;
- Развитие учебных умений и навыков;
- Развитие восприятия и понимания инструкции. Работа по образцу;
- Развитие высших психических функций.

Работа над коррекцией произвольного внимания проводилась по нескольким направлениям:

- Развитие объема внимания;
- Развитие устойчивости внимания;
- Развитие концентрации внимания;
- Развитие переключения и распределения внимания.

Для выявления эффективности проведенного коррекционного обучения по развитию произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи нами был проведен контрольный эксперимент.

Методика проведения контрольного эксперимента по своей структуре напоминала методику констатирующего эксперимента. Это дало возможность получить более точные сравнительные данные, свидетельствующие о результатах работы по обучению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Для этого были проведены 5 серий заданий.

В первой серии заданий использовалась методика «Запомни и расставь точки». Она была направлена на исследование объема внимания. В результате обследования выяснилось, что у 50% обучающихся высокий уровень сформированности объема внимания, у 50% испытуемых – средний уровень. Среднее количество правильно поставленных пар точек испытуемыми – 5-6.

В ходе второй серии заданий использовалась методика «Пьерона-Рузера». Целью данного исследования является исследование уровня сформированности концентрации внимания. В результате было выявлено, что у 40% обучающихся высокий уровень, у 60% младших школьников – средний уровень сформированности концентрации внимания. Среднее количество допущенных ошибок 1-2.

В третьей серии заданий использовалась методика «Перепутанные линии». Она направлена на исследование устойчивости внимания. Проанализировав результаты, можно констатировать, что у 20% младших школьников высокий уровень, у 70% – средний уровень сформированности устойчивости внимания и у 10% – низкий. Среднее время, затраченное на выполнение задания, составляет 5 минут, а также среднее число допущенных ошибок – 3.

С помощью методики «Красно-черная таблица», направленной на обследование уровня сформированности переключения внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, были получены следующие результаты: у 30% обучающихся – высокий уровень, у 60% испытуемых средний уровень сформированности переключения внимания, а у 10% – низкий уровень. Среднее количество правильно произведенных пар букв – 12.

В пятой серии заданий использовалась методика «Крестики-нолики», с помощью которой проводилось обследование распределения внимания. Были получены и проанализированы данные результаты: у 20% обучающихся был выявлен высокий уровень сформированности распределения внимания, у 50% младших школьников – средний уровень, у 30% – остался низкий уровень. Среднее время выполнения задания – 2 минуты. Количество допущенных ошибок в среднем доходит до 3.

Для качественной характеристики особенностей произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи были выделены уровни по степени сформированности исследуемых параметров.

I (достаточный) уровень характерен для обучающихся, у которых внимание устойчиво, высокая концентрация на протяжении всего занятия. Ребенок способен самостоятельно переключиться с одного вида деятельности на другой. Выявлено 20% обучающихся, с данным уровнем сформированности произвольного внимания.

II (средний) уровень отмечался у младших школьников, у которых Концентрация внимания не достаточна для выполнения одного занятия, необходимо дополнительное стимулирование Трудности при переключении с одного вида деятельности на другой. Ребёнок истощается при повышении учебной нагрузки. Средний уровень был выявлен у 70% испытуемых.

III (низкий) уровень был выявлен у школьников, имеющих недостаточную сформированность непроизвольного внимания, низкую концентрацию внимания, быструю отвлекаемость на новые стимулы. Требуется дополнительное привлечение внимания со стороны взрослого. Может наблюдаться неустойчивость внимания в виде «застывания» на деятельности. К данному уровню относятся 10% обследуемых.

Выводы. По результатам анализа проведенного экспериментального обучения по разработанной коррекционной программе можно сделать вывод, что у испытуемых значительно повысился уровень сформированности всех свойств внимания. Но, к сожалению, не у всех детей, в силу имеющихся специфических нарушений развития, есть значительный прогресс. Также дополнительной коррекционно-развивающей работы требуют такие свойства внимания, как: устойчивость, переключение и распределение, для получения более высоких результатов и эффективного обучения.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект, 2000. 624 с.
2. Альманах психологических тестов / Ф.Д. Горбова. // Методика «Красно-черная таблица». – Москва: КСП, 1995. – С. 117-118.
3. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. Москва: Академия, 2002. 203 с.
4. Калягин В.А., Т.С. Овчинникова. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 320 с.
5. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя / под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 2003. 208 с.
6. Немов, Р.С. Психология. Москва: Владос, 2003. 688 с.
7. О теории и воспитании внимания / Н.Ф. Добрынин // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. Москва: ЧеРо, 2001. С. 518-533.
8. Практическая психология образования: учеб. пособие для вузов / Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 2003. 528 с.
9. Чупрова, Л.Ф. Тест переплетенных линий А. Рея: методика исследования концентрации произвольного внимания младших школьников // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 2. 5 с.

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Сельмурзаева Хеда Рамзановна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного дополнительного образования Багичева Жасмира Багичевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В статье автором рассмотрен процесс развития коммуникативных навыков как необходимое условие формирования общекультурных компетенций у студентов бакалавриата. Проблематика формирования общекультурных компетенций среди студентов высших учебных заведений стала на сегодняшний день одной из самых актуальных проблем современного общества. В качестве основных объективных критериев качества подготовки выпускника бакалавриата автором приняты: готовность к самостоятельной профессиональной деятельности; готовность к самообразованию и самосовершенствованию, личностному росту, творческому осуществлению профессиональной деятельности. Автором дан анализ понятий «компетенция» и «компетентность». Формирование коммуникативной компетенции предполагает обращение внимания как на обучение основным, принятым в конкретном государственном образовании норм и правил общения, так и наиболее распространенным в тех государствах, с которыми взаимодействует страна родная для коммуникатора.

Ключевые слова: развитие, коммуникативные навыки, формирование, общекультурные компетенции, студенты, бакалавриат.

Annotation. In the article, the author considers the process of developing communication skills as a necessary condition for the formation of General cultural competencies in undergraduate students. The problem of formation of General cultural competencies among students of higher educational institutions has become one of the most pressing problems of modern society today. As the main objective criteria for the quality of training of a bachelor's degree graduate, the author accepted: readiness for independent professional activity; readiness for self-education and self-improvement, personal growth, creative implementation of professional activities. The author analyzes the concepts of "competence" and "competence". The formation of communicative competence involves paying attention to teaching the basic norms and rules of communication accepted in a particular state education, as well as the most common ones in those States with which the Communicator's native country interacts.

Keywords: development, communication skills, formation, General cultural competence, students, bachelor's degree.

Введение. Постепенное эволюционное развитие современного российского общества требует огромных усилий от системы нынешнего образования.

Сейчас особенно актуальным является вопрос подготовки высококультурных и эрудированных специалистов, которые будут, не только грамотны в своей сфере, а также будут социально адаптированы к современным условиям нашей страны. Современный вызов для педагогики всей страны среди ВУЗов должен обладать четкой взаимосвязью между образовательным процессом и государственными стандартами, а также с социальными компетенциями. Такого рода вызов требует полнейшей адаптации всех используемых педагогических приемов и методов, которые используются в процессе достижения заданных параметров государственного стандарта. Также в доработке и в совершенствовании нуждаются и технологии, используемые на общеузовском и на индивидуальном уровне, в процессе формирования такого рода компетенций.

Именно по этим и многим другим причинам, проблематика формирования общекультурных компетенций среди студентов высших учебных заведений стала на сегодняшний день одной из самых актуальных проблем современного общества.

В сегодняшнем современном обществе можно встретить огромное число публикаций, посвященных проблематике компетентности, а также самой компетенции в общем понятии. Огромное число отечественных ученых занимается описание указанных выше понятий. Среди авторов можно встретить работы И.А. Зимней, А.В. Хуторской, Т.В. Ивановой, О.Е. Лебедевой, В.А. Болотова, В.В. Серикова и многих других [9, С. 60-61].

Также особое внимание уделено данным понятиям со стороны казахстанских специалистов, среди которых выделяются такие как Абылкасымова А.Е., Жадрина М.Ж., Аганина К.Ж., Игенбаева Б.К. и многие другие [3].

Изложение основного материала статьи. Современная модель образования сегодня ориентируется на непосредственное решение различного рода задач. Ориентированных на инновационное развитие экономического состояния всей страны, которое в свою очередь предусматривает значительное обновление структуры и содержания профессионального образования, в свою очередь требующие новые подходы и методики по конструированию, а также по организации образовательного процесса, и, несомненно, контроля по обеспечению качества оказываемых образовательных услуг.

Такого рода идей, возникшие в российской образовательной среде, внесли многочисленные изменения во всю структуру образования в России, в частности изменения были внесены в Федеральный закон «Об образовании», который представляет собой своеобразную концепцию по модернизации существующей системы образования на период до 2020 года. Стоит отметить, что изменения в данной системе образования через концепцию образования по своей сущности значат некоторые изменения в образовательной парадигме. Сторонниками данной парадигмы выступают такие ученые, как Байденко В.И., Корнетов Г.Б. Также отзывы по концепции можно найти в работах Новикова А.Н., Семушиной Л.Г., Татур Ю.Г. и многих других. При этом заметим, что само понятие «парадигма» ими не всегда закладывается в основной смысл [3].

Основное направление в процессе модернизации современного образования, направленного на непосредственное достижение общих целей – создание такой системы, которая будет отвечать основным требованиям по управлению качеством подготовки специалиста.

При наличии современной материальной базы, а также высококвалифицированных и вместе с тем заинтересованных сотрудников, также при наличии хорошо налаженного процесса организации работ, не возможно быть полностью уверенным в выпуске специалистов с необходимым уровнем подготовки, которая в свою очередь была проведена без учета и внедрения специализированной системы по управлению качеством специальной подготовки студентов к будущей профессии, которые в свою очередь будут в полном объеме отвечать всем современным требованиям общественного развития и производства.

Система управления качеством подготовки специалистов включает важнейших компонента:

1. подсистему обеспечения качества подготовки специалистов;
2. подсистему управления качеством образовательного процесса;
3. подсистему контроля качества подготовки специалистов.

Важнейшим элементом подсистемы обеспечения качества подготовки специалистов является профессионально-психологическая модель компетентного специалиста по конкретной профессии, который обладает не только набором профессиональных и общих компетенций, но и такими личностными качествами, как ответственность, самостоятельность, инициативность, самоуважение, надежность, чувство долга и т.д.

Рядом исследователей предлагается рассматривать модель компетентного специалиста как абстрактный образ моделируемого объекта, которым является компетентный специалист в определенной профессии.

Такая модель, с одной стороны, должна служить эталоном, дающим ориентиры при осуществлении модернизации образовательного процесса, определения содержания образования и форм его организации, а с другой стороны, непосредственно использоваться для оценки качества подготовки специалистов, выстраивания мониторингов, отслеживающих эффективность образовательного процесса. Более того, она должна обеспечивать понимание причинно-следственных связей формирования профессиональной компетентности и позволять достаточно точно прогнозировать профессиональную компетентность будущих специалистов.

В профессиональном образовании, как уже было сказано, происходит смена приоритетов в достижении образовательных результатов. Актуальным становится его переориентация с квалификационной на компетентностную модель. В образовательном процессе должен формироваться специалист, умеющий анализировать проблемные ситуации, управлять ресурсами, взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми, группами и коллективами, чувствующий ответственность за принятые решения и последствия своей профессиональной деятельности, способный к инновационной деятельности.

Для формирования такого специалиста образовательный процесс должен быть максимально обращен к индивидуальному опыту обучающегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии, что создает предпосылки для полноценного развития психологического потенциала и формирования готовности к профессиональной деятельности.

В качестве основных объективных критериев качества подготовки выпускника бакалавриата могут быть приняты: готовность к самостоятельной профессиональной деятельности; готовность к самообразованию и самосовершенствованию, личностному росту, творческому осуществлению профессиональной деятельности.

Для поиска психологических качеств, формирование которых будет способствовать достижению профессиональной компетентности в деятельности, а также для изучения особенностей их проявления в ней важно найти соответствующую компетентностному подходу в образовании теоретико-практическую концепцию в рамках психологической науки.

В российской психологической науке последних лет субъектный подход и категория субъекта начинают играть системообразующую роль.

Как уже было сказано, для правильной организации образовательного процесса необходима профессионально-психологическая модель компетентного специалиста по конкретной профессии, которая может быть создана в рамках научно-исследовательской работы. Сложность осуществления этой работы связана с тем, что, хотя субъектный подход к исследованию психологической реальности в последнее время становится приоритетным, до сих пор отсутствуют фундаментальные работы, посвященные психологическим аспектам субъектной активности. Это отрицательно сказывается на практике обучения и воспитания и требует проведения серьезной исследовательской работы, направленной на изучение психологических механизмов формирования компетентного специалиста.

На сегодняшний день понятие компетенций и компетентностей является основополагающим в процессе личностного и профессионального становления человека. Применение компетентностного подхода предполагает четкое ориентирование на основные яркие качества, возможности и способности человека и разработка основных подходов, способствующих развитию в человеке необходимых для конкретной профессиональной сферы деятельности умений и возможностей. В частности, современное понятие компетенций и компетентностей связаны с любым образовательным направлением, как например с имиджелогией.

Компьютерные технологии в этом контексте означают разработку идеи запрограммированного обучения, новых технологий, связанных с уникальными возможностями современных компьютеров и электронных коммуникаций.

Мы рассматриваем термин «технология» как «система психологических, педагогических, дидактических, методических процедур преподавателей и студентов, взаимодействующих на основе их способностей и способностей, направленных на разработку содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных образовательных целей содержание и будущие требования профессиональной деятельности для профессионального специалиста по качеству» Информационные технологии в обучении обычно относятся ко всем технологиям обучения с использованием специального компьютерного оборудования и программного обеспечения [1-10].

Компьютерные технологии в этом контексте означают разработку идеи запрограммированного обучения, новых технологий, связанных с уникальными возможностями современных компьютеров и электронных коммуникаций.

По словам С. Ионкиковой, основная функция межкультурной коммуникации - это взаимосвязь между культурами, этническими группами, классами, слоями, национальными группами, религиозными организациями.

Поддерживать динамичное единство и целостность глобального социокультурного развития помогает окружающая среда. Эта функция реализуется с помощью следующих средств:

- устанавливать и поддерживать «мировоззрение» (уведомление о фактах, событиях, идеологической ориентации и т.д.);
- создать «общую картину» (уведомление о фактах, событиях, социальной ориентации, которые показывают изменения в пределах этнических общин); передача культурных ценностей.

Межкультурная коммуникация невозможна без сотрудничества отдельных лиц, контактом между ними, поэтому, разъясняя концепцию межкультурной компетенции, мы будем подчеркивать свою неотъемлемую составляющую индивидуальной готовности принять человека к такому диалогу, готовность к общению, доступность человеческого желания для того чтобы выразить свои способности к созданию культуры, показать свою готовность или этническое нежелание к межкультурному взаимодействию.

Срок межкультурной компетенции относится к началу 1970-х годов, когда он начал рассматриваться как самостоятельная научная область.

Вопросы, связанные с другой культурой, ее ценностями, преодолением этнокультурного центризма стала актуальной в этом исследовании. В контексте исследования этих проблем межкультурная компетентность рассматривается как «сложные аналитические и стратегические навыки, которые смогут расширить интерпретационный спектр личности при взаимодействии с другой культурой» В. Фурманова определяет межкультурную компетенцию как «набор обратных знаний и способность адекватно претворять его в жизнь при условии определенной культурной контекст, основанный на сравнении двух и более культур» [6].

Г. Копыл формирует межкультурную компетенцию у студентов, специализирующихся в предмете международный экономике. Автор рассматривает это как интегративное качество личности, которое включает в себя профессиональная осведомленность о мотивах и приоритеты межкультурных знаний, навыки для профессионального развития и самосовершенствования. Он объединяет знания и навыки специалиста в области международной экономики, которые помогают быстро и эффективно внедрять профессиональные навыки окружающей среды в условиях межкультурного диалога по информационным и перцептивным (способность распознавать и интерпретировать межкультурные аспекты и творчески реагировать на них) и оперативно-эффективным (межкультурная способностям применением в межкультурном бизнесе связи) методам работы [4].

Итак, рассмотрев различные мысли о концепции межкультурной коммуникации в национальной и зарубежной литературе, мы сочли возможным отметить общие характеристики, которые были характерны для большинства рассматриваемых вопросов совместного обучения языка и культуры. Большинство исследователей согласились с тем, что межкультурные коммуникация рассматривается как взаимная, компетентная, эффективная работа и поведение различных представителей культуры, основанных на качественных изменениях во внутреннем мире участников межкультурной коммуникации и с социальной точки зрения наличие сформированной и развитой системы ценностей, основанной на культурных знаниях и опыт, который способствует межкультурному взаимопониманию и достижению межкультурной цели в коммуникации.

Обобщая концепцию межкультурной компетентности и проецируя ее на язык преподавание в профессиональных целях для студентов по специальности экономика с учетом современных трендов, можно дать следующее определение. Межкультурная компетентность это сочетание знаний и навыков, которые помогают выпускникам высшего экономического учреждения успешно общаться с иностранными деловыми партнерами, с высоким профессиональным уровнем, отвечающим их бизнес-целям.

А. Кнап-Поттохофф пришел к выводу, что компоненты межкультурной компетентности это: аффективность (эмпатия, терпимость), знания о собственной культуре в межкультурном фоне, общее знание культуры и коммуникации, межкультурное знание о зависимости человеческого мышления от культурной специфики, пределы возможных межкультурных различий, принципы межличностного общения, усилия направленные на образовательную и исследовательскую стратегию расширения и дифференциации знание иностранных культур [8, С. 161-180].

Для студентов, изучающих экономические знания о стратегии и тактике коммуникационная технология имеет первостепенное значение.

М. Донец считает, что межкультурная компетентность является результатом сложных взаимодействий и ряд компетенций:

- 1) Изучение коммуникаций на иностранных языках осуществляется путем формирования развития коммуникативной компетенции иностранного языка;
- 2) Развитие и активизация межпрофессионального мышления достигается посредством интеграция профессиональной компетентности;
- 3) Ученическое осознание межкультурных особенностей функционирования диалога культур возможно только при условии развития социально-культурной компетенции;
- 4) Активная позиция в процессе обучения студентов, ответственность за результаты исследований посредством сотрудничества с преподавательской подготовкой осуществляется путем формирования компетентности;
- 5) Постоянное пожизненное обучение является результатом качественного высшего образования стратегической компетенции в экономических университетах [2].

Исследователи сходятся во мнении о дифференциации педагога и учителя компетенции. Но они не согласны с статусом коммуникативной компетенции: является ли она профессиональной компетенцией третьего учителя и является ли она частью образовательных или программных компетенций? В соответствии с постоянством профессионального развития повышение квалификации учителя означает развитие трех основных профессиональных компетенций:

- (1) образовательные компетенции;
- (2) компетенции программы (контента);
- (3) коммуникационные компетенции.

В рамках рассматриваемой темы также необходимо остановиться на некоторых дополнительных понятиях, напрямую связанных с коммуникацией. Это те понятия, которые раскрывают сущность и особенности норм и правил поведения, речевого взаимодействия, соблюдения этичности в общении, правил представления себя в рамках коммуникативного взаимодействия, то есть к таким понятиям относятся культура речи, этикет и этика в общении, нормы поведения, принятые в самых разных ситуациях и культурах, самопрезентация.

Выводы. Таким образом, можно отметить следующее в качестве небольших выводов. Все рассмотренные выше понятия реализуются в рамках формирования коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции предполагает обращение внимания как на обучение основным, принятым в конкретном государственном образовании норм и правил общения, так и наиболее распространенным в тех государствах, с которыми взаимодействует страна родная для коммуникатора. На сегодняшний день при рассмотрении общекультурных компетенций обращается внимание исследователя на проблемные зоны, которые возникают на сегодняшний день при формировании указанного феномена.

Литература:

1. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Теория и практика организации проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения в вузе // В сборнике: Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета, посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. 2018. С. 133-137.
2. Делор Ж. Образование: сокровище сокрытое. UNESCO, 1996.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Корнетов Г.Б. Обучение и воспитание как две стороны целенаправленного организованного процесса образования // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. Проф. И.А. Зимней. Изд.2-е, доп. и перераб. - М.: Агентство "Издательский сервис", 2004. С. 26.
5. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Преподаватель в системе лично ориентированного образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 176-178.
6. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления, как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов и возможности его формирования в процессе профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6 (85).
7. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В., Локтионова И.А., Арипов М.А. Развитие коммуникативных навыков у студентов на основе интерактивных форм обучения и воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6 (85).
8. Нигматзянова Г.Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 2 [Электронный ресурс].
9. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент лично ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2013. № 2. С. 60-61.
10. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings / ed. By Edmund C. Short. Lanham: University Press of America, 1984. Vol. VI. С. 161-180.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, доцент Родькина Ольга Яновна

Нижегородский государственный лингвистический университет (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИЙНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ОНЛАЙН КУРСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием медийной и информационной культуры студентов – будущих педагогов. Показано место открытых онлайн курсов в образовательном процессе и возможности их использования в процессе формирования медийной и информационной культуры.

Ключевые слова: медийная культура, информационная культура, открытые онлайн курсы, электронное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, мобильное обучение, система управления обучением, методы и средства обучения.

Annotation. The article discusses issues related to the formation of media and information culture of students - future teachers. The place of open online courses in the educational process and the possibility of their use in the formation of media and information culture are shown.

Keywords: media culture, information culture, open online courses, electronic training, distance learning, blended learning, mobile learning, learning management system, teaching methods and tools.

Введение. Для жизнедеятельности человека и социума в современном информационном обществе особую роль играет информация и информационные процессы. Процесс информатизации, формирующий современное общество способствует созданию информационного уклада жизни людей как в повседневной, так и в профессиональной деятельности. Особую значимость при этом имеют тенденции развития образования, ориентированные на применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [1].

Разработка, а так же внедрение массовых открытых онлайн курсов в образовательный процесс – это самая актуальная тема во всем мировом образовательном пространстве.

Особую значимость для всех членов информационного общества приобретает информационная культура. По мнению ряда авторов (Братченко С.Л., Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д., Городнова А.А., Гендина Н.И., Дулатова А.Н., Суханова Н.Г.), в настоящее время информационная культура является ключевой компетентностью современного человека. В рамках данных исследований под информационной культурой понимают умение человека использовать соответствующим образом весь набор информационных и коммуникационных технологий в своей деятельности.

В процессе развития информационных и коммуникационных технологий помимо понятия информационная культура появился особый вид культуры – медийная культура которая является качественно новым состоянием информационной культуры [2]. Исследованиям в области медиакультуры посвящены работы Гук А.А., Кирилловой Н.Б., Возчикова В.А., Елинер И.Г., Кузнецовой Е.И., Негодаева И., Дрозд М.А.

и др. На основе данных работ можно сформулировать следующее определение. Медиакультура – это совокупность информационных и коммуникационных средств, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности [3].

Многие исследователи, такие как Кузнецов А.А., Роберт И.В., Колин К.К., Фатеева И.А. и др., считают что современное образование должно быть направлено на формирование нового информационного мировоззрения обучающихся, мобильно адаптирующихся к новым условиям существования в информационном обществе и обладающими высоким уровнем медийной и информационной и информационной культуры [12]. Особую место в образовании занимает электронное образование, которое в настоящее время применяется практически на всех его этапах.

Проблема, рассмотренная в данной статье, связана с недостаточным количеством курсов в учебных планах бакалавров педагогической направленности, способствующих повышению медийной и информационно йкультуры студентов будущих педагогов. Можно предположить, что формированию медийной и информационной культуры будущих педагогов будет способствовать использование открытых онлайн курсов, направленных на изучение ИКТ. Цель данной статьи – показать возможность использования разработанного открытого онлайн курса «Информационные и медийные технологии в образовании» для повышения информационной и медийной культуры студентов будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Прогрессивное развитие практически всех сфер человеческой деятельности ставят перед членами информационного общества задачу непрерывного и динамического развития в течении всей жизни. Достижение одних компетенций заставляет определять возможности и пределы собственного развития при обозначении других компетенций. Электронное обучение дает возможность приобрести навыки, позволяющие определить проблемные стороны данной области, такие как:

- интеллектуальное развитие (возможность анализировать проблемы);
- межличностное общение (работа в команде);
- групповая динамика (планирование своего времени);
- взаимодействие (замена одних видов коммуникации на другие);
- технические познания (умение работать с программными средствами) [4].

Как альтернативные можно рассматривать компетенции, формирующиеся в рамках электронного обучения, которые учитывают индивидуальные психологические особенности человека. Электронное обучение формирует у обучающихся межличностные отношения, самоорганизацию, независимость и дисциплину. И, наконец, компетенции, связанные с индивидуальными интересами обучающихся [5]. Они создают инструментарий для мотивации всего процесса обучения в целом.

Существуют различные классификации электронного обучения, которые зависят от выбранного критерия [7]. В частности, учитывая методы и приемы, которые используются в процессе электронного обучения, можно различать:

1. Электронное обучение в котором весь образовательный процесс осуществляется посредством компьютерных сетей.
2. Смешанное обучение при котором объединяются традиционные и удаленные формы обучения, как с позиции их содержание так и с позиции, используемых дидактических функций.
3. Мобильное обучение, позволяющее осуществлять процесс обучения с помощью ноутбука или смартфона.
4. Обучение с поддержкой электронного обучения, где в основе лежит традиционная форма обучения, но есть элементы электронного обучения.

Другой подход учитывает степень интерактивности дидактических процессов. При этом можно получить такое разделение как:

1. Процесс обучения построен на использовании всех дидактических материалов, которые размещены в сети Интернет. При этом требуется индивидуальная работа обучающихся с должным уровнем ответственности и добросовестности, что влечет за собой соответствующую их мотивацию.
2. Организация учебного процесса с использованием электронного наставника (преподаватель – онлайн консультант), который направляет обучение с помощью, например, индивидуальных заданий. Но при этом обучающийся сам добывает нужную информацию, используя сетевые возможности, при поддержке онлайн-наставника в форме консультаций [6].
3. Обучение с использованием виртуальных технологий, в процессе применения которых происходит управление процессом обучения преподавателем. В его обязанности входит: постановка задач, формулировка вопросов, проверка выполненных работ, оказание необходимой помощи и пр. В свою очередь обучающиеся так же большую часть работают индивидуально, но в рамках организации совместной деятельности (работа в группах) используются чаты, форумы, видеоконференции, онлайн-проекты.

Перед автором, разрабатывающим электронный курс, стоит задача учесть различные дидактические ситуации, логику изложения материала, уровень мотивации, контролируемые элементы, оптимальное использование ресурсов среды для подачи того или иного учебного материала, организацию самостоятельной работы и т.д. При этом автор должен владеть как предметной областью, так и методологией электронного обучения. И, более того, знать функциональные возможности среды, особенности использования его элементов и ресурсов.

Развитие образовательных технологий способствовала появлению двух типов средств обучения – систем управления обучением (LMS) например, Sakai, Moodle или Прометей и, вариативных персональных образовательных сред, которые ориентированы на различные облачные сервисы сети Интернет. В зарубежной литературе они называются сетевым образовательным окружением (OLE), виртуальной образовательной среды (VLE), персонального образовательного пространства (PLS), персональной образовательной среды (PLE).

В законе «Об образовании в РФ» упоминается два понятия дистанционное и электронное обучение. Рассматривая эти определения можно представить электронное обучение как вид дистанционного обучения. Разновидность электронного и дистанционного обучения является открытый онлайн-курс. Но нужно заметить, что не всякий дистанционный (электронный) курс может быть онлайн-курсом. Частным случаем

онлайн-курсов являются массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) для которых характерно наличие открытого доступа к материалам курса без ограничения.

На рынке программных средств представлены следующие разновидности онлайн-курсов:

- сMOOC – коннективистский массовый открытый онлайн курс;
- xMOOC – массовый открытый онлайн-курс, на коммерческой основе и традиционном подходе к разработке онлайн-курса;
- BOOC – большой открытый онлайн-курс;
- DOOC – распределенный открытый онлайн-курс;
- LOOC – малый открытый онлайн-курс;
- MOOR – массовый открытый исследовательский онлайн-курс;
- SPOC – массовый приватный онлайн-курс;
- SMOС – синхронный массовый открытый онлайн-курс;
- μOOC – открытый онлайн микрокурс;
- SOOC – открытый онлайн-курс с отбором;
- ROOC - региональный открытый онлайн-курс;
- GROOC – групповой открытый онлайн-курс.

В таблице 1 представлены характеристики отдельных онлайн-курсов.

Таблица 1

Характерные особенности открытых онлайн-курсов

Наименование открытого онлайн-курса	Характеристика
MOOC	Имеет наибольшее распространение. Использует открытый набор, широкий охват аудитории и ориентацию на освоение базовых знаний по дисциплине.
BOOC	Имеет возможность глубокого погружения в предмет изучения, в частности за счет увеличения количества часов и продолжительности занятий.
DOOC	Учитываются потребности студентов, применяются различные подходы к обучению и трансляции знаний от распределенной сети специалистов.
LOOC	Используется для слушателей технология работы в малых группах. Получила наибольшее распространение реализации в LMS-средах.
SPOC	Характерна для них особенность применения баланса в распределении ресурсов преподавателя. Используется в смешанном обучении.

Массовыми открытыми электронными курсами в мире являются: xMOOC и сMOOC. В xMOOC преподаватель определяет цель обучения, за ним закрепляется контролирующая роль. Есть возможность автоматизации проверки выполненных заданий [11]. Обучение является бесплатным.

В сMOOC же напротив, обучающийся определяет цель своего обучения из большого объема содержания. Для них характерна социальная направленность и открытость обучения, а преподаватели могут выполнять разные роли. Подходят для тех, кто умеет самостоятельно обучаться и выбирать содержание [10]. сMOOC может использоваться как форма непрерывного обучения и повышения квалификации.

Особое значение на сегодняшний день приобретает тема структурирования онлайн-курсов (Андреев А.А., Афанасьева Э.М., Дорожкин Е.М., Зеер Е.Ф., Никуличева Е.В., Суханова Н.Т.). Структура онлайн-курса представляет собой информационный продукт с логически выстроенной последовательностью изложения материала, оптимальным образом подобраны ресурсы для элементов курса, определяется вид подачи материала и его формат [8, 9].

Контент курса структурно разбивается на разделы, подразделы, страницы и компоненты. При этом рекомендуется использовать от трех до шести разделов. Материалы курса равномерно разбиваются в рамках недельного планирования. Разделы курса, в свою очередь, разбиваются на страницы, каждая из которых направлена на достижение определенных результатов обучения. Используемые методы и оптимальная структура курса должны быть направлены на достижение результатов обучения в условиях сокращения нагрузки. Общая трудоемкость курса должна составлять от двух до шести зачетных единиц, а его продолжительность от одной до шестнадцати недель.

Для открытых онлайн-курсов важно использовать такие методы и средства обучения, которые позволили бы допускать неограниченный рост количества обучающихся без существенного роста трудоемкости курса, без прямого участия в работе с обучающимися авторов курса, без обязательных синхронных мероприятий.

Материалы курса могут включать видеофайлы, видеолекции, аудиолекции, гипертекст, анимацию, интерактив, схемы, рисунки, графики, таблицы, справочные материалы, компьютерные тренажеры и симуляторы, демонстрационную графику и другие материалы с учетом возможностей используемой платформы.

Публикация онлайн-курса на электронной платформе предполагает описание его для представления первичной информации о курсе. В частности, возможно представить курс на заглавной его странице с использованием информации, представленной в таблице 2.

Сведения об открытом онлайн-курсе

Поле	Вид данных	Описание	Пример
Название курса	текстовая информация		«Информационные и медийные технологии в образовании»
Основное изображение курса	изображение	Формат .jpg, размер изображения 1280×800px, разрешение не менее 72 dpi	
Длительность курса	Даты в формате дд.мм.ггг.	Дата начала и конца обучения, дата окончания записи на курс	01.09.20 – 30.12.20
Количество часов по дисциплине	число	Часы отведенные для дисциплины	96
Стоимость и условия участия	текст	Стоимость обучения, указанная в рублях. Требования к слушателям курса	Участие бесплатное. Базовые знания в области медиа и информационных технологий
Формат проведения курса	текст	Краткое описание как будет проходить обучение, в каком формате, что нужно будет выполнить слушателю на курсе	Видеолекции, лонгриды, чаты, форумы, творческие задания, кейсы, тесты
Авторы и преподаватели курса	текст	Ф.И.О., ученая степень, ученое звание	Ф.И.О. автора и его регалии
Фото авторов и преподавателей курса	изображение	Отдельная фотография для каждого автора. Формат jpg, соотношение сторон 1:1 (квадрат), размер изображения не менее 300px, разрешение не менее 72 dpi	Фото авторов и преподавателей курса
Аннотация/описание курса	текст	Вступительное слово, содержание и основные моменты на которые необходимо обратить внимание при изучении курса, общая информация о курсе и т.д. Не более 800 слов	Курс направлен на формирование медийной и информационной культуры, которая играет важную роль в педагогической деятельности, как следствие, оказывает большое влияние на развитие культуры будущих педагогов
Направление подготовки	текст	Направления подготовки на которые ориентирован курс	44.03.01 Педагогическое образование
Видеоаннотация	текст	Хронометраж: 1-3 мин. Формат – mp4. Кодек: H.264. Разрешение не менее 1280×720. Соотношение сторон 16:9	Видеоаннотация курса
Целевая аудитория. Входные требования к слушателям курса	текст	Аудитория на которую ориентирован курс, базовые знания	Студенты, обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки. Курс Информатики ср. школы
Результаты обучения	текст	Компетенции, полученные по результатам прохождения курса	Медийная и информационная культура
Документ об окончании курса (при наличии)	текст	Наименование документа и его статус	Сертификат
Содержание курса	текст	Разделы. Темы.	См. ниже
Необходимые условия прохождения курса	текст	Какой объем заданий нужно выполнить для получения сертификата, пороговая планка итогового теста и т.д.	Итоговый тест на 60% и выше

Содержание курса «Информационные и медийные технологии в образовании» представлено в таблице 3.

Курс «Информационные и медийные технологии в образовании»

Раздел 1.	Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании
Тема 1.1.	Введение. Теоретические основы медийной и информационной культуры
Тема 1.2.	Интерактив как средство коммуникации в образовании
Тема 1.3.	Инфографика – форма графического и коммуникационного дизайна
Тема 1.4.	Компьютерные технологии представления числовой информации
Раздел 2.	Место медиатеchnологии в образовательном процессе
Тема 2.1.	Программные продукты для реализации монтажа видео-лекций
Тема 2.2.	Программные и технические средства сетевого общения

Во всем мире в настоящее время идет активный процесс разработки и внедрения массовых открытых онлайн-курсов в образовательное пространство. По мере развития MOOC начала проявляться характерная база онлайн-курсов, которая имеет определенные особенности и требования.

Выводы. На основе выше изложенного можно сделать вывод, что открытые онлайн-курсы – являются структурно завершенной учебной единицей в основе которой лежат базовые педагогические принципы, которые используют программную и аппаратную реализацию и обеспечивают методическую уникальность контента.

Возможности, которые открывает онлайн-образование перед обучающимися сложно переоценить. При этом основными достоинствами онлайн-образования являются: доступ к информации равный для всех желающих, возможность найти интересующую тему, обилие постоянно изменяющегося материала, низкие барьеры получения знаний и многое другое.

Представленный к рассмотрению открытый онлайн-курс, который ориентирован на студентов – будущих педагогов позволит сформировать медийную и информационную культуру посредством предложенного образовательного контента, среды, используемых форм обучения, а также информационных и коммуникационных технологий.

Литература:

1. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дисс. – СПб., 2007. – 26 с.
2. Гук А.А. Информационная и медийная культура. Грани сопряжения на современном этапе. // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. № 24, 2013. – С. 79-86
3. Дрозд М.А. Понятие медиакультура в современном отечественном научном дискурсе. Сборник статей по материалам XXI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. – Нижневартковск: Нижневартковский государственный университет, 2019, 286 – 289 с.
4. Кириллова Н. Б. Медиакультура и основы медиаменеджмента. учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 184 с.
5. Кривых С.В. Развитие теоретических представлений о медиаобразовании. // Академия профессионального образования. – СПб: Институт непрерывного образования взрослых, №6, 2016. – С. 3-12.
6. Кузнецова Е.И. Медиакультура в коммуникативном пространстве цивилизаций: монография – Н. Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2008. – 272 с.
7. Негодаев И. Информатизация культуры: Монография. - Ростов-на-Дону: ЗАО «Книга», 2003. – 320 с.
8. Суханова Н.Т. Электронное обучение в вузе: оценка качества электронных курсов. // Проблемы современного педагогического образования. № 51-7 – Ялта: ГПА ФГОУВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2016, С. 302-309
9. Суханова Н.Т., Борисов А.С. Формирование медийной и информационной культуры будущих педагогов в условиях современного общества. // Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции «Образование в цифровую эпоху». Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2019, С. 82-89
10. Суханова Н.Т., Вежелис Т.М. Защита информации при формировании единого информационно-образовательного пространства учреждения. – Проблемы современного педагогического образования. // Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч.3. С. 194-198.
11. Суханова Н.Т., Маслов А.С. Платформы для разработки онлайн – курсов в системе дополнительного профессионального образования. // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции конференции «Научные революции как ключевой фактор развития науки и техники». - Киров 28 мая 2020 г., С. 58-65
12. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Академия психологии и педагогики федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Слепцова Людмила Валерьевна

Академия психологии и педагогики федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

АВА-ТЕРАПИЯ В ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБУЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению ключевых аспектов и методов АВА-терапии, особенностям ее использования при обучении академическим, социальным, а также коммуникативным навыкам в процессе подготовки к школе детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройствами аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями и другими особенностями поведения и развития. В статье раскрываются сильные и слабые стороны АВА-терапии в контексте выводов ученых и практиков, реализующих данную методику в процессе работы с особыми детьми. Авторы подчеркивают роль семьи и родителей в успешности АВА-терапии, а также ответственность специалистов, реализующих данную методику в коррекционной работе с детьми.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), АВА-терапия, аутизм, подготовка к школе, адаптация, обучение.

Annotation. The article is devoted to the review of the key aspects and methods of the ABA-therapy, the peculiarities of using it in teaching academic, social, and communication skills in preparing children with disabilities for school, including those with autistic disorders, intellectual disabilities and other behavioral issues. The article reveals the advantages and disadvantages of the ABA-therapy in the context of scientific findings of researchers who implement this technique working with children with special needs. The authors emphasize the role of family and parents in the ABA-therapy success and talk about the responsibility of specialists implementing this therapy in intervention services.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), ABA-therapy, autism, school preparation, adaptation, learning.

Введение. В настоящее время одной из авторитетных и признанных мировым педагогическим сообществом методик работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, такие как отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы и интеллекта, расстройства аутистического спектра и поведенческие особенности, является АВА-терапия. Содержание ее основано на образовательных методиках и поведенческих технологиях, задача которых изучить влияние факторов окружающей среды на поведение детей-аутистов, детей с тяжелыми формами интеллектуальной недостаточности и коррекции поведения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, изменить это поведение, управляя данными факторами. АВА-терапия (прикладной анализ поведения) помимо корректировки нежелательного поведения применяется для подготовки к школе детей с нарушениями развития, что числе детей с ментальными особенностями и аутизмом. В рамках АВА специалистами разработано множество методов коррекции и техник обучения основным целевым навыкам социализации, способствует умению сосредоточиться на отдельных предметах и использовать их по назначению, выполнять с ними определенные действия, участвовать в играх, беседах, работать в коллективе, что безусловно, положительно влияет на процесс адаптации особенного ребенка к условиям школьной жизни.

Основной целью нашего исследования является рассмотрение ключевых аспектов и методов АВА-терапии, которые используются специалистами при обучении академическим, социальным, а также коммуникативным навыкам в процессе подготовки к школе детей-аутистов и детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, а также осмысление сильных и слабых сторон АВА-терапии в контексте выводов ученых и практиков, реализующих данную методику в процессе работы с особыми детьми.

Изложение основного материала статьи. Основа АВА-терапии – это понимание взаимосвязи между поведением и средой. Именно поэтому важнейшей задачей педагогов и родителей является понимание «социальных и физических направляющих, которые могут повлиять на те или иные действия и способности ребенка» [7, С. 41]. Среди основных задач АВА-терапии Р. Шрамм называет: устранение нежелательного поведения; обучение навыкам самостоятельности, коммуникации и понимания речи; обучение специальным нормам поведения в обществе; развитие воображения и навыков сюжетной игры [15, С. 14].

Специалисты отмечают необходимость как можно более раннего вмешательства в поведенческие практики особенного ребенка. Именно поэтому зарубежные исследователи рассматривают варианты «домашней» и «школьной» АВА-программы. В «домашней» АВА-программе акцент зачастую делается на том, чтобы обучить ребенка «умению учиться», то есть, на таких навыках, как невербальная имитация, вербальная имитация и сопоставление с образцом. Опора на эти навыки является фундаментом для перехода к «школьной» АВА-программе, где на внимание на них акцентируется в большей степени. Вне зависимости от того, находится ли ребенок в инклюзивной образовательной среде школы без сопровождения, в общеобразовательном классе в сопровождении ассистента или тьютора, в специальном классе или в частной школе, базовые навыки готовности к обучению, сформированные в процессе освоения АВА-программы, облегчают его адаптацию в школьной среде [7].

АВА-терапия – это целый комплекс психологических и педагогических методов, основанных непосредственно на поведенческих технологиях. Конкретные цели вмешательства определяются на основе индивидуальных проблем ребенка, исходя из специфики его расстройства. Так, например, дети с аутизмом часто проявляют свое поведение как нежелание заниматься или повторять за взрослыми, а также отсутствием зрительного контакта. Чем чаще проявляется данное поведение, тем острее необходимость вмешательства специалиста, который уже после установления контроля над ними, сможет ставить цели, связанные с улучшением коммуникативных навыков, социального взаимодействия и подготовкой к школе. В АВА-

терапии важно постоянно актуализировать цели, контролировать и оценивать прогресс для улучшения поведения ребенка. АВА-специалисты проводят длительную и интенсивную терапию, этапы которой разрабатываются индивидуально для каждого ребенка исходя из его поведения и состояния.

И.И. Мамайчук предлагает основные этапы работы по методикам АВА-терапии: первичная диагностика ребёнка; анкетирование родителя, сбор информации; тестирование ребёнка с помощью *ablls-r* и *vb-mapp*; составление и корректировка программы обучения на всех этапах; применение методик АВА-терапии; консультации родителей по реализации домашней терапии, онлайн занятий, т.е. дистанционное купирование [8, С. 38].

Основными принципами АВА-терапии при подготовке к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, в том числе детей-аутистов, по мнению Е.Е. Кравцовой, являются: разработка четкой схемы занятий (то есть все необходимые навыки разбиваются на блоки, и каждый из них изучается последовательно); полный контроль специалиста АВА-терапии над выполнением заданий ребенком и поощрение за правильный ответ или реакцию; ведущая роль педагога, который направляет ребенка и руководит его действиями при выполнении заданий; регулярность занятий по методикам АВА-терапии; включение родителей в процесс, для проработки заданий дома и закрепления правильного поведения ребенка по методикам АВА-терапии [6, С. 32]. Учет данных принципов обязателен как при формировании коммуникативных навыков особенного ребенка, так и в процессе коррекции бытового и социального поведения.

О.С. Никольская и ее соавторы выделяют несколько видов классических методов АВА-терапии [9, С. 78].

Метод отдельных блоков. Принцип данного метода заключается в том, что любой навык, можно разбить на отдельные части, и поработать каждый элемент, который вызывает трудности отдельно. Метод отдельных блоков предполагает, что в обработку берется какой-то один целевой навык, который специалист по АВА-терапии разбивает на более простые блоки и каждый элемент навыка прорабатывается с ребенком до получения положительного результата и перехода к более сложному заданию.

Метод отдельных проб. В данной методике с целью увеличения вероятности, что ребенок даст правильный ответ, специалист дает подсказки, они могут быть жестовые, словесные, физические и другие.

Интенсивное обучение, или метод смежных блоков. В рамках данного метода для занятий берется несколько целевых навыков. Интенсивное обучение позволяет выполнять инструкции, визуально соотносить, сортировать и выбирать предметы из множества, имитировать действия, отвечать на вопросы, заданные на время, тем самым позволяет сформировать у ребенка базовые навыки, которые необходимы ему для дальнейшего обучения в школе.

Метод обучения в естественной среде – обучение в повседневных ситуациях. Использование данного метода позволяет специалисту обучить ребенка обобщению навыков, которые он усвоил, постепенно переводя эти навыки из учебной среды в повседневную жизнь. Несмотря на то, что обучение проходит в привычной для ребенка обстановке (естественной среде), специалист по-прежнему охраняет контроль над окружающей средой. Так, наиболее распространенный вариант обучения с использованием данного метода – организация игровой деятельности с использованием любимых предметов ребенка.

Метод случайного поведения. Используя данный метод, специалист работает с ребенком в привычной для него повседневной обстановке и может использовать для обучения естественные моменты, которые возникают в процессе занятия. Например, ребенка заинтересовала машинка, специалист использует данную ситуацию в учебных целях. В этом случае специалист обучает ребенка что это машина, «она красного цвета», у нее есть дверки, колеса, багажник, ее можно загнать в гараж, помыть и т.д. Интерес ребенка при этом подкрепляется естественной мотивацией – изучить предмет.

Ряд исследователей рассматривают менее известные методы. Например, Л.С. Славина обращается раскрывает *метод обучения опорным навыкам*, который нацелен на ключевые области развития ребенка, повышение мотивации к обучению, контроль за собственным поведением, обучение инициации общения с другими. Исследования показали, что метод обучения опорным навыкам оказывает положительное влияние на успеваемость, позволяет улучшить речевые навыки, уменьшить нежелательное поведение у детей с аутизмом, развивает навыки поведения в социуме, помогает тем самым в подготовке ребенка к школе [11, С. 54]. Е.Ф. Сердюкова говорит об использовании *метода видеомоделирования* для развития и укрепления навыков общения, навыков самопомощи и саморегуляции. Поведение ребенка записывается на видео, ребенок его просматривает, запоминает подражает, тем самым обобщает и закрепляет это поведение [10, С. 46].

Для каждого ребёнка составляется индивидуальная программа, которая подразумевает поэтапную работу по приобретению навыков и избавлению от нежелательного поведения. Программа пишется после тщательного анализа уровня развития конкретного ребёнка и корректируется. Большое значение для успешной коррекции нарушения поведения у детей имеет степень вовлеченности семьи в образовательный процесс. Родители привлекаются к планированию и пересмотру программы, а также получают консультации по вопросам взаимодействия с особым ребёнком.

Именно методы АВА-терапии, по мнению М.Ю. Стожаровой, позитивно влияют на развитие умения детей с особенностями поведения и развития сотрудничать со взрослыми и детьми, выполнять инструкции, следовать правилам, расписанию, формулировать просьбы социально приемлемыми способами, ждать, спокойно реагировать на смену деятельности, на прекращение мотивационной деятельности, способствуют активизации и развитию речевой деятельности и коммуникативных навыков, совместного внимания (когда ребенок умеет адекватно воспринимать социальные знаки окружающих), интенсификации формирования академических навыков и навыков самопомощи, освоению навыков социального взаимодействия [13, С. 214].

В зависимости от поставленных целей занятия могут проводиться в индивидуальном и групповом формате. Д.В. Солдатов предлагает при организации групповой работы ориентироваться на преобладающие целевые занятия и объединять детей в коммуникативные, игровые и группы, ориентированные на подготовку к обучению в школе [12].

Важно помнить о том, что АВА-терапия опирается на законы поведения. Ключевым во всех поведенческих методиках является принцип использования поощрения. Любое поведение, любой навык будет формироваться только при условии наличия поощрения. Выбор рабочего поощрения для каждого ребенка строго индивидуален. Поиск и распознавание таких поощрений – совместная работа специалистов и

родителей. Как правило, доступ ребенка к выбранному поощрению ограничивается. Это позволяет обеспечить факторы эффективности поощрений. В немалой степени она зависит от единства требований педагога и родителей к семье. На протяжении терапии, родителям даются задания: снимать видео, подготавливать фотографии ребенка и членов семьи, готовить конкретный рабочий материал, проводить домашние занятия с ребенком и др. Родители могут присутствовать на занятиях, с целью обучения для проведения занятий дома и отслеживания текущих навыков [3].

Отметим, что несмотря на преобладание данных об использовании АВА-терапии при работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, данная методика успешно применяется и при других поведенческих и эмоциональных нарушениях, таких как: синдром дефицита внимания и гиперактивности, психологический инфантилизм при детском церебральном параличе и др. Исследование Н.И. Вьюновой, К.М. Гайдар и Л.В. Темновой показало, что АВА-терапия способствует изменению реакции окружающих на поведение ребенка. Члены семьи и педагоги осваивают стратегии избегания действий, подкрепляющих проблемное поведение ребенка. При использовании данной терапии исчезает агрессия, самостимуляция, что немаловажно для социальной адаптации и подготовке детей с нарушениями в развитии к школе [4].

Многие зарубежные и отечественные исследователи признают АВА-терапию в качестве одного из эффективных методов работы с детьми, имеющими нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы. Но при этом подчеркивают, что наряду с положительными эффектами имеется и ряд трудностей, возникающих при использовании данной методики.

К преимуществам АВА-терапии справедливо относят:

а) достижение самостоятельности ребенка, освоение адекватных моделей поведения и формирование готовности ребенка адаптировать эти поведенческие модели в контексте возникающих ситуаций;

б) сравнительно быстрое начало позитивных изменений в поведении ребенка, несмотря на длительность терапии;

в) научную обоснованность и практическую доказательность методики (больше половины детей, прошедших обучение по методам АВА-терапии, могут учиться в обычных школах);

г) возможность широкого применения АВА-терапии, что позволяет ребенку получать необходимые навыки, усваивать понятия и определения, самостоятельно учиться познавать мир и использовать навыки самообслуживания.

Несмотря на все очевидные достоинства и преимущества АВА-терапии, необходимо отметить важные особенности ее реализации, при которых она может быть либо малоэффективна, либо вообще не давать положительных результатов:

а) методика будет неэффективна в том случае, если ребенок неконтактен и боится людей;

б) методика будет эффективна в случае ее корректного использования, следования плану работы, который должен быть составлен и реализован самостоятельно специалистом, имеющим уровень квалификации ВСВА, либо поведенческим аналитиком, имеющим уровень квалификации ВСаВА, но с обязательной супервизией специалиста уровня ВСВА;

в) нельзя прерывать или сокращать обучение, так как это может негативно отразиться на его результате;

г) эффективность методики находится в прямой зависимости от степени включенности родителей в процесс реализации программы (если родители недостаточно участвуют в процессе обучения в домашних условиях, успех занятий будет минимален).

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что эффективность применения АВА-терапии, в том числе и при подготовке особенного ребенка к обучению в школе, доказана многочисленными исследованиями, которые опубликованы в зарубежных и отечественных рецензируемых журналах, но несмотря на популярность данного метода коррекции поведения детей-аутистов, детей с тяжелыми формами интеллектуальной недостаточности и коррекции поведения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы до сих пор идут споры вокруг этой методики. Это обусловлено, в первую очередь, доступностью информации о методике и ее использовании для специалистов, которые не готовы применять ее на практике в связи с отсутствием необходимых профессиональных компетенций. В связи с этим большинство негативных отзывов родителей об АВА-терапии и ее недостаточной эффективности основаны на личном опыте некорректного лечения и низкой квалификации специалистов.

С помощью АВА-терапии особенный ребенок может научиться сосредотачиваться на отдельных предметах и использовать их по назначению (особенно это относится к школьным принадлежностям), выполнять целенаправленные действия с предметами, участвовать в играх, беседах, когда действия сопровождаются речью педагога и детей, работать в коллективе, в малых группах и самостоятельно, что способствует успешной адаптации образовательному процессу в условиях инклюзии. Эффективность АВА-терапии зависит от исходного уровня и индивидуальных особенностей ребенка, корректности поставленных специалистом задач и готовности семьи включиться в процесс обучения. При этом профессионализм специалиста является одним из главных факторов, влияющих на эффективность данной методики.

Литература:

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2018. – 272 с.

2. Алексеева В.В., Волков А.А., Шаргородская Л.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: материалы II международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ. – 2013. – С. 185-189.

3. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2017. – 280 с.

4. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. – М.: Академический проект, 2018. – 256 с.

5. Грудненко Е.А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Тенденции развития педагогической науки: Материалы междузаочной науч.-практ. конф. 23 октября 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-formirovaniya-psihologicheskoy-gotovnosti-k-shkolnomu-obucheniyu-u-detey-s-onr-iii-urovnya>

6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – СПб.: Речь, 2010. – 152 с.
7. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. – М.: «Практика», 2016. – 864 с.
8. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2016. – 220 с.
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с.
10. Сердюкова Е.Ф. Психолого-педагогическая диагностика готовности ребенка к обучению в школе как необходимый этап организации образовательного процесса в подготовительной группе ДОУ // Вестник Академии наук Чеченской Республики. 2019. № 1. С. 173-178.
11. Славина Л.С. Трудные дети: авторский сборник. – М.: МПСИ, 2002. – 432 с.
12. Солдатов Д.В. Динамика мотивов у детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. 2001. № 3-4. С. 30-34.
13. Стожарова М.Ю. Предшкольное образование. Модели и реальность. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 224 с.
14. Теппер Е.А., Грицкевич Н.Ю. Возраст ребенка и готовность к началу систематического школьного обучения // Сибирское медицинское обозрение. 2011. Т. 67. № 1. С. 12-16.
15. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
16. Delaney T. Games and Activities for Children with Autism, Asperger's and Sensory Processing Disorders. Rama Publishing. 2014. – 260 с.

Педагогика

УДК 376.37

магистрант Траутман Евгения Робертовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного экспериментального исследования особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дошкольник, связная речь, общее недоразвитие речи, нарушение речи.

Annotation. The article presents the results of the study of the features of coherent speech in older preschool children with General underdevelopment.

Keywords: preschooler, coherent speech, General speech underdevelopment, speech impairment.

Введение. Актуальность предложенной темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время отмечается рост числа детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. У данной категории дошкольников отмечаются многообразные стойкие нарушения, среди которых большой процент приходится на нарушения всех составляющих речевой системы, включая связную речь. Связное высказывание определяется как развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется последовательно, логично и грамматически правильно [1, 2, 8].

На момент поступления в школу у детей с нормой речевого развития связная речь достигает достаточно высокого уровня. Это существенно в целях последующего результативного обучения, а также в целях полноценного формирования личности детей.

Связная речь выполняет одну из основных задач речевого развития дошкольников с расстройствами речи, поскольку как раз связная речь способствует социальной и коммуникативной активности.

Изучению проблемы связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи уделяли внимание в своих исследованиях В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филличева, Г.В. Чиркина и другие. Их исследования делают возможным сделать заключение, что при общем недоразвитии речи обнаруживаются разного рода сложные речевые нарушения, при которых у дошкольников диагностируются нарушения всех составляющих речевой функциональной системы, включая связную речь [4, 8, 9].

Изложение основного материала статьи. С целью определения специфики развития связной речи старших дошкольников было проведено экспериментальное исследование.

Для исследования особенностей развития связной речи была применена методика обследования состояния связной речи В.П. Глухова [4].

Глухов В.П. предлагает обследовать речь детей в свободной игровой, бытовой и образовательной деятельности, главным образом, обращая внимание на наличие фразовой речи и уровень ее развития. Фиксируются ответы дошкольников на занятиях в виде высказываний, сообщений, рассказов.

С целью комплексного исследования состояния связной речи детей применяется группа заданий, содержащая: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания.

Экспериментальное исследование состояния связной речи дошкольников проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 461» г. Нижнего Новгорода, в котором принимали участие 15 детей с общим недоразвитием речи и 15 детей с нормой речевого развития. К исследовательской работе были привлечены дети из старших

возрастных групп с нормальным физическим слухом и с сохранными возможностями интеллектуального развития.

Применяя данную методику Глухова В.П. стоит фиксировать полноту и точность отражения в речи основных свойств предметов, наличие или отсутствие логичности сообщения, последовательность в описании деталей и признаков предметов.

Условия проведения диагностического исследования:

- поддержание в процессе обследования эмоционально-положительного настроения ребенка, благоприятного для общения;
- использование игровой формы;
- речевая инструкция должна предъявляться с опорой на картинки;
- для уточнения понимания задаются уточняющие вопросы.

В процессе диагностического обследования у некоторых дошкольников с нарушениями речи была отмечена чрезмерная активность и расторможенность. Другие дети наоборот были малоактивны, быстро истощались. Большая часть испытуемых с общим недоразвитием в процессе длительного обследования речи отказывались продолжать работу, объясняя свое поведение усталостью. Дети с речевыми нарушениями в отличие от дошкольников с нормальным речевым развитием демонстрировали низкую устойчивость внимания, его недостаточное распределение, а также незрелость эмоционально-волевой сферы.

В результате эксперимента выявлено, что у большинства дошкольников с речевыми нарушениями были сложности в составлении фразового высказывания, в связи с чем, появилась необходимость использования дополнительных вопросов, требующих охарактеризовать действие, изображенное на картинке.

У большей части дошкольников были отмечены продолжительные паузы, ошибки в окончаниях, нарушение очередности слов. У 33% обследуемых зафиксированы синтаксические и смысловые трудности выраженные в различной степени.

В ходе второго задания детям было предложено составить предложение по трем картинкам, что вызвало еще большие трудности по сравнению с первым заданием.

Данное задание нацелено на выявление способностей дошкольников к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченного фразового высказывания.

Ни один из испытуемых экспериментальной группы не смог самостоятельно составить предложение, учитывая взаимосвязь всех предъявляемых картинок. Вследствие этого всем детям этой группы задание было предъявлено повторно, с указанием на пропущенную картинку, но и после оказания помощи 60% детей не удалось составить адекватное содержанию высказывание. 13% испытуемых экспериментальной группы не смогли выполнить предложенное задание. У большинства дошкольников были выявлены выраженные синтаксические трудности, неправильно обозначены изображенные предметы, распространенное действие в ситуации не названо, либо названо ошибочно.

Все дошкольники контрольной группы успешно справились с первым заданием. 13% испытуемых этой группы составили фразу на основе предметного содержания только двух картинок, после оказания помощи дети смогли составить адекватное по содержанию высказывание.

Третье задание направлено на выявление возможностей дошкольников в воспроизведении - пересказе небольшого по объему и несложного по структуре литературного произведения. В данном исследовании была использована знакомая детям сказка «Теремок». Никто из испытуемых экспериментальной группы не смог составить пересказ самостоятельно. Всем детям этой группы задавались повторные наводящие вопросы. Были отмечены пропуски отдельных моментов действия и целых фрагментов.

Чаще всего трудности появлялись в начале воспроизведения, при пересказе моментов появления новых персонажей. Почти у всех детей было отмечено нарушение связности изложения, неоднократные повторения фраз, смысловые несоответствия, ограниченность словарного запаса.

У 20% дошкольников экспериментальной группы были отмечены резко выраженные сложности в выполнении данного задания, а именно бедность содержания, нарушенная связность повествования, грубые лексико-грамматические ошибки.

Почти все дети контрольной группы успешно справились с третьим заданием. Только у одного ребенка данной группы были отмечены пропуски фрагментов произведения.

Четвертое задание использовалось для составления связного рассказа по серии сюжетных картинок. Для исследования была применена серия картинок по сюжету «Кошки и птички» Н. Радлова. Благодаря использованию этого задания появилась возможность для определения ряда специфических особенностей связной речи детей с общим речевым недоразвитием.

У всех детей с ограниченными речевыми возможностями не получилось составить самостоятельный связный рассказ, несмотря на то, что предварительно было разобрано предметное содержание каждой картинки. В связи с этим была оказана помощь в виде указания соответствующей картинке и конкретных деталей, а также вспомогательных вопросов. Практически все дошкольники этой группы затруднились при переходе от одной картинке к другой, также у них были отмечены пропуски моментов действия, смысловые несоответствия. Дошкольники затруднились самостоятельно продолжить рассказ, пытались поменять картинку местами, не учитывали детали в них. У 60% дошкольников данной группы рассказы подменялись простым перечислением действий персонажей.

Все дошкольники с общим недоразвитием речи нуждались в значительной помощи при выполнении данного задания. У большинства испытуемых рассказ не имел характер связного повествования и сводился к ответам на наводящие вопросы.

У 20% дошкольников из общеобразовательной группы для составления рассказов использовались наводящие вопросы, в их рассказах были отмечены отдельные смысловые несоответствия. Остальные дошкольники этой группы успешно справились с составлением рассказа данного вида.

Пятым заданием стало составление рассказа из личного опыта, а именно на тему «На участке нашей группы». С помощью этого задания появилась возможность определить особенности владения связной речью при передаче ситуации из своего жизненного опыта.

Испытуемым заранее был предложен план рассказа, состоящий из пяти вопросов. Предлагалось рассказать о том, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого дети составляли свои рассказы по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос повторялся.

Все дошкольники группы компенсирующей направленности не смогли самостоятельно составить рассказ из личного опыта. У детей данной группы отсутствовали ответы в виде фраз, представляя собой простое перечисление предметов и действий. Серьезные нарушения при построении фразы были отмечены уже на этапе планирования ее содержания. У дошкольников отмечались серьезные лексико-грамматические трудности, вызывало сложности согласование рода и числа, правильный выбор падежных окончаний, предлогов, глаголов. Пытаясь составить фразу, дети пропускали важные смысловые звенья, что делало рассказ малопонятным.

У 27% дошкольников был отмечен выраженный комплекс нарушений. Их описание не отражает существенные свойства и признаки, выявлены серьезные лексико-грамматические трудности, отсутствует логическая последовательность рассказа.

Все дошкольники с нормой речевого развития успешно справились с составлением данного вида рассказа.

Шестое задание представляло собой составление рассказа-описания по предложенной детям игрушке собаке с ярко представленными основными свойствами и деталями. Дошкольникам было предложено составить рассказ по плану: «Расскажи об этой собаке: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части ее тела; скажи, из чего она сделана» и т.д.

Все дошкольники с нарушениями речи не справились с самостоятельным составлением рассказа-описания. Дети выполняли данное задание при помощи наводящих вопросов экспериментатора, не отражали существенные признаки и свойства предметов. В рассказах также отмечены выраженные лексико-грамматические нарушения.

У 13% дошкольников с нормой речевого развития рассказы были недостаточно информативны. Их рассказы были составлены с помощью отдельных побуждающих вопросов. Также отмечены лексические затруднения и грамматические недостатки в составлении предложений. Остальные испытуемые этой группы успешно справились с составлением рассказа-описания.

Анализируя результаты эксперимента, необходимо отметить, что рассказы дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с нормой речевого развития отличались по объему и уровню информативности. Объем рассказов у дошкольников с нарушениями речи в среднем был равен 19 словам, в то время как у детей с нормой речевого развития 74 словам. Рассказы дошкольников с нормой речевого развития в большинстве своем были развернутыми и содержали уточнения и пояснения.

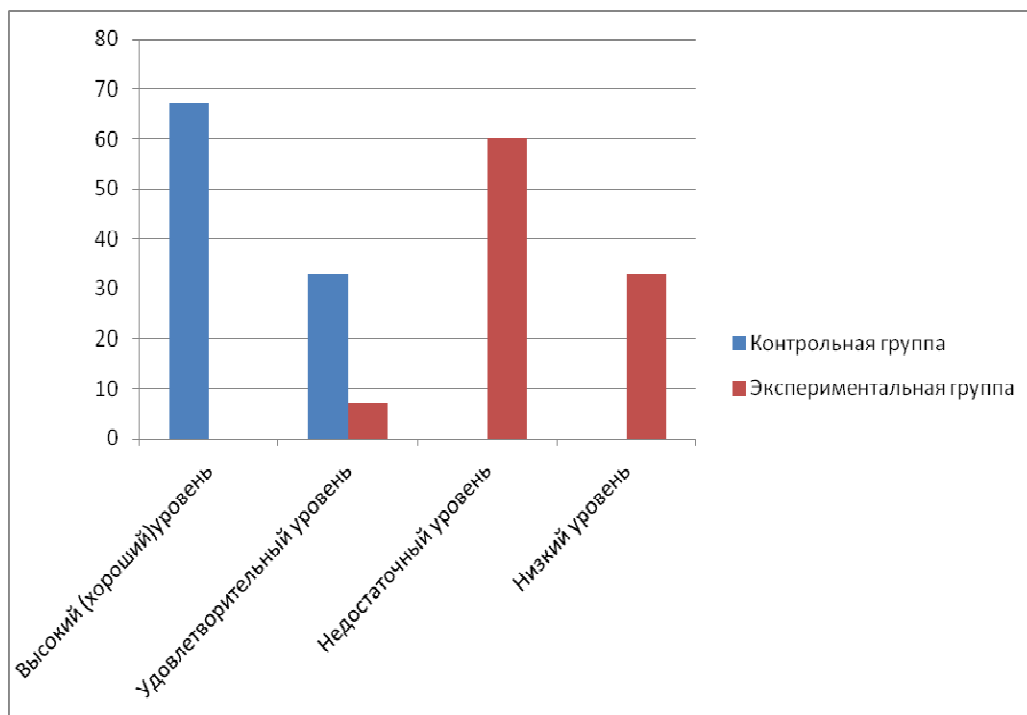


Рисунок 1. Сравнение результатов обследования связной речи детей контрольной и экспериментальной групп

Исходя из полученных результатов обследования (рис. 1), следует, что 67% детей контрольной группы имеют высокий (хороший) уровень развития связной речи и 33% удовлетворительный уровень. В экспериментальной группе 7% имеет удовлетворительный уровень развития связной речи, 60% недостаточный и 33% низкий уровень.

Выводы. Дошкольники экспериментальной группы с трудом сосредотачивали внимание на задании, проявляли большую утомляемость по сравнению с детьми с нормой речевого развития. Все испытуемые экспериментальной группы нуждались в помощи взрослого. Составление рассказа у дошкольников с недоразвитием речи вызывало серьезные затруднения. В рассказах наблюдались смысловые пропуски, незавершенные фрагменты, длительные паузы, нарушенная логическая последовательность изложения.

Обобщая все вышеизложенное, можно сказать, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается значительное отставание в формировании навыков связной речи в сравнении с детьми с нормой речевого развития. Это говорит о необходимости целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности. Проведенное исследование с использованием

различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние связной речи детей с общим недоразвитием речи, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

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 No 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М., 2006. – 166 с.
5. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. К вопросу о развитии связной речи в условиях дизонтогенеза. Проблемы современного педагогического образования. 2019 г. № 57. – С. 173-178.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс 2013. – 367 с.
7. Мироненко В.А., Медведева Е.Ю. Современные информационные технологии коррекции грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Мироненко В.А., Медведева Е.Ю. // Журнал «Проблемы современного педагогического образования». – Ялта, 2017, № 57-10.
8. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина – М.: Дрофа, 2014. – 127 с.
9. Чиркина, Г.Ф. Методы обследования речи детей: пособ. по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г.Ф.Чиркиной. 3-е изд. доп. — Москва: АРКТИ, 2003 - 240 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук **Третьякова Наталья Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина» (г. Краснодар)

О ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТАХ СИНХРОННОГО И АСИНХРОННОГО ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ПАНДЕМИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблема поиска дидактических моделей, отвечающих запросам современной образовательной среды в условиях перехода на дистанционный формат обучения, обусловленный пандемией и глобальными процессами социума в контексте цифровизации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная среда современных вузов, онлайн-обучение, синхронный и асинхронный формат, техническая поддержка, цифровизация образования, дидактическая модель.

Annotation. The article discusses the problem of finding didactic models that meet the needs of the modern educational environment in the context of the transition to a distance learning format due to the pandemic and global processes of society in the context of digitalization.

Keywords: distance learning, educational environment of modern universities, online learning, synchronous and asynchronous format, technical support, digitalization of education, didactic model.

Введение. На сегодняшний день основным трендом реформации классического образования высшей школы выступает цифровизация, которая оказалась весьма актуальной в условиях пандемии. Это оказало существенное влияние на работу высших и средних учебных заведений всех без исключения стран мира, поставила вузы в тяжёлые условия, требуя за короткий период адаптироваться к происходящим событиям, ускорив цифровизацию и перевод обучения в дистанционный формат. К сожалению, не все университеты были способны оперативно перевести обучение в онлайн, в основном по причине отсутствия необходимой инфраструктуры. По данным, представленным в Аналитическом отчёте к V Международной конференции «Больше чем обучение: вызовы новой нормальности», университет Буэнос-Айреса вместо перевода студентов в дистанционный формат принял решение отменить учебные занятия и внёс изменения в академический календарь, объясняя, что только очное обучение может гарантировать высокий уровень качества [1].

Процент вузов, в которых было полностью отменено преподавание, оказался очень низок по всему миру. Однако, в Африке он составил 24%. При этом только 29% африканских вузов смогли быстро перенести преподавание и обучение в онлайн-режим по сравнению с 85% вузов в Европе [1].

Ключевым опасением со стороны всех вузов стало падение качества высшего образования. Образовательный опыт, который студенты получают дистанционно, очень сильно зависит от хорошего технического оснащения и готовности преподавателей работать в новых условиях так же эффективно, как и до пандемии. Отдельно стоит упомянуть недостаточную техническую компетентность преподавательского состава при переходе в дистанционные форматы: многие просто не были знакомы с платформенными решениями для онлайн-обучения и их функционалом. Поэтому преподавателям пришлось наращивать этот опыт непосредственно в ходе выполнения своих рабочих функций. При этом сложности возникали и на стороне самих платформенных сервисов – Zoom, Google Meet, Skype, Webex. Например, взлом виртуальных классов или утечка персональных данных вынуждали временно приостановить обучение в некоторых университетах.

Как следствие неудовлетворённости изменениями, студенты ряда стран заявляли о неготовности обучаться в дистанционных форматах. В Великобритании более 300 тыс. студентов подписали петицию, требуя возместить им оплату обучения [2]. Аналогичные петиции подписали студенты американских бизнес-школ в Стэнфорде, Северо-западном университете и Уортонской школе бизнеса [3]. Студенты Филиппин

выступили против обучения онлайн, объясняя это тем, что подобный формат не равноценен традиционным формам обучения, а также в связи с неразвитой технологической инфраструктурой [4].

В особо затруднительном положении оказались международные студенты всех университетов мира. Многие были вынуждены в короткие сроки освободить общежития, что повлекло за собой трудности с поисками жилья. Закрытие границ привело к тому, что международные студенты потеряли возможность вернуться домой. Часть из них столкнулась с финансовыми трудностями из-за ограничений в трудовом законодательстве страны обучения.

Серьёзно пострадало и международное сотрудничество в области образования и науки. Согласно исследованию, IAU “Global Survey on the Impact of COVID-19 on Higher Education around the World”, в котором приняли участие более 424 вузов из 109 стран мира, наиболее значительными последствиями пандемии стали – отмена международных поездок (в 83% вузов) и отмена или перенос научных конференций (81% вузов). Более того, научные проекты рискуют не быть завершёнными чуть более чем в половине вузов (52%) [5].

В период пандемии дистанционное образование как форма предоставления образовательных услуг не стала для университетов России и мира новым форматом взаимодействия со студентами. Из опрошенных представителей высших учебных заведений было выявлено, что на протяжении многих лет дистанционные технологии сопровождали образовательный процесс в вузах страны. Однако именно экстренный переход в режим полного дистанта стал своеобразным вызовом 2020 года. Ниже представлены реакции официальных представителей некоторых высших учебных заведений на экстренный переход в дистанционный образовательный формат.

Изложение основного материала статьи. Пандемия коронавируса заставила обратить внимание на два ключевых фактора: повышение неопределённости будущего и изменение базовых форм рабочего взаимодействия. Ранее после постепенного возвращения персонала в офисы некоторая доля сотрудников всё ещё оставалась работать удалённо. Сейчас уже наблюдаются новые волны самоизоляции и массовой дистанционной работы.

Согласно результатам опроса крупнейших компаний России, а также представительств международных организаций, проведённого ЕУ, только 47% организаций внедрили программы обучения, связанные с управлением виртуальными командами и ИТ-грамотностью сотрудников (работа в Skype, Teams, Zoom и др. программах для коммуникации), 79% компаний добавили программы корпоративного обучения, связанные с удалённым режимом работы. Таким образом, специалистам необходимо как можно скорее осваивать новые способы коммуникации и командной работы, повышать уровень цифровых навыков, а руководителям – учиться управлять в новых обстоятельствах и развивать антикризисные компетенции, чтобы трансформировать бизнес.

Кризис, с которым мы столкнулись из-за пандемии, не похож на предыдущие, поэтому старые практики управления не подойдут. Лишь 5% специалистов отделов обучения и развития полагают, что их стратегия обучения, инвестиции и ресурсы вернутся к тем показателям, которые были до начала пандемии [1]. Новые условия требуют новых навыков, а значит, изменений в обучении. Среди новых направлений обучения, на которые обратили внимание во время пандемии, можно отметить: управление дистанционными командами и сотрудниками; навыки работы с цифровыми инструментами; лидерство во время кризиса; физическое и психическое благополучие и устойчивость; принятие решений во время кризиса; гибкая работа.

Понимание ключевых драйверов, которые определяют финансовое положение американских и британских вузов, поможет объяснить, почему университеты даже в экстренных обстоятельствах не возвращают плату за обучение. Во-первых, значительная часть издержек, таких как заработные платы профессоров, преподавателей, а также дополнительного персонала, помогающего содержать инфраструктуру кампуса в отсутствие студентов, остаётся неизменной. Во-вторых, ведущие вузы из-за пандемии лишились колоссального источника доходов – международных студентов. Это нанесло серьёзный урон не только для бюджета вузов в целом, но и для исследовательской деятельности: Кембридж и Оксфорд, например, финансируют исследования из доходов за стоимость обучения [1].

С аналогичными проблемами во время пандемии столкнулись и российские вузы. Среди факторов влияния – обслуживание инфраструктуры общежитий и самих университетов, ускоренная цифровая трансформация. В докладе Минобрнауки «Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после неё» отмечено, что в 20% российских вузов есть направления, где дистанционный формат обучения считается неприемлемым, а более 40% опрошенных ректоров ожидают уменьшение совокупного бюджета университета на более чем 10% в 2021 году [6].

К риску финансовой стабильности в новых условиях добавилась проблема неравенства в доступе к образованию. Когда обучение переходит в онлайн-формат, учебный процесс напрямую зависит от уровня развития ИТ-инфраструктуры, наличия надёжного интернет-соединения, умения преподавателей быстро адаптироваться к цифровым инструментам.

Имея мультиаспектный характер, данный вызов отразился как на технической, так и на методологической сторонах образовательного процесса. Ответные реакции и предложенные решения касаются внедрения корпорациями новых технических, методологических, коммуникационных и иных подходов, техник и инструментов, направленных на поддержание эффективного образовательного процесса, который в первую очередь характеризуется высоким уровнем удовлетворённости всех его участников.

Сочетание форматов и методов в дистанционном обучении – это интересный ресурс, требующий всестороннего изучения. Несмотря на то что в условиях карантина организации изначально выводили весь обучающий контент в онлайн-трансляцию, постепенно намечался тренд на применение и других методов: стали комбинировать синхронный и асинхронный форматы обучения, внедрялись программные решения с высоким уровнем качества трансляции и интерактивными элементами, а также с возможностью участвовать в групповых дискуссиях.

Эксперты и ученые, занимающиеся проблемами искусственного интеллекта в образовании, говорят об актуализации проблем работы с большими данными, цифровым следом, учебной аналитикой, тестами, экзаменами, интерактивными контрольными точками, реализуемыми в онлайн-формате.

Данная проблема может быть решена с помощью доказательных исследований. В процессе внедрения цифровизации образования мы неизбежно сталкиваемся с огромным количеством самых разнообразных по своей сущностной характеристике проблем. Это открытость, доказательность, справедливость, этичность,

приоритет человека над искусственным интеллектом. И, соответственно, инструменты и технологии, которые мы используем в работе, должны помогать, а не являться фрустраторами и препятствиями. Серьезные проблемы связаны, например, с терминологией, в связи с чем нужны трансляторы тезаурусов, которые помогут говорить о сложном просто и понятно, обеспечивая продуктивность и эффективность образовательного процесса.

Экспериментальные данные должны быть научно обоснованными, и опираться на отзывы со стороны внешних независимых экспертов, с публикациями в общепринятой парадигме. Обобщая маркеры проблемного поля всей современной мировой системы образования, можно выделить: разделение на предметы-нет единой картины мира; отсутствие индивидуальности; отсутствие системы измерения качества образования; отсутствие независимой системы оценивания; отсутствие персонификации ответственности; отсутствие ответственности профессионального сообщества; отсутствие вовлечения (увлечения) в обучение; отсутствие соответствия требованиям рынка и жизни; обучение технологиям.

Треть этих проблем являются классическими. Их решать нужно и можно в современной реальности образовательной среды. Остальные из вышеперечисленных проблем простыми образовательными технологиями не решаются. Есть положительный опыт экспериментов, посвященных внедрению работы с большими данными (Big data) в образовательные системы. С этим можно работать, потому что любой университет является источником изобилия данных, и при этом очень многие из этих данных являются «чистыми» априори, соответственно, они регистрируются информационными системами университета сами по себе. На основе таких данных можно строить достаточно точные системы на алгоритмической основе [7].

Следующая серьезная проблема, вызвавшая широкий резонанс в научно-педагогическом сообществе, связана с системой учета и планирования нагрузки ППС в онлайн-средах (таблица 1).

Таблица 1

Сложности в системе учета и планирования учебной нагрузки ППС

Аудиторная нагрузка ППС	Нагрузка ППС в формате онлайн
<ul style="list-style-type: none"> - нагрузка ППС (час) - нагрузка обучающегося (час) - трудоемкость дисциплины (ЗЕТ, час) 	<ul style="list-style-type: none"> - нагрузка ППС (час) - проведенные занятия в синхронном режиме + фактический объем работ по проверке, рецензированию работ, ответов на вопросы, комментариев - количество студентов* - количество заданий* - активность преподавателя*

По сути мы понимаем, что онлайн-формат помимо доступности, принес большое количество проблем и противоречий. Как оценить и измерить объем деятельности преподавателя, как оценить ее трудоемкость при его работе со студентами? Трансформация нагрузки преподавателя сегодня вплотную подвела образовательное сообщество к необходимости работы с цифровым следом. Занимаясь системной аналитикой цифровых следов, можно довольно точно прогнозировать образовательные траектории обучающихся (таблица 2).

В рамках изучения цифровых следов можно распознавать: вовлеченность, командность, коммуникации, отношение и эмоции. При рассмотрении этих проблемных драйверов, мы четко понимаем при слиянии двух кризисов: эпидемиологического и образовательного, жизненно необходим поиск новой парадигмы. Возможно, в нашем случае речь идет о новой дидактической модели. Она должна принципиально отличаться от общепризнанного дидактического треугольника, триады «учитель-ученик-контент».

Таблица 2

Детерминанты трансформации нагрузки преподавателя в различных форматах образовательного процесса

Трансформация нагрузки преподавателя				
Занятие/форма	Аудиторное занятие	Синхронный онлайн	Разработка онлайн-курсов	Сопровождение онлайн-курсов
Лекция	Чтение лекции	Чтение лекции через ВКС	Производство видеолекции, скринкаста, презентации, конспекта, пособия	-
Консультация	Консультации в аудитории	ВКС-консультации	-	Ответ на каждый вопрос форумов
Практические занятия	Практические занятия	ВКС-консультации (?)	Разработка задания для самостоятельной работы	Проверка и рецензирование каждой самостоятельной работы каждого студента
Лабораторная работа	Лабораторная работа	Демонстрация эксперимента (?)	Разработка виртуальной работы, тренажера	Проверка и рецензирование каждой самостоятельной работы каждого студента

Семинар	Семинар	ВКС-семинар	Разработка инструмента онлайн-семинара	Рецензирование беседы и ответов студентов
Тест (закрытые ответы)	-	-	Разработка тестовых заданий	-
Тест (открытые задания)	-	-	Разработка тестовых заданий	Проверка и рецензирование каждого ответа каждого студента
Контрольная работа	Проверка работ каждого студента	?	Разработка контролируемых мероприятий	Проверка и рецензирование каждой работы каждого студента

Среди самых популярных инструментов организации синхронного дистанционного обучения в организациях можно выделить Zoom, который до пандемии рассматривался как корпоративный сервис для создания видео- и аудиозвонков через Интернет. Бесплатная версия сервиса позволяла создавать групповые конференции длительностью до 40 минут, к которым могло присоединиться до 100 человек. В период пандемии сервис быстро адаптировался к потребностям сферы обучения и позволил организовать ряд активностей: онлайн-лекции; групповые дискуссии (синхронные и асинхронные) в малых группах; работу над групповыми проектами в синхронном и асинхронном форматах и их дальнейшую защиту. Позже применялись и другие альтернативные инструменты, например, Microsoft Teams.

С марта 2020 года, образовательные технологии, представленные на рынке Edtech, активно внедрялись и использовались в России учреждениями высшего профессионального образования. Среди опрошенных университетов была выявлена большая вариативность в спектре образовательных технологий, введенных в действие как в рамках основного, так и в рамках дополнительного профессионального образования. Ими явились виртуальные лаборатории, групповые и проектные работы, смарт-сити игры и симуляционные игры, лекции/семинары с приглашенными спикерами, перевёрнутые классы и методика горизонтального обучения. Согласно рейтингу эффективности дистанционных обучающих материалов, представленному в отчёте об онлайн-обучении Гарвардской Школы Бизнеса, из предложенных девяти вариантов электронных обучающих материалов большинство студентов отметили, что видеоролики являются наиболее эффективным материалом. За ними по степени эффективности следуют электронные статьи, записанные лекции и саморегулируемые онлайн-курсы. Наименее эффективным электронным обучающим материалом, по мнению студентов, являются аудиоматериалы [1].

Выводы. Возросла роль приёмов удержания внимания – игровые ситуации, групповая работа помогают в режиме онлайн сконцентрироваться на обучении. Организация работы над проектами органична для дистанционного формата, так как предполагает и самостоятельную деятельность обучающихся в удобном для них графике, и регулярную коммуникацию с преподавателем, который помогает справиться с затруднениями, оценивать результат и придерживаться графика проекта. Самостоятельная рефлексия обучающихся может быть организована в виде индивидуальной работы (написания эссе, ведения дневника самонаблюдения) или в формате групповых занятий (например, дискуссий). В любом случае рефлексия позволяет обучающемуся осознавать свою позицию в процессе обучения, встраивать изучаемый материал в свою картину мира и повседневность. С точки зрения эффективности учебного процесса это помогает слушателю анализировать, насколько успешно осваиваются новые навыки, в чём возникают сложности и т.д.

Совместное выполнение заданий в формате «равный – равному» помогает обучающимся занять активную позицию в учебном процессе, наладить взаимодействие внутри группы и применить на практике полученные знания. Есть разные варианты работы с напарниками в дистанционном формате, ниже примеры некоторых из них.

Самостоятельная рефлексия обучающихся может быть организована в виде индивидуальной работы (написания эссе, ведения дневника самонаблюдения) или в формате групповых занятий (например, дискуссий). В любом случае рефлексия позволяет обучающемуся осознавать свою позицию в процессе обучения, встраивать изучаемый материал в свою картину мира и повседневность. С точки зрения эффективности учебного процесса это помогает слушателям анализировать, насколько успешно осваиваются новые навыки, в чём возникают сложности и т.д.

Взаимная проверка заданий – тоже прогрессивная методика работы. Обучающиеся распределяются по парам, которые должны проверить работу друг у друга. С каждым новым заданием пары могут меняться. Взаимодействовать напарники могут в асинхронном формате вне общих онлайн-занятий.

Выполнение практических упражнений в рамках онлайн-встреч подходит для развития коммуникативных и других мягких навыков. Развитие практик осознанности – работа с напарником онлайн используется для тренировки навыка внимательного слушания.

По мнению экспертов, изучающих проблему вовлечения в процесс обучения, онлайн-курс может быть представлен целевой аудитории в формате мини-сериала. Общеизвестно, что большинство людей в современном мире увлечены просмотрами сериалов и отдают предпочтение получению информации в киноформате. В связи с этим разработка и проведение образовательных программ с применением разных киноформатов с большой долей вероятности обеспечит максимальное включение слушателя в процесс обучения.

Так как для формирования навыков важна поддерживающая среда, при организации дистанционного обучения важно решить вопрос её создания. Учебный чат, группы в социальных сетях, форумы образовательной программы, ведение совместной базы знаний помогли создавать сообщества, готовые поддерживать своих участников в дальнейшем развитии.

Один из способов поддержки внутри сообщества – наставничество. Наставник – человек, который готов ответить на вопросы «подопечного» в любое время, а также напомнить о необходимых действиях для достижения результата. В дистанционном формате наставник может быть на связи в учебном чате, в личной переписке и в любом мессенджере. Функцию наставника может выполнять более опытный обучающийся – по аналогии с программами наставничества в университетах.

Новый формат обучения и соответствующие ему новые образовательные техники и инструменты потребовали от профессорско-преподавательского состава новых знаний и навыков как в части технического администрирования преподаваемой ими дисциплины, так и в части методологической проработки формата подачи материала и формата оценивания, с учётом принципов организации и ведения образовательной работы в онлайн-формате.

Сегодня университеты разрабатывают и внедряют разные формы передачи и закрепления новых навыков у профессорско-преподавательского состава, помогая сотрудникам легко и быстро адаптироваться к новым условиям работы. Среди таких форм можно выделить курсы повышения квалификации, механизм выездных тьюторов, специальные электронные порталы с практическими советами и ресурсами, службы цифровых волонтеров и кураторов.

Литература:

1. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. – С. 71: ил., табл. University World News – “Putting fairness at the heart of higher education”, 2020. <http://sber.me/?p=cx3Fd>
2. Epigram – “Reimburse all students of this year’s fees due to strikes and COVID-19”, 2020.
3. Financial Times – “MBA students demand tuition fee refunds over campus closures”, 2020.
4. The Cornell Daily Sun – “Students Sue Cornell for Breach of Contract, Demand Tuition Refund”, 2020
5. International Association of Universities – “The impact of covid-19 on higher education around the world”, 2020
6. Национальный исследовательский Томский государственный университет – «Уроки “Стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии», 2020
7. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. Т. 9. № 1. С. 54-66.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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 Грашина Полина Алексеевна

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

СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема определения сущности проектного подхода в профессиональном образовании, а так же его реализации. Функции, особенности подхода, его основные стадии. Проект в образовании выполняет много ролей и функций, которые позволяют двигаться от идеи к действию, структурировать этапы всего процесса в обучении, а так же вести познавательную деятельность. В статье рассмотрены ошибки понятийного аппарата, а затем и возможные допускающиеся ошибки применения проектов в образовании. Выделен комплекс вопросов для эффективности реализации проектного подхода в профессиональном образовании.

Ключевые слова: проект, проектный подход, профессиональное образование, образовательный процесс, педагогическая деятельность, практический результат.

Annotation. The article deals with the actual problem of determining the essence of the project approach in vocational education, as well as its implementation. Functions, features of the approach, its main stages. The project in education performs many roles and functions that allow you to move from idea to action, structure the stages of the entire process in learning, as well as conduct cognitive activity. The article discusses the errors of the conceptual apparatus, and then the possible mistakes of the application of projects in education. A set of issues is highlighted for the effectiveness of the implementation of the project approach in professional education.

Keywords: project, project approach, professional education, educational process, pedagogical activity, practical result.

Введение. В современном обществе термин «проект» используется во все различных направлениях, в том числе и в образовании. Довольно часто употребление данного понятия носит не совсем корректный характер и является ошибочным. Для определения происхождения столь «многогранного» термина «проект» в образовательной среде, вначале следует обратиться немного к истории его появления.

Отметим, что существенных различий между содержанием проектного подхода в различных сферах деятельности нет, но стоит заметить, что для профессионального образования проекты имеют особое значение, т.к. они являются не только способом организации профессиональной деятельности (как для большинства отраслей), но и методом обучения. Исходя из этого именно на этой особенности есть необходимость остановиться подробнее.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить сущность проектного подхода в профессиональном образовании.

Изложение основного материала статьи. Феномен «проекта» в рамках образования своим возникновением обязан Джону Дьюи – американскому философу и педагогу. По его мнению, проект отличается:

- общим осознанием процесса, благодаря чему происходит его прогресс;
- подходом, который обобщает знания и результаты изучения прошлого;
- осведомленностью об обстоятельствах и процессах в прошлом;
- анализом внешних условий, которые являются средой развития проекта.

Дж. Дьюи отмечал многогранность проекта в образовании. Он считал, что проект был нацелен на реализацию различных функций, благодаря которым происходило движение от идеи к непосредственно деятельности, обобщение этапов процесса в образовании, реализация познавательной активности.

Еще одним предположением Дж. Дьюи стало учебное содержание проекта, которое раскрывается с помощью педагогов, и ведет к формированию навыков, развивающихся только посредством проекта. Однако развитие проектного подхода в отечественной педагогике было направлено на адаптацию подхода под ранее существующее содержание обучения, а не поиска нового. Для определения сущности проекта необходимо проанализировать его функции, место и роль в образовательном процессе, раскрыть его отличительные и сущностные признаки.

Прежде всего, дадим определение термину «проект», а затем выявим особенности и характеристики. Проект — это уникальная ограниченная во времени и пространстве деятельность, направленная на достижение определённого результата (создание конкретного, уникального продукта или услуги), при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству и допустимому уровню риска.

У проекта всегда определены сроки его выполнения (начало и окончание), проект имеет географическую привязку к месту его осуществления. Основной целью реализации проекта выступают качественно и количественно измеряемые результаты.

Традиционно выделяют тройственную ограниченность проекта, как его характеристику. Проект должен протекать и достигать финала с учетом определенных ограничений: содержание, время и стоимость проекта. Если видоизменить одну сторону данного «треугольника», то это неизменно приведет к изменению других его сторон. Так, процесс более точного описания ограничений привел к появлению четвертого ограничения – разделение содержания на качество и действие.

Требования, предъявляемые к проекту, позволяют выделить его ценностные и деятельностные черты, которые способствуют достижению: управленческой задачи – организация целостной работы проектной группы; педагогической задачи – формирование и развитие компетенций и практических умений у обучающихся; стратегической задачи – достижение результатов и выдвижение новых целей.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать определение понятия «проектный подход». Проектный подход представляет собой метод достижения поставленной цели путем анализа задач, который, в конечном счете, обеспечит достижение реальных результатов.

Проектный подход ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую), выполняемую в течение определённого временного промежутка.

В результате реализации проектного подхода в обучении обучающиеся приобретают недостающие знания из разных источников, которые они применяют для решения познавательных и практических задач; развивают у себя исследовательские умения, а так же системное мышление.

Характерной чертой проектного подхода является условие наличия проблемы, предстоящую решить в ходе работы над проектом. Безусловно, важно, чтобы данная проблема имела личностно-значимый для автора проекта характер, для мотивации его на поиски решения проблемы проекта, то есть получения конечного проектного продукта.

Проектный подход позволяет двигаться от идеи к действию, структурируя этапы всего процесса; изменять социальную среду, в которой он реализуется; позволяет совершать познавательную деятельность; нацелен на конечный продукт деятельности. Проектный подход отличается тремя стадиями его осуществления.

Первая стадия характеризуется созданием практически-применимой идей, формируется содержательное ядро, которое будет развиваться и прогрессировать.

Для второй стадии характерно преобразование первоначальной гипотетической идеи в некий проектный образ.

Третья стадия завершается созданием проектно-технологической документации, включающей в себя требования, необходимые к выполнению над каким-либо процессом. Данные требования необходимы для реализации идеи проекта.

В процессе создания проекта его допустимо многократно пересматривать и перепроверять с целью обнаружения и корректировки, а так же выявления ошибок деятельности.

Таким образом, к основным чертам проектного подхода можно отнести то, что:

- наличие цели;
- реалистичность;
- реализация в коллективе;
- уникальность;
- поэтапная реализация.

К ошибкам в применении проектного подхода в практике образовательных учреждений профессионального образования можно отнести то, что уникальность проектного подхода чаще всего трактуется особенностями использования чужого опыта в условиях конкретного образовательного учреждения.

Проектный подход в профессиональном образовании подразумевает под собой поставку узко-дидактических задач, и, соответственно, их реализацию. В ходе учебного процесса образовательных учреждений профессионального образования происходит объединение проблемного обучения и проектного подхода. Противоречием данного объединения является то, что цель проблемной задачи – найти на нее ответ (т.е. получить полное представление о результате), а целью проекта является найти способ достижения этого результата. В ходе данной образовательной деятельности создаются проектные группы, распределяются роли, перед каждой группой ставятся определённые задачи. Но к проекту это не относится, данный процесс характерен лишь для одного из способов решения проблемной задачи. Подобные искажения реализации проектного подхода имеют место также и в управленческой деятельности в системе образования. Исходя из подобных ошибок в понимании концепции проектного подхода, можно выделить ряд работ, которыми заменяют проект в управленческой и педагогической деятельности:

- стратегия;
- план;
- программа;
- замысел;
- организация учебной деятельности на основе ранее разработанных программ;
- деятельность без четких целей.

Искажение структуры создания самого проектного замысла является одной из основных причин неправильного толкования и реализации проектов в управленческой деятельности в образовании. Для четкого и структурированного выражения сути проекта следует ответить на ряд вопросов, которые имеют отношение к процессу решения конкретной проблемы. Гарольдом Дуайтом Лассуэллом были выделены шесть вопросов:

- Кто? Для кого? С кем? (целевые группы, их роли, их мнение...)
- Для чего? (какие нужды удовлетворяются, какие проблемы решаются)
- Что? (цели и задачи)
- Где? (место реализации)
- Когда? (когда, как долго)
- Как? (механизмы реализации)

Для реализации проектного подхода последовательность вопросов имеет принципиальное значение.

Выводы. Таким образом, применение проектного подхода в образовательном процессе профессионального образования можно охарактеризовать рядом следующих признаков:

- деятельность характеризуется комплексностью, а так эффективностью организации внутренней структуры проекта;
- достижение целей проекта связано с последовательно-параллельным выполнением всех его стадий;
- наличие временных ограничений в процессе выполнения проекта;
- достижение конечного результативного продукта деятельности.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Проблемы обучения в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования № 67 (1). 2020. С. 43-46.
2. Зиновьева С.А. Опыт реализации проектной деятельности в Мининском Университете // Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры – новой высшей школе. Сборник статей международной научно-практической конференции. Евразийская ассоциация педагогических вузов, МПГУ, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. 2020. С. 164-165.
3. Мальцева С.М., Зиновьева С.А., Козлова А.Д., Барабина И.Е. Образование: философский анализ // Современные исследования социальных проблем Т.12 — № 5 (2). С. 85-89.
4. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических задач. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. С. 38-40.
5. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Уракова Е.А. Проектирование процесса управления учебным заведением интегративного типа // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических задач. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 37-39.

Педагогика

УДК 371.261

кандидат экономических наук, доцент Фаткуллин Николай Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

кандидат экономических наук, доцент Шамшова Валентина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА СМЕШАННЫЙ ФОРМАТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В работе проводится анализ данных балльно-рейтинговой системы обучающихся в период перехода от очного формата обучения к очно-дистанционному методами кластеризации. Приведенная методика анализа позволяет с одной стороны выявлять типовые группы обучающихся с их характерными признаками, а значит и возможностью подбора определенной методики преподавания материала научной дисциплины. С другой стороны она дает возможность идентифицировать некоторые проблемные этапы в учебном процессе и наметить пути их решения при изменении его формата.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, обучающиеся, оценки знаний, балльно-рейтинговая система.

Annotation. In work the analysis of data of a ball and rating system of students during transition from an internal format of training to internal remotely methods of a clustering is carried out. The given technique of the analysis allows to reveal on the one hand standard groups of students with their characteristic signs, so and a possibility of selection of a certain technique of teaching material of scientific discipline. On the other hand it gives the chance to identify some problem stages in educational process and to plan ways of their decision at change of its format.

Keywords: the education, educational process which are trained, estimates of knowledge, mark and rating system.

Введение. Вынужденное изменение формата учебного процесса, связанное с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, повлекло за собой необходимость трансформации в системах

преподавания и оценивания. Тем не менее, именно переходный период позволяет понять, на какие именно аспекты необходимо в первую очередь обратить внимание участников образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим две группы обучающихся в техническом университете на бакалавриате в очной форме. Для анализа используем данные бально-рейтинговой системы (БРС) данных групп за осенний и весенний семестры 2019-2020 учебного года. Осенний семестр обучающиеся прошли в очном формате, в то время как весенний с конца апреля 2020 г, в связи с известными событиями, был переведен в очно-дистанционный (смешанный) формат. Преподавание в обеих группах велось одним и тем же преподавателем по одной и той же дисциплине и по одной рабочей программе. Иными словами эти две группы принадлежали одному и тому же потоку.

В табл. 1 приведены данные БРС осеннего семестра первой из двух групп по шести отчетным мероприятиям. Максимальная сумма баллов равняется ста.

Таблица 1

Данные БРС первой группы за осенний семестр 2019-2020 уч. года

Отчетные мероприятия	№1	№2	№3	№4	№5	№6
№ обучающегося	5	15	30	15	5	30
1	4	0	13	10	1,5	1
2	4	12	2	5	2	10
3	4,5	9	21	12	4	25
23	3	12	25	15	3	14
Средний балл	0,724	0,531	0,355	0,549	0,576	0,443

Анализ ситуации начнем с простейшего, а именно, с определения среднего значения по каждому из отчетных мероприятий (табл. 1). Отметим, что средние значения из-за неравенства максимальных баллов по отчетным мероприятиям были нормированы во избежание искажений результатов дальнейшего анализа. Отслеживание изменений средних позволит нам прояснить ситуацию по динамике изменения успешности освоения образовательного контента в период исключительно очного обучения (рис. 1).

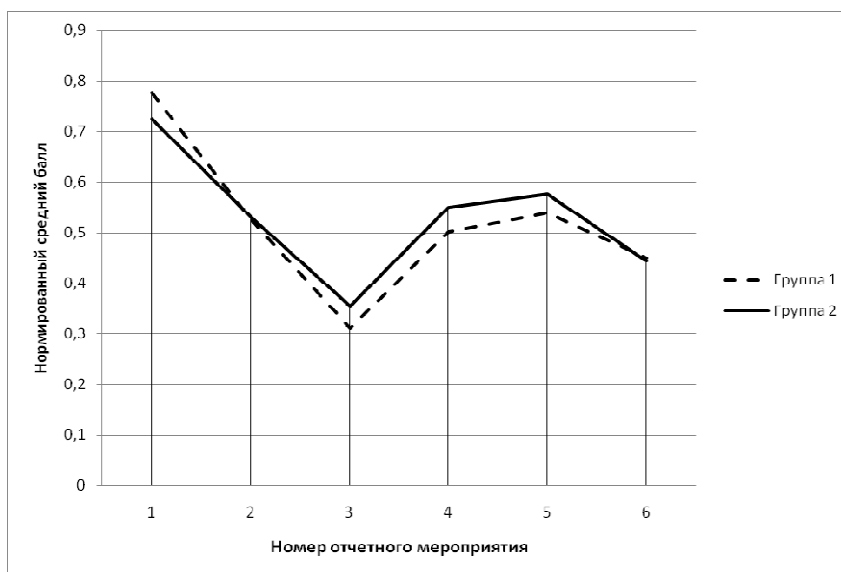


Рисунок 1. Изменение среднего балла по данным БРС в осенний семестр

Как видно на данном рисунке, обе группы осваивали материал дисциплины почти абсолютно синхронно. Аналогичным образом построим графики средних по восьми отчетным мероприятиям весеннего семестра (рис. 2).

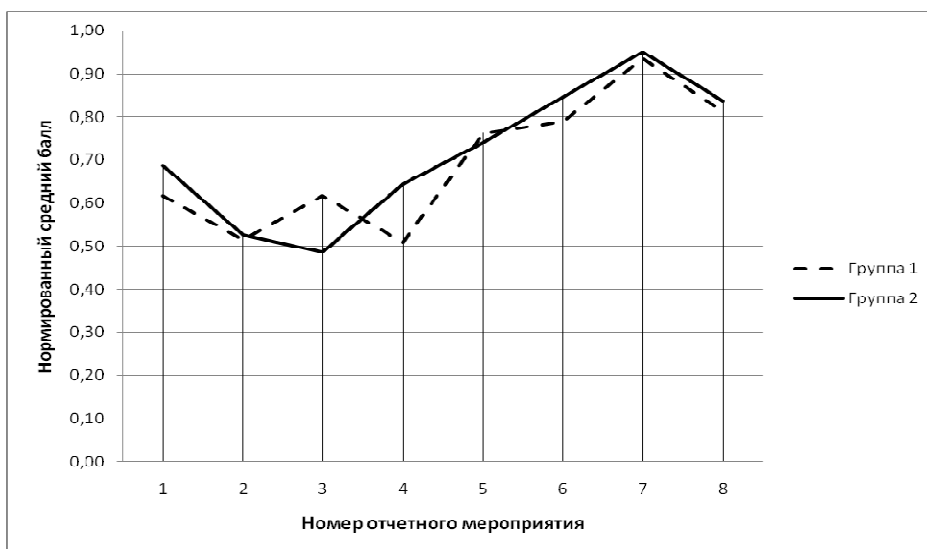


Рисунок 2. Изменение среднего балла по данным БРС в весенний семестр

На рис. 2 можно заметить сразу два отличия от данных рис. 1, а именно:

- 1). исчезновение полной синхронности в успешности обучения;
- 2). изменение интервала вариации средних значений.

При этом, если определенная асинхронность вполне объяснима различными факторами, то второе отличие, очевидно, должно иметь более серьезные и конкретные причины. При сравнении данных рис. 1 и рис. 2 также очевидно, что этот интервал претерпел изменения с 0,3-0,8 на 0,5-0,95, т.е. фактически на 20%. При этом графики рис.2 делятся фактически на две части по мере прохождения отчетных мероприятий. Первая часть варьируется в диапазоне 0,5-0,7, а вторая уже в диапазоне 0,6-0,95. По факту, начиная с четвертого отчетного мероприятия, констатируется устойчивый скачок в величине среднего значения балла. При этом необходимо отметить, что именно на это время приходится изменение формата обучения с очного на смешанный.

В целях обоснования дальнейших процедур анализа приведем визуализацию средних в целом за осенне-весенний период (рис. 3).

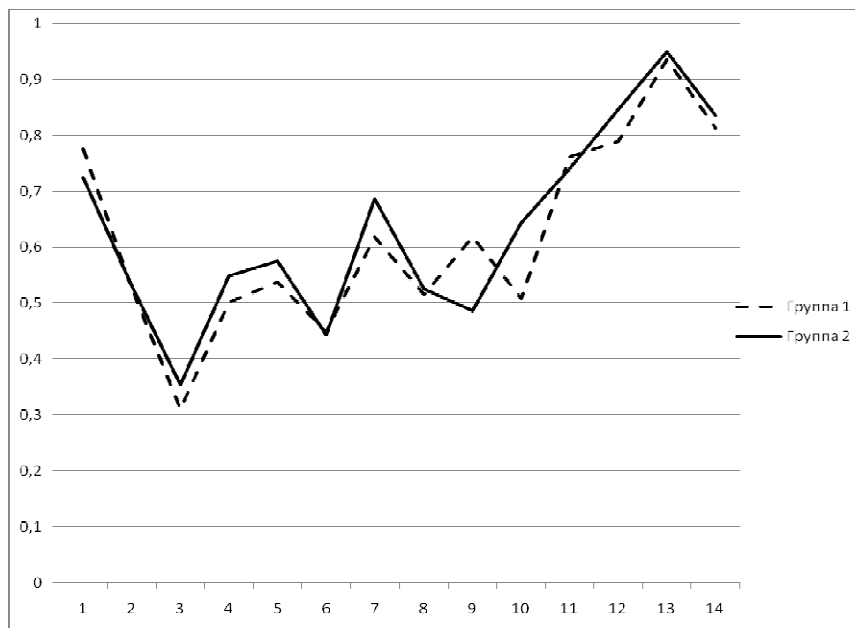


Рисунок 3. Изменение среднего балла по данным БРС за 2019-2020 уч. год

На рис. 3 без сомнения успешное завершение весеннего семестра выглядит еще более наглядно, вызывая тем не менее, достаточно много вопросов о его причине. Однако даже такое, не вполне объяснимое несоответствие, не может считаться, на наш взгляд, обоснованным поводом для проведения исследования. Поэтому дополним данную картину результатами осеннего семестра следующего учебного года при всех прочих аналогичных условиях: один и тот же преподаватель, дисциплина, рабочая программа и т.п. (рис. 4).

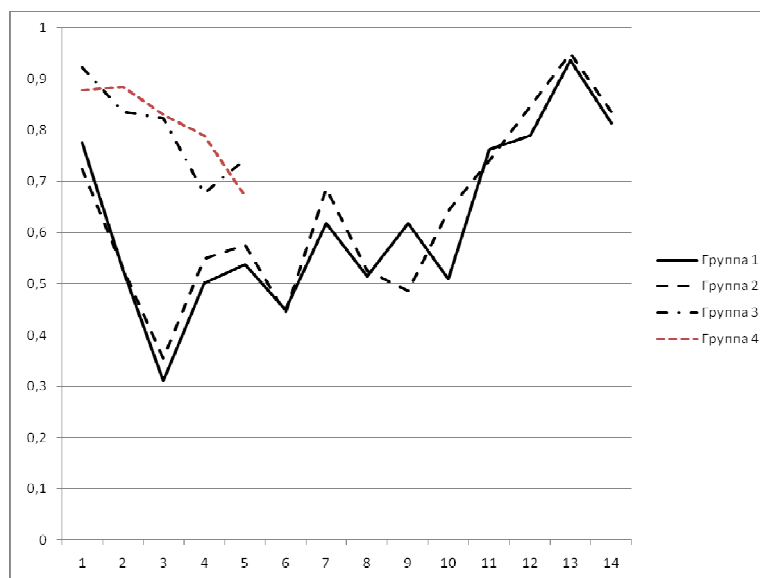


Рисунок 4. Изменение среднего балла по данным БРС за 2019-2020, 2020-2021 уч. год

При этом данные за 2020-2021 уч.год представлены только по пяти из шести отчетных мероприятий за осенний семестр (группа 3, 4). Тем не менее, уже по этим данным, видно изменение диапазона вариации средних значений групп 1, 2 осеннего семестра 2020-2021 уч.года в сторону возрастания также на 20% по сравнению с данными групп 3, 4 осеннего семестра 2019-2020 уч.года. Таким образом, необходимость исследования по причинам выявленного качественного скачка в значениях средних, без сомнения, является обоснованной. На наш взгляд, понимание механизма происходящего невозможно без рассмотрения индивидуальных траекторий изменения результатов БРС [1, С. 32] как критерия успешности каждого обучающегося в указанных выше группах. Применение среднего, на наш взгляд, оправдано лишь как инструмент первичного анализа для обоснования перехода на следующий уровень.

Выдвинем педагогическую гипотезу: на основании первичного анализа средних значений успеваемости по данным БРС установлено, что в результате перехода на смешанный формат обучения успешность освоения образовательного контента у обучающихся значительно изменилась. При этом вполне логично предположить, что при переходе от обобщенного анализа к покомпонентному, возможные причины у различных множеств обучающихся одной формальной группы также будут различаются между собой.

На следующем этапе перейдем к кластерному анализу элементов исходных множеств. Выбор кластерного анализа обусловлен необходимостью выделения типовых групп обучающихся, имеющих различные характерные признаки. Кроме того, представляется необходимым отследить возможные перемещения элементов кластеров из одного в другой. Под исходными множествами в данном случае будем понимать две группы обучающихся в 2019-20 уч. году, а под элементами - непосредственно самих обучающихся или точнее их результаты в данной БРС как траектории успешности обучения.

Выполнение кластерного анализа осуществим в пакете Statistica 8.0. На первом этапе применим иерархический метод, варьируя меры расстояний [2, С. 271-272]. Данный метод позволяет примерно определить оптимальное число кластеров [3, С. 168, С. 184]. В нашем случае древовидная структура позволяет предположить, что оптимальное число кластеров может быть принято равным четырем или пяти (рис. 5).

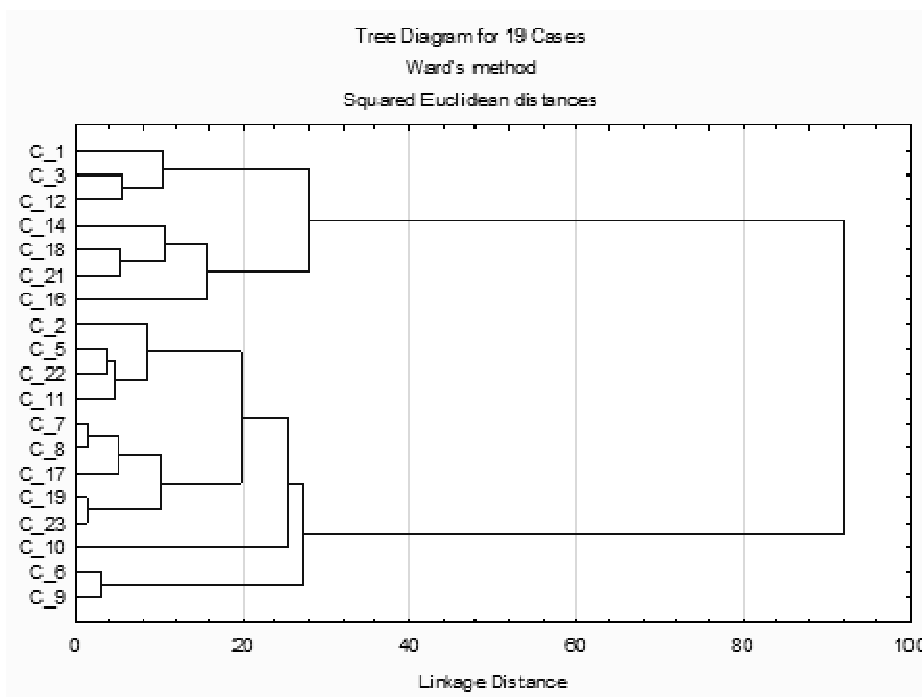


Рисунок 5. Древоидная кластеризация по данным БРС за 2019-2020 уч. Год

Основываясь на аномалиях, выявленных на рис. 3, в качестве данных для кластерного анализа выберем данные именно весеннего семестра 2019-20 уч.года для каждой из учебных групп (табл. 2). При этом вновь предварительно, ввиду разного порядка величин максимального балла по каждому из отчетных мероприятий БРС и исключения искажения результатов, проведем процедуру стандартизации исходных данных.

Таблица 2

Данные БРС первой группы за весенний семестр 2019-2020 уч. года

Отчетные мероприятия	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
№ обучающегося	5,00	20	10	10	20	20	5	10
1	0,50	11	2	4	18,00	15	5	6
2	5,00	14	8	2	11,00	20	5	10
3	2,50	8	2	4	13,00	12,2	4	7
22	3,00	10	6	6	17,00	17	5	9
23	5,00	15	4	6	20,00	18	5	10

На следующем этапе применим метод k-means, имеющий наиболее наглядную визуализацию изменения средних значений как по отчетным мероприятиям БРС, так и по каждому формируемому кластеру. Отметим, что данный метод имеет существенный недостаток в виде заранее задаваемого числа кластеров. Однако, в данном случае, предварительно проведенная процедура древоидной кластеризации позволяет иметь некий ориентир истинности числа разбиения. Поскольку на этом этапе нас интересует уже не усредненные значения, а индивидуальные особенности характерных представителей каждого кластера, т.е. обучающихся, то в методе k-means мы предлагаем пошаговое изменение числа кластеров. Суть предлагаемого подхода заключается в том, что на каждом шаге будет отслеживаться число представителей каждого кластера, близость их к данному кластеру и, что особенно важно, динамика перехода элементов из кластера в кластер при увеличении количества разбиений. С другой стороны отсутствие у элементов свойства миграции между кластерами будет указывать на стабильность подмножества разбиения.

На рис. 6 показаны результаты разбиения на 2 кластера по переменным, совпадающим с отчетными мероприятиями осеннего семестра.

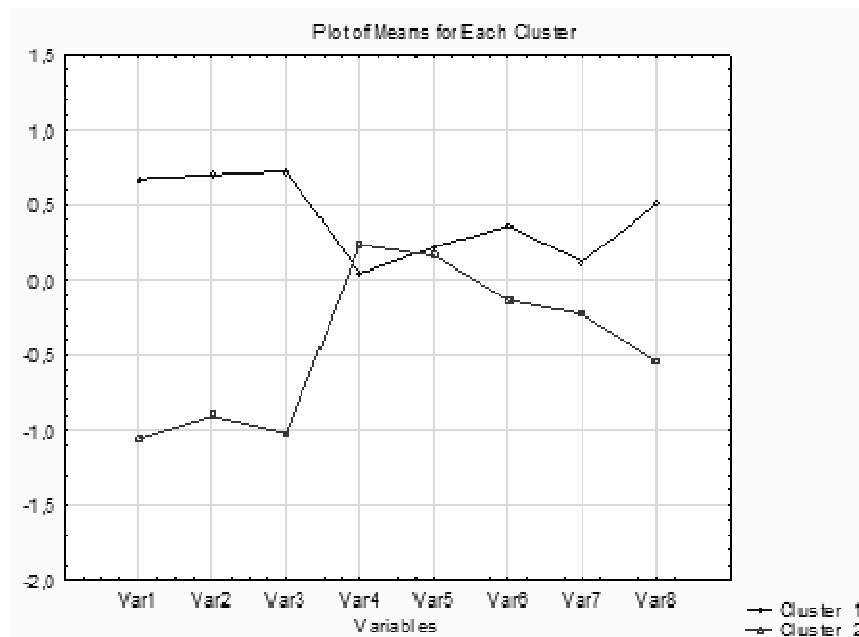


Рисунок 6. Кластеризация k-means на 2 кластера по данным БРС весеннего семестра 2019-2020 уч. год

Очевидно, что такое простое разбиение вполне может трактоваться как дифференциация исходного множества на успешных и малоуспешных обучающихся. Однако такая банальная интерпретация является малосодержательной. В то же время, по итогам нами было зафиксировано наполнение каждого из этих двух кластеров, с учетом потенциально возможной миграцией их элементов (рис. 7).

Members of Cluster Number 1 (11 and Distances from Respective Cluster contains 11 cases)		Members of Cluster Number 2 (8 and Distances from Respective Cluster contains 8 cases)	
Case No.	Distance	Case No.	Distance
C_2	0,815850	C_1	0,746672
C_5	0,706760	C_3	0,801945
C_6	0,890891	C_9	0,900231
C_7	0,660597	C_12	1,029720
C_8	0,536844	C_14	0,750734
C_10	1,210161	C_16	1,024429
C_11	0,685885	C_18	0,718848
C_17	0,748268	C_21	0,679158
C_19	0,442693		
C_22	0,496658		
C_23	0,525214		

Рисунок 7. Распределение элементов при кластеризации k-means на 2 кластера

Также необходимо отметить, что дифференциация в данном случае высокая по всем переменным, за исключением переменных №4 и №5. При их исключении степень дифференциации еще более увеличится, но с учетом всего вышесказанного было принято решение не уменьшать число переменных кластеризации. На рис.8 показаны результаты разбиения на 3 кластера.

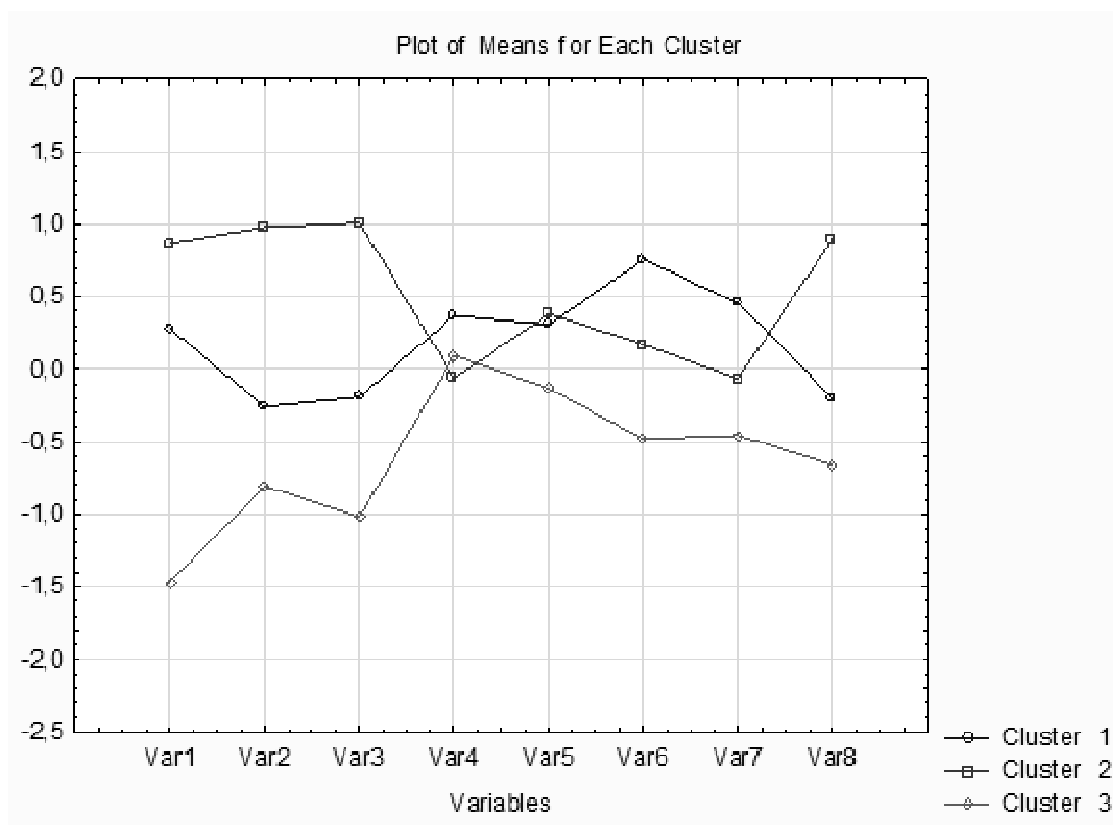


Рисунок 8. Кластеризация k-means на 3 кластера по данным БРС весеннего семестра 2019-2020 уч. год

По данным анализа предыдущий кластер успешных обучающихся фактически разделился на два кластера, а кластер малоуспешных наоборот показал большую устойчивость, потеряв всего два элемента (рис. 9).

Members of Cluster N and Distances from R Cluster contains 6 cas		Members of Clu and Distances fi Cluster contains		Members of Cluster and Distances from Cluster contains 6 c	
Case No.	Distance	Case No.	Distance	Case No.	Distance
C 5	0,688637	C 2	0,819032	C 1	0,703508
C 6	0,793156	C 7	0,604328	C 3	0,695616
C 9	0,621531	C 8	0,438711	C 12	0,868250
C 11	0,492873	C 10	1,143963	C 14	0,757902
C 16	0,985514	C 17	0,619353	C 18	0,719936
C 22	0,478310	C 19	0,496481	C 21	0,789478
		C 23	0,557350		

Рисунок 9. Распределение элементов при кластеризации k-means на 3 кластера

При этом необходимо также отметить следующее. Элемент C10 имел наименьшее отношение к кластеру №1 среди всех его элементов при разбиении на два кластера (рис. 7). Такая же картина наблюдалась и при разбиении на три кластера (рис. 9). В то же время элементы C12, C16, являющиеся чужеродными при разбиении на два кластера, при разбиении на три кластера вполне органично вошли в состав кластеров №3 и №2 соответственно.

Повторим данную процедуру для четырех кластеров (рис. 10), принимая во внимание результаты предварительной иерархической кластеризации (рис. 5).

Case No.	Members of and Distance Cluster cont	Case No.	Members of and Distanc Cluster cont	Case No.	Members of and Distanc Cluster cont	Case No.	Members of and Distanc Cluster cont
	Distance		Distance		Distance		Distance
C 9	0,733986	C 2	0,667957	C 6	0,816050	C 1	0,660832
C 14	0,767339	C 5	0,510415	C 7	0,581722	C 3	0,443719
C 16	0,879976	C 10	1,115693	C 8	0,485929	C 12	0,615956
C 18	0,675976	C 11	0,614507	C 17	0,524702		
C 21	0,542071	C 22	0,537864	C 19	0,380179		
				C 23	0,531736		

Рисунок 10. Распределение элементов при кластеризации k-means на 4 кластера

По результатам получаем, что элемент C10 по прежнему чужероден не только кластеру №2, к которому он отнесен, но и не имеет по степени дальности аналогичных элементов по всем кластерам. В то же время на рис. 11 наибольшее внимание привлекает график изменения средних кластера №1. Если наибольшей стабильностью обладают кластер №3 (наиболее успешные обучающиеся), кластер №4 (наименее успешные обучающиеся) и кластер №2 с немного большей вариативностью, но горизонтальным линейным трендом, то кластер №1 характеризует обучающихся, которые при переходе на смешанный формат обучения формально совершили резкий переход из зоны отставания в зону успешности. Подобный резкий переход вправе вызвать определенные сомнения, особенно с учетом несовершенства системы прокторинга при реализации отчетных мероприятий. На следующем этапе, поскольку изначально оптимальное число кластеров представлялось равным четырем или пяти, проведем кластеризацию по 5 классам (рис. 12).

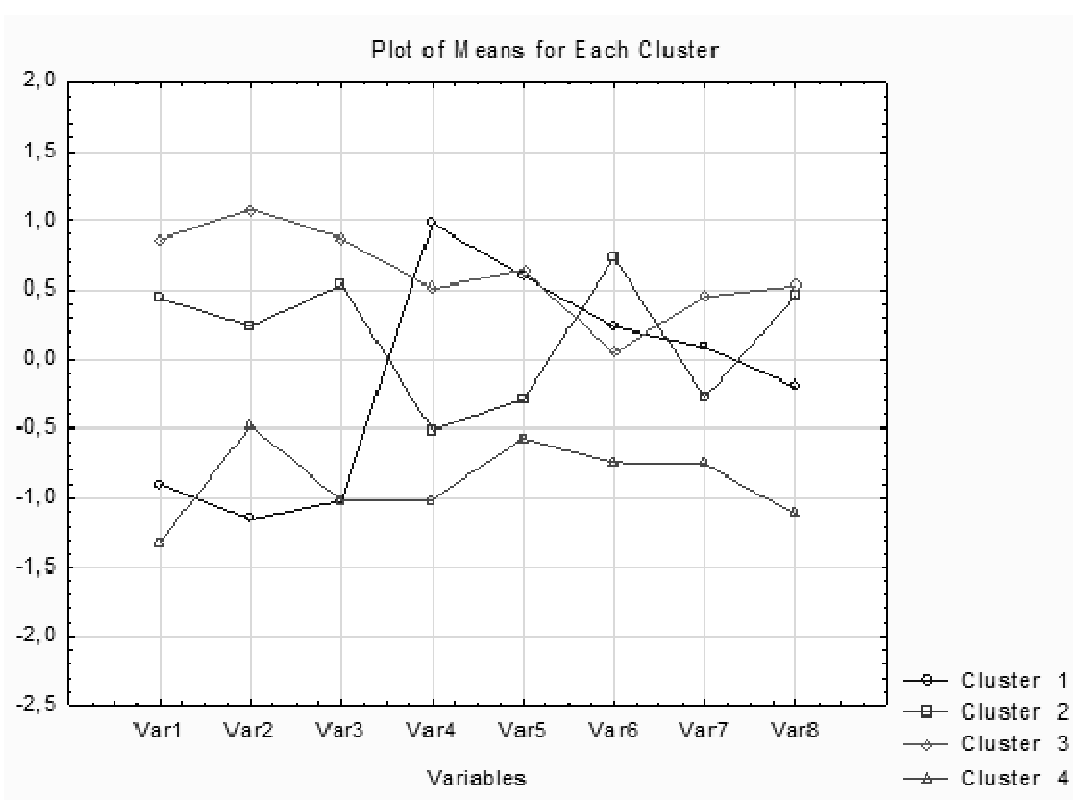


Рисунок 11. Кластеризация k-means на 4 кластера по данным БРС весеннего семестра 2019-2020 уч. год

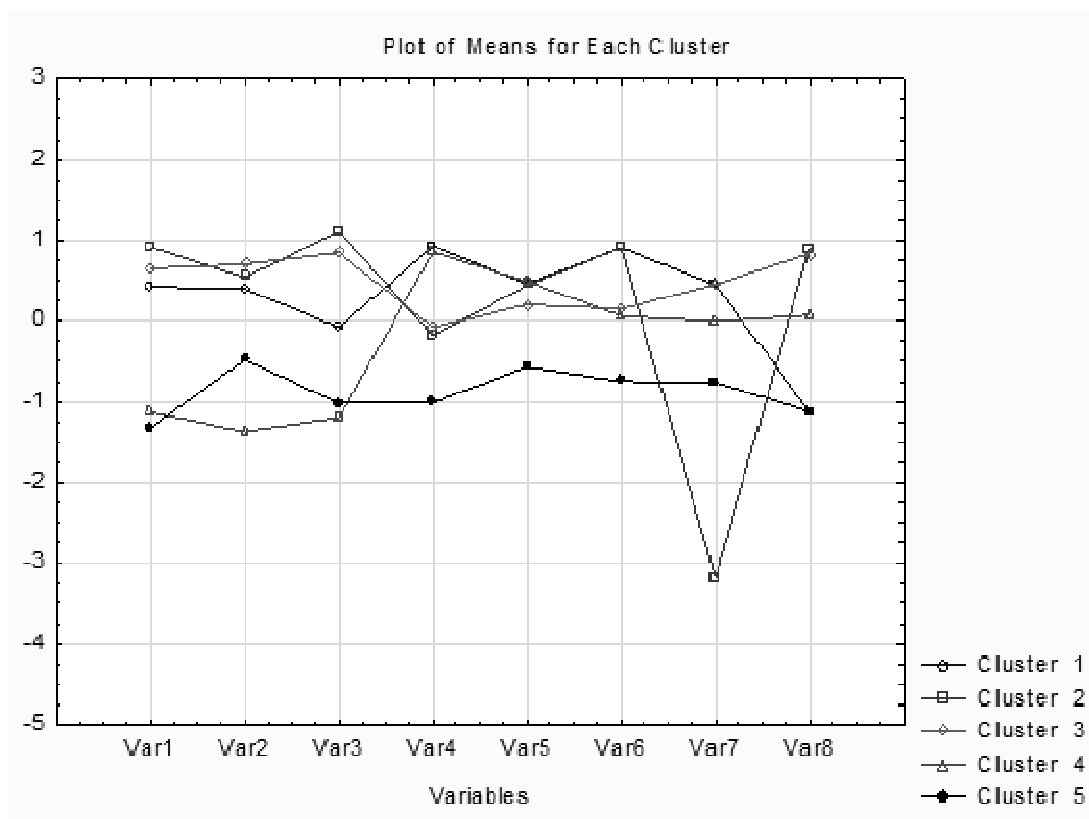


Рисунок 12. Кластеризация k-means на 5 кластеров по данным БРС весеннего семестра 2019-2020 уч. год

В целом картина кластеризации по сравнению с предыдущей принципиально не изменилась. Фактически единственным значащим результатом стало выделение в отдельный кластер №2 элемента С10. На наш взгляд, его чужеродность обуславливается неожиданно высокими, близкими к максимальным результаты финальных отчетных мероприятий именно после перехода на смешанный формат обучения, что вызывает обоснованные сомнения в истинности результатов. Таким образом, оптимальным числом кластеров в данном случае можно считать равным четырем. Характеристика элементов по кластерам была приведена выше.

Выводы. Таким образом, сочетание усредненных и индивидуальных методов анализа позволило первоначально локализовать, а затем и провести более детальный анализ локализованных данных БРС обучающихся, как проекцию успешности освоения ими образовательного контента. Данные исследования полностью подтвердили выдвинутую педагогическую гипотезу о значимых различиях в успешности обучения внутри исходных групп.

Приведенная методика анализа позволяет с одной стороны выявлять типовые группы обучающихся с их характерными признаками, а значит и возможность подбора определенной методики преподавания материала научной дисциплины. С другой стороны она дает возможность идентифицировать некоторые проблемные этапы в учебном процессе и наметить пути их решения при изменении его формата.

Литература:

1. Вохминцева Л.В. Рейтинговая система в современном образовательном процессе/ Л.В. Вохминцева [и др.] // Успехи современного естествознания. - 2007. - №5 - С. 32.
2. Дьячук, А.А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях: учебное пособие; Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 347 с.
3. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Пер. с англ. А.М. Хотинского. Под ред. И.С. Енюкова. - М.: Финансы и статистика, 1989

УДК 371.261

кандидат экономических наук, доцент Фаткуллин Николай Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

кандидат экономических наук, доцент Шамшова Валентина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВЫХ ТРАЕКТОРИЙ УСПЕШНОСТИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе предложена методика, которая позволяет по накопленным данным системы компьютерного оценивания обучающихся разделять их траектории успешности по типам. В отдельных, вызывающих сомнения, случаях данная методика также может выполнять роль диагностики для более детальной проработки или сбора дополнительной информации. Отнесение обучающихся к тому или иному типу позволяет преподавателю выработать более точную методику взаимодействия для повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, обучающиеся, оценки знаний, балльно-рейтинговая система.

Annotation. In work the technique which allows to divide on the saved-up data of a system of computer estimation of students their trajectories of success on types is offered. In separate, raising doubts, cases this technique can also carry out diagnostics role for more detailed study or collecting additional information. Reference of students to this or that type allows the teacher to develop more exact technique of interaction for increase in efficiency of educational process.

Keywords: the education, educational process which are trained, estimates of knowledge, mark and rating system.

Введение Вынужденный переход вузов в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуации и необходимостью выполнения соответствующих требований Роспотребнадзора с очного на смешанный, а временами и исключительно дистанционный процесс обучения накладывает очевидные ограничения на возможности контактов преподавателей с обучающимися. В то же время, необходимость осуществления этих контактов, возможно, в ином формате, особенно для младших курсов не вызывает сомнений. С другой стороны, новая практика взаимодействия с обучающимися есть своеобразный тренинг для преподавателей, заставляющий отходить от классического формата обучения и учиться новому, в том числе, например, применению информационных технологий. Так, например, использование сервисов Zoom, Big Blue Button Moodle, Skype и др. позволяет проводить онлайн лекционные, практические занятия и даже лабораторные работы (рис. 1).

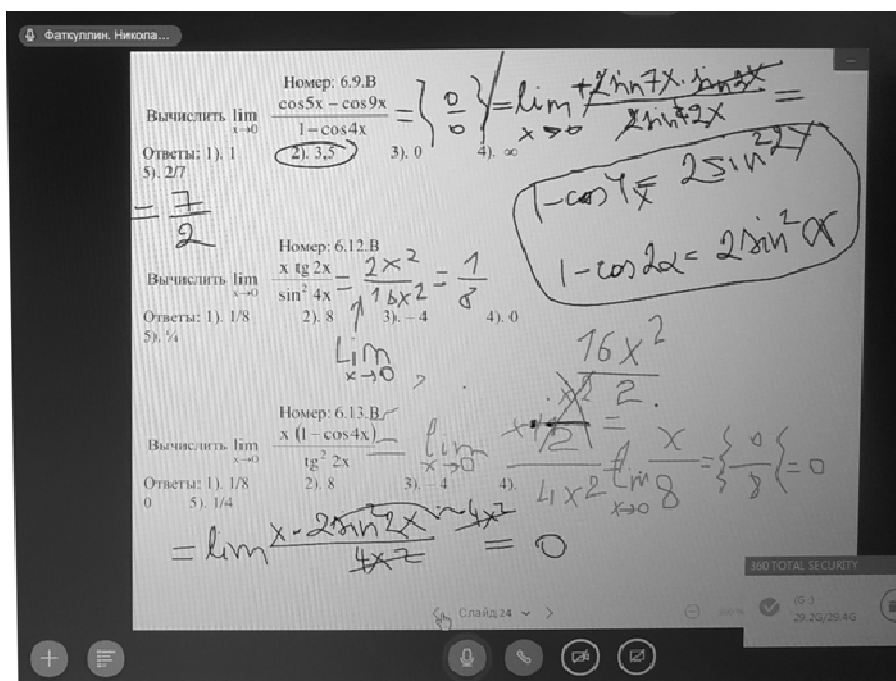


Рисунок 1. Скриншот онлайн-занятия с бакалаврами первого курса в осеннем семестре 2020-2021 уч. года

Во многих из них существует возможность совместного доступа к электронной доске. При этом у преподавателя есть возможность "вызвать" к доске даже не одного, а сразу несколько обучающихся. Одновременно с этим у других обучающихся есть возможность задавать вопросы, комментировать, в том числе, в чате и исправлять ошибки решающих на доске. Отметим, что данный формат при существующих недостатках имеет и неоспоримые преимущества - возможность записи занятий, что особенно важно для отсутствующих и желающих повторить материал, сохранение предыдущих записей в процессе занятия,

подключение дополнительных электронных ресурсов, сервисов и т.д. В то же время, практика показывает, что с течением времени в онлайн занятии активно принимает участие лишь определенная часть учебной группы. При этом возможности преподавателя по мотивации оставшейся части весьма ограничены. Определенную роль в стимулировании активности обучающихся в подобных занятиях играют дополнительные баллы, начисляемые им в конце семестра и позволяющие получить более высокий рейтинг к экзамену. Однако, как правило, наиболее активны именно те обучающиеся, которые и так имеют высокий рейтинг по отчетным мероприятиям бально-рейтинговой системы (БРС) [1, С. 48] и роль дополнительных баллов в их и так высоком рейтинге абсолютно второстепенна.

Необходимо отметить и следующее важное обстоятельство в учебном процессе, проводимом в смешанном или дистанционном формате - реализацию отчетных и контрольных мероприятий в форме компьютерного тестирования или опроса. Данная форма, безусловно, как и любая другая имеет свои плюсы и минусы. Однако в смешанном формате для преподавателя прежде всего важно то, что он не имеет возможности в привычном ему очном формате понимать и чувствовать мотивацию обучающихся, особенно той части, которая очень слабо проявляет себя в онлайн занятиях.

Изложение основного материала статьи. В то же время, современные стандартные системы компьютерного опроса и тестирования позволяют кроме итогового балла фиксировать и другие характеристики. Например, успешность выполнения отдельных заданий в отчетном мероприятии, время, затраченное на выполнение как всей отчетной работы, так и отдельных ее компонент, количество просмотров и повторных обращений к заданиям и т.п.

Рассмотрим достаточно стандартный вариант, при котором система тестирования фиксирует суммарное время и итоговый балл по нескольким отчетным мероприятиям КТ (компьютерное тестирование), АТ (аттестационное тестирование) БРС (табл. 1).

Таблица 1

Распределение времени и баллов по четырем отчетным работам БРС за осенний семестр 2019-2020 уч. года

Отчетная работа	КТ1		АТ1		КТ2		АТ2	
	№ обучающегося	Затраченное время, мин.	Максимальный балл/15,00	Затраченное время, мин.	Максимальный балл/25,00	Затраченное время, мин.	Максимальный балл/15,00	Затраченное время, мин.
1	29	15	72	23	30	13	78	25
2	24	15	53	20	28	10	77	13
3	25	15	85	25	30	15	81	17
...
27	29	15	64	21	29	12	88	22
28	23	4	80	20,33	27	10	78	24

Целью анализа этих данных будет являться выявление в формальной группе обучающихся подгрупп, различающихся как по успешности обучения, так и по характеристикам динамики ее изменения. Первоначально проведем простейшие исследования на основе данных одной типовой группы из 28 обучающихся (табл. 1). Отметим, что с точки зрения адекватности результатов анализа по данным табл. 1 необходимо устранить неоднородность исходных параметров - Время и Максимальный балл по отчетным мероприятиям БРС и привести их к одной шкале измерения. С этой целью в пакете Statistica 8.0 проведем их предварительную стандартизацию. Далее, произведем их двумерную визуализацию в варианте Bag Plots Statistica 8.0, который позволяет оценить расположение среднего и меру разброса, а также асимметрию данных. По данным рис. 2 можно достаточно уверенно утверждать, что первые два отчетных мероприятия КТ1 и АТ1 имеют во-первых достаточно большое число выбросов, а во-вторых большую степень рассеяния относительно среднего.

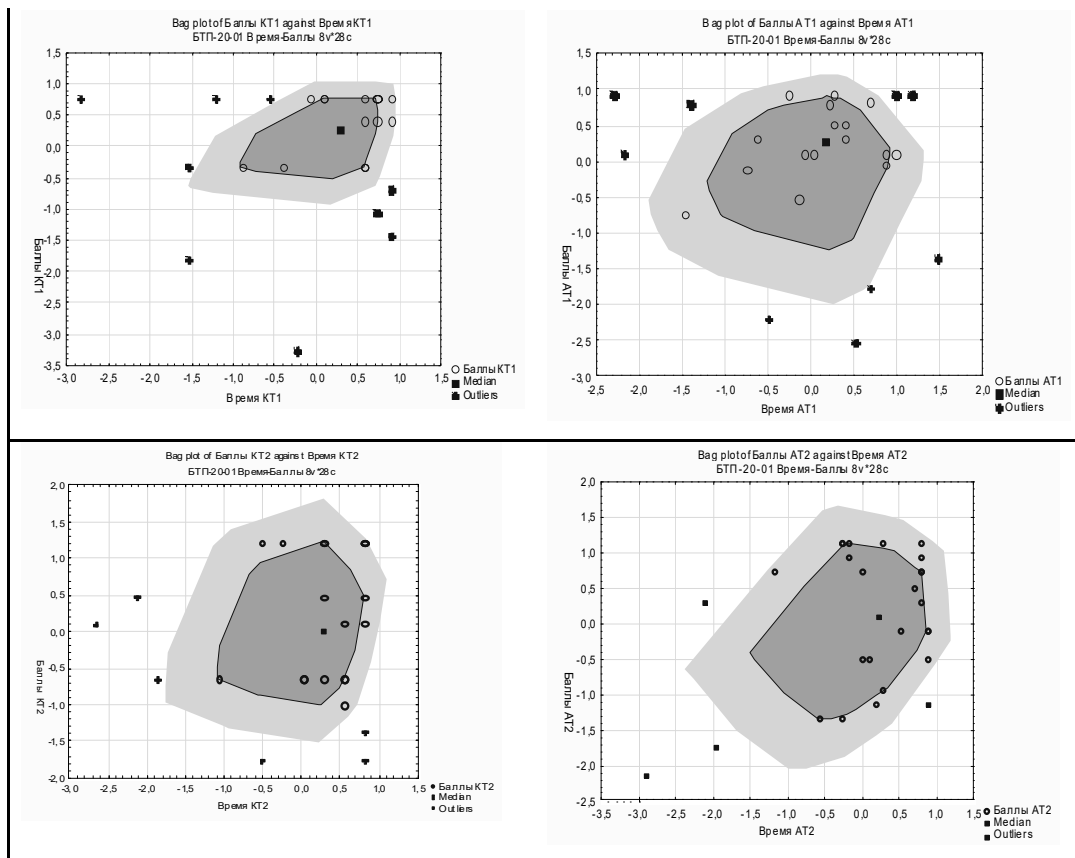


Рисунок 2. Двумерная визуализация успешности обучения по двум параметрам Время и Максимальный балл по четырем отчетным работам БРС

Что касается отчетных мероприятий KT2 и AT2, то они характеризуются, в отличие от предыдущих, значительным и массовым смещением вправо по оси времени. Данный факт свидетельствует о явном затруднении с решением заданий KT2 и AT2, потребовавшим фактически от всех обучающихся больших временных затрат, при этом число выбросов значительно уменьшилось. Во-вторых, среднее значение по баллу, в отличие от предыдущих, наоборот снизилось. Иначе говоря, при больших временных затратах получен более скромный результат по баллам, причем практически одновременно для всех обучающихся. Аналогичные результаты получаем и при другой визуализации - разбиение плоскости Время - Максимальный балл на квадранты успешности (рис. 3, 4).

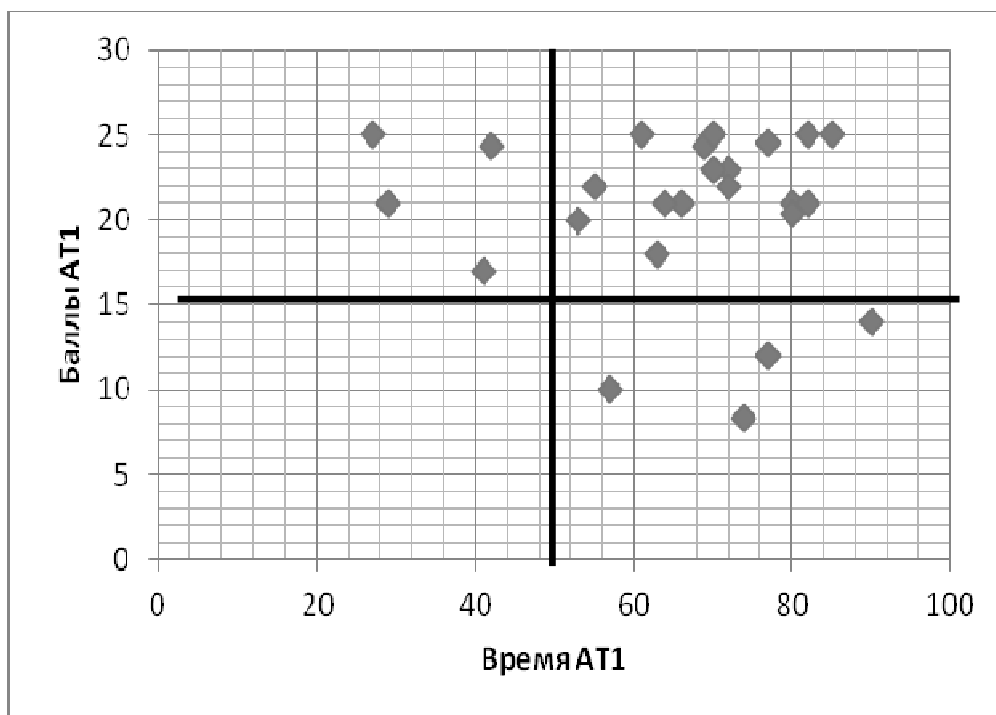


Рисунок 3. Распределение результатов АТ1 обучающихся по квадрантам успешности

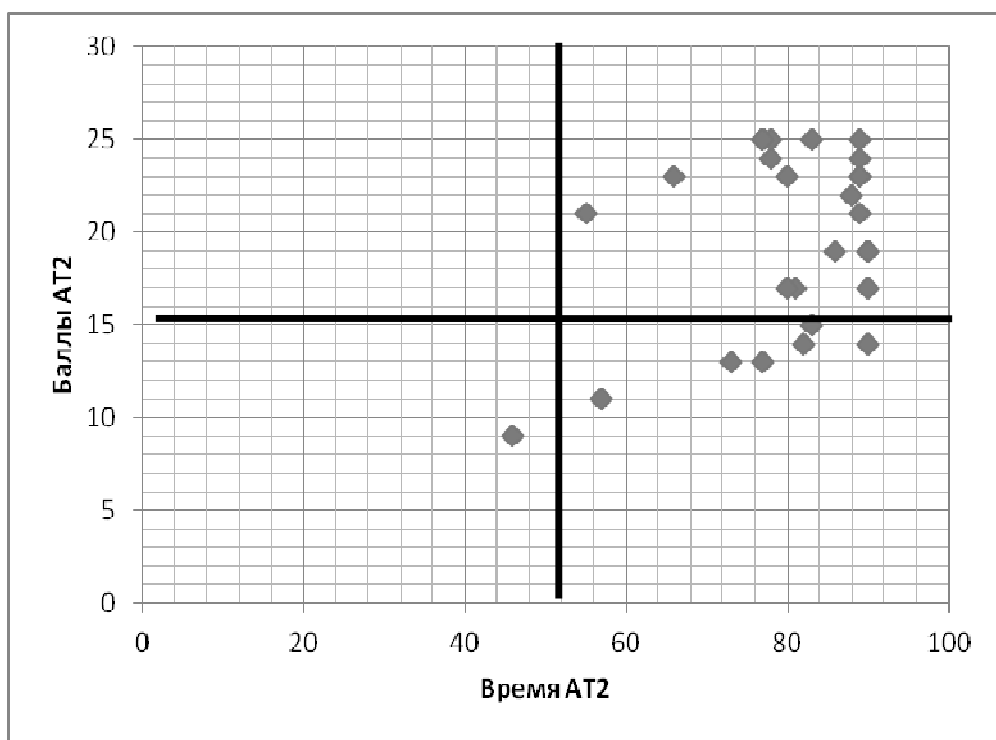


Рисунок 4. Распределение результатов АТ2 обучающихся по квадрантам успешности

Если на рис. 3 видно, что большинство обучающихся смогли получить высокие баллы, причем за разное время (вытянутость скопления точек по горизонтали как и в левой верхней части рис. 2), то на рис. 4 скопление точек вытянуто по вертикали при значении "Время АТ2" равное 90 минут. Это фактически означает что лимит по времени был исчерпан полностью при далеко не высоких результатах по баллам. Тем не менее, как было сказано выше, целью данного исследования являлось определение характерных подгрупп исходной формально единой учебной группы. Для их идентификации нами был проведен кластерный анализ средствами пакета Statistica 8.0. Предполагалось, что процедура кластеризации позволит выделить несколько типов обучающихся, схожих по значениям восьми стандартизированных данных табл.1. В качестве метода кластеризации был применен метод k-means. Как известно, он не позволяет в явной форме определить оптимальное число кластеров. Поэтому предварительно был использован иерархический метод кластеризации [2, С. 184]. Однако он в различных метриках указывал на сильную разобоченность исходных данных и допускал обобщение элементов по 5-7 кластерам. Поэтому в дальнейшем было принято решение

использовать метод k-means с определением вероятного оптимального числа кластеров исходя из меры близости элементов внутри каждого из кластеров.

Как известно, в процедуре кластеризации важна не только их четкая дифференциация, но и содержательная интерпретация в терминах предметной области, поэтому первоначально было решено ограничиться данными табл.1 по отчетному мероприятию КТ1 и число кластеров было определено как два (рис. 5).

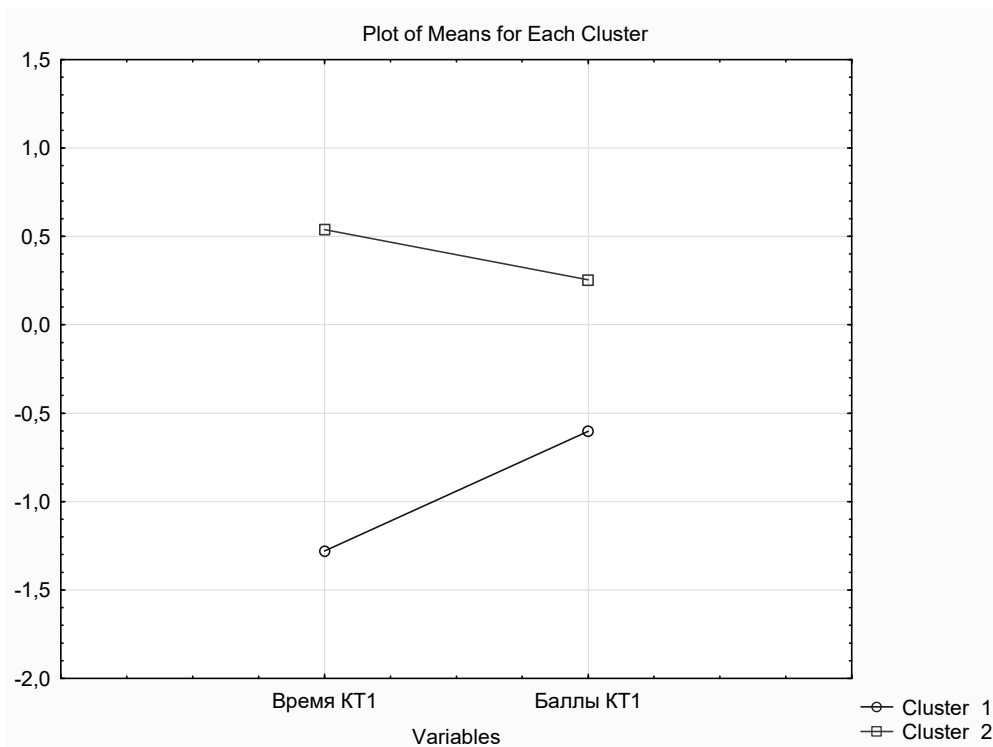


Рисунок 5. Кластеризация k-means на 2 кластера по параметрам АТ1

По данным рис. 5 можно сделать достаточно интересный вывод о том, что учебная группа разделяется на два типа: обучающиеся, которые при затратах времени выше среднего достигают результатов также выше среднего (кластер №2) и те, которые при значительно меньшем времени получают баллы значительно ниже среднего. В то же время, как и ожидалось, оценка близости членов каждого кластера, особенно кластер №2, указывала на нестабильность дифференциации. Далее, при увеличении числа кластеров до трех (рис. 6) нестабильный кластер №2 распался, выделив кластер "уравновешенности" - кластер №3 и кластер №1. В новом разбиении кластер №3 объединяет всех успешных обучающихся, которые добиваются результатов выше среднего. Кроме того, отметим, что кластер №1 (рис. 5) оказался почти абсолютно стабильным по составу элементов, перейдя в кластер №2 (рис. 6). Новым фактом при увеличении числа кластеров до трех оказался то обстоятельство, что выделился кластер №1 обучающихся, которые при максимально допустимом времени фактически получили наименьшие баллы.

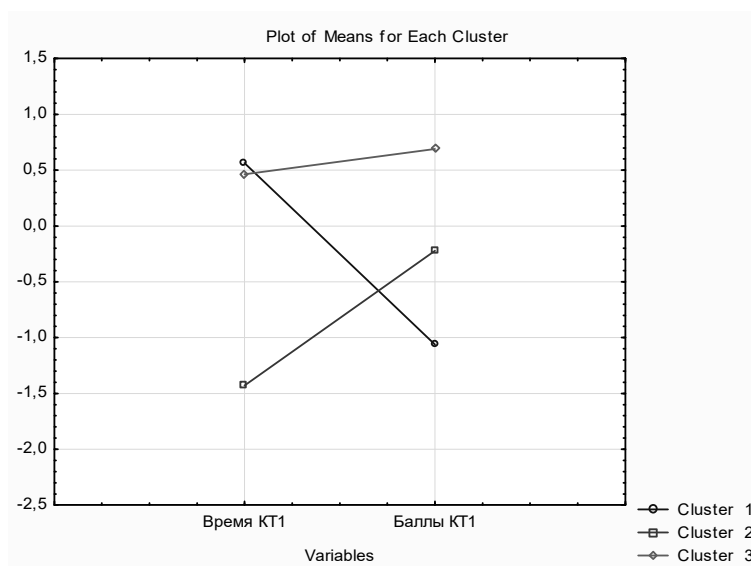


Рисунок 6. Кластеризация k-means на 3 кластера по параметрам АТ1

Продолжая разбиение, увеличим число кластеров до четырех (рис. 7).

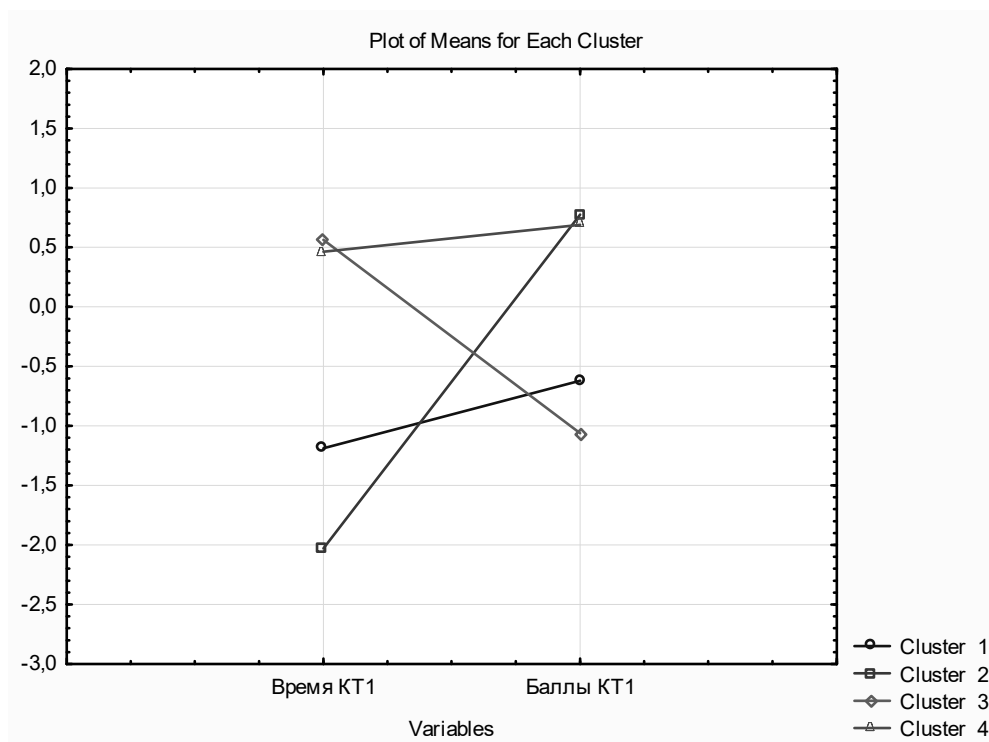


Рисунок 7. Кластеризация k-means на 4 кластера по параметрам АТ1

Краткая характеристика результатов:

1) кластер №2 - очень успешные обучающиеся, им потребовалось мало времени для достижения высоких результатов;

2) кластер №3 - малоуспешные обучающиеся, которые показали результаты значительно ниже среднего при больших временных затратах;

3) кластеры №1 и №4 идут параллельно с некоторым сдвигом, демонстрируя принцип "больше времени на решение - больше итоговых баллов". Возможно если бы обучающиеся кластера №1 потратили больше времени на обдумывание задания и его решение, то их результаты сравнялись бы с результатами обучающихся кластера №4.

В то же время, общая степень дифференциации стала уменьшаться, поэтому дальнейшее разбиение было решено прекратить. Кроме того, исходная выборка данных в табл.1 содержала четыре отчетные работы с двумя параметрами по каждой и согласно данным рис. 2 каждая из работ имела особенность, отраженную по крайней мере в значениях средней и мере разброса, а следовательно и в индивидуальных траекториях обучающихся, порожденных динамикой изменения величин Время и Максимальный балл по данным отчетным работам.

Поскольку разбиение на два кластера априори в данной ситуации считается маловероятным, то для всех восьми параметров было произведено разбиение на три кластера (рис.8). Большое количество исходных данных, несомненно, отразилось и на возможности адекватной интерпретации полученных результатов. Согласно аналитическим данным процедуры кластеризации кластер №1 и кластер №2 показали относительную однородность. Обучающиеся первого кластера можно считать слабоуспевающими, т.к. они потратили много времени на обдумывание и выполнение задания при итоговых баллах ниже среднего. Полную противоположность им составляют обучающиеся кластера №2 - лидеры группы. В то же время, кластер №3 показал наличие сразу трех чужеродных элементов, не относящихся к определяемому типу траектории успешности. Поэтому процедуру кластеризации было решено продолжить, в том числе и с учетом результатов предварительной иерархической кластеризации, о чем говорилось выше. Приемлемой однородности элементов в кластерах удалось добиться лишь при числе кластеров равным пяти (рис. 9).

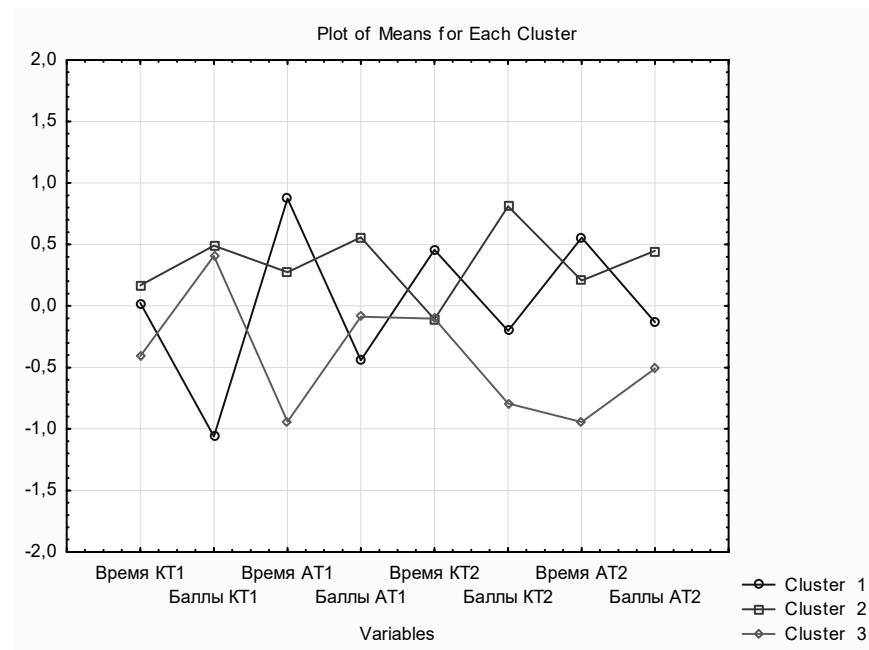


Рисунок 8. Кластеризация k-means на 3 кластера по восьми параметрам

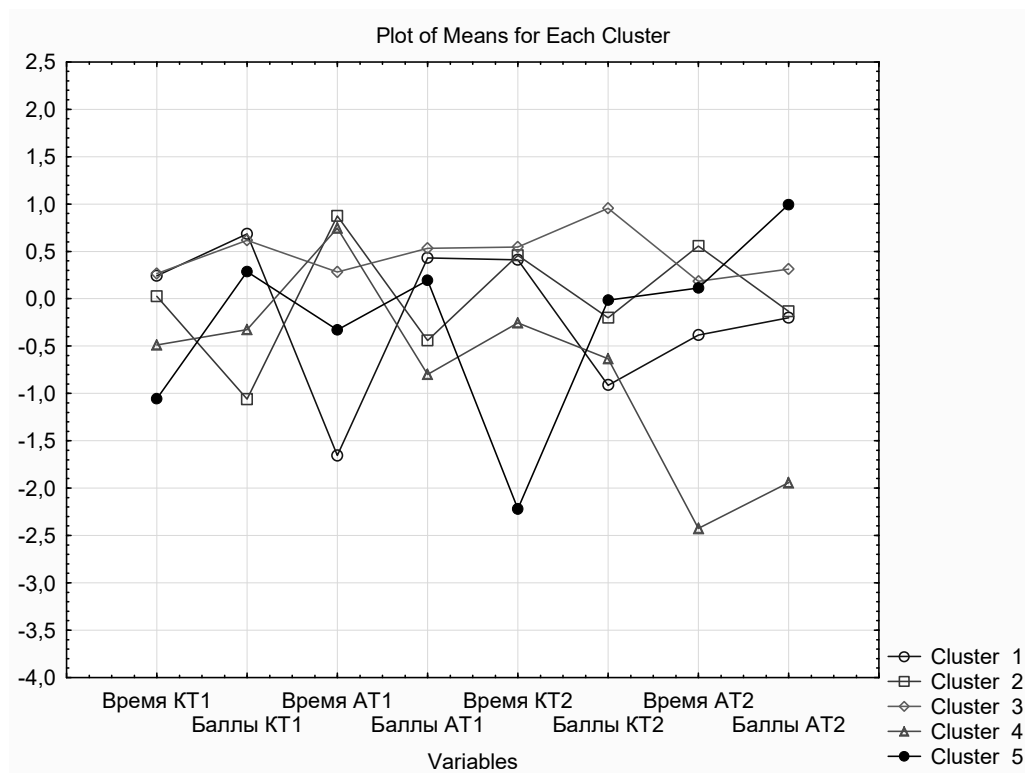


Рисунок 9. Кластеризация k-means на 5 кластеров по восьми параметрам

Приведем итоговую интерпретацию выделенных типов обучающихся по кластерам:

- 1) кластер №1 - одни из самых успешных обучающихся, в то же время их некоторая поспешность при решении заданий ведет к снижению результатов;
- 2) кластер №2 - множество стабильных обучающихся, не склонных к поспешным решениям, отличаются повышением своих результатов на каждом этапе БРС;
- 3) кластер №3 - лидеры учебной группы, всегда показывают результаты по баллам выше среднего;
- 4) кластер №4 - обучающиеся крайне нестабильные в результатах, показали их серьезное ухудшение в конце семестра;
- 5) кластер №5 - обучающиеся, также нестабильные по временным затратам и показавшие неожиданно высокие результаты в двух итоговых отчетных работах, данное обстоятельство возможно связано с несовершенством системы прокторинга.

Выводы. Таким образом, изложенная выше методика позволяет по накопленным данным системы компьютерного оценивания обучающихся разделять их траектории успешности по типам. Кроме того, данная методика может выполнять роль диагностики отдельных, вызывающих сомнения, случаев для более

детальной проработки или сбора дополнительной информации. Отнесение обучающихся к тому или иному типу позволяет преподавателю выработать более точную методику взаимодействия для повышения эффективности учебного процесса.

Литература:

1. Мамаева Н.А. Педагогическая модель формирования учебной мотивации студентов технических вузов в процессе изучения математики / Н.А. Мамаева, В.Д. Львова, Д.В. Мамаева // Вестник АГТУ. - 2015. - №1 (59) - С. 47-55.

2. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Пер. с англ. А.М. Хотинского. Под ред. И.С. Енюкова. - М.: Финансы и статистика, 1989

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Цекова Лариса Мухамедовна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Аннотация. Данная статья освещает способы определения особенностей функционирования фразеологических единиц, пословиц и поговорок в английском языке. Они являются предметом особого внимания из-за своей образности и большой результативности влияния на реципиента. Вопрос о том, являются ли пословицы и поговорки фразеологическими единицами, чем они отличаются и чем похожи, в языкознании все еще дискуссионный. За последние годы английский язык сильно модифицировался под воздействием экономических, политических, общественных сил и получил новые определения, требующие изучения. В частности способы определения особенностей функционирования фразеологических единиц, пословиц и поговорок в английском языке в деловом общении.

Ключевые слова: фразеологические единицы, пословицы, поговорки, выражения, функции, лингвистика.

Annotation. This article is about the ways of identifying distinctive and similar phraseological units, proverbs and sayings in English. They are the subject of special attention because of their imagery and great impact on the recipient. The question of whether proverbs and sayings are phraseological units, how they differ and how they are similar, is still controversial in linguistics. Over the years, the English language has been extensively modified under the influence of economic, social forces and received new definitions that require study in the ways of defining functional characteristics, proverbs and sayings in English in business communication.

Keywords: phraseological units, proverbs, sayings, expressions, functions, linguistics.

Введение. Актуальностью проблемы данной статьи является то, что в нашу эпоху усиливается значительность английского языка. Английский язык является не только интернациональным языком, но и употребляется в научных и технических кругах, в дипломатии, при совершении коммерческих договоров, в бизнесе и предпринимательстве.

В связи с этим возрастает надобность современного человека в полном и тщательном усвоении английского языка, которое неосуществимо не только без хорошего запаса знаний грамматики, лексики, терминов, фразеологических единиц и возможности использования их в коммуникации, но и без техники употребления и постижения всевозможных фразеологических выражений [1].

Научной новизной исследования является то, что найдены способы определения отличительных и схожих особенностей фразеологических единиц, пословиц и поговорок.

Целью статьи является изучение, анализ и способы определения отличительных и схожих особенностей фразеологических единиц, пословиц и поговорок в английском языке.

Реализация цели исследования позволило выделить следующие основные задачи:

- 1) изучить происхождение фразеологических единиц в современном английском и русском языках;
- 2) рассмотреть способы различения фразеологических единиц от свободных словосочетаний;
- 3) изучить взаимосвязь фразеологических единиц, пословиц и поговорок;
- 4) найти способы определения отличительных и схожих особенностей фразеологических единиц, пословиц и поговорок в английском языке.

Практической значимостью проведенного исследования является то, что его результаты можно использовать на занятиях по методике обучения иностранному языку, на внеклассных занятиях.

Главный способ анализа – это способ общей выборки. Это подбор и рассмотрение фразеологических единиц из разных трудов.

Изложение основного материала статьи. Нахождение способов определения особенностей функционирования фразеологических единиц, пословиц и поговорок в английском языке дискуссионно. Некоторые языковеды утверждают, что фразеологические единицы отличаются от пословиц и поговорок в структурном строении. Фразеологические единицы являются завершенными оборотами. Их можно включать в предложение.

Пословицы являются единичными и завершенными высказываниями. При сопоставлении фразеологических единиц с пословицами по семантическому признаку можно увидеть еще более значительное отличие. Пословицы похожи на краткие сказки потому, что они содержат общий опыт людей. Они могут наставлять, давать рекомендации, некоторые из них предупреждают, в некоторых скрыто поучение либо осуждение.

Фразеологические единицы подобных функций не осуществляют. Они не утверждают, как пословицы, а представляют обороты. Их задача – номинативная. Она состоит в том, что они отображают установленный предмет, поступок и т.п. Деятельность пословиц – коммуникативная. Они передают определенное сообщение. Например,

- в пословице *Hell is paved with good intentions* - содержится мораль;

- пословица *what is done cannot be undone* - помогает осознать, что прежде надо поразмыслить, затем мастерить;

- пословица *what cannot be cured must be endured* - рекомендует;

- пословица *as you make your bed, so you must lie on it* - поучительна [5].

А.М. Бабкин не относил пословицы и поговорки к фразеологическим единицам. Он говорил об одинаковых признаках между пословицами и фразеологическими единицами, состоящих из стабильности применения, второстепенном смысле и экспансивном виде. Он утверждал, что пословицы обладают характерными для них отличиями, «которые выводят их за рамки фразеологического словаря». Пословица не обладает семантическим единством. Вследствие этого ее невозможно сравнивать с изолированным словом или членом высказывания.

Вторая особенность заключается в том, что ее можно использовать при изображении установленного эпизода или повседневного случая [2].

Итак, трактовка пословицы, в отличие от трактовки оборота или слова, состоит из подтверждения тех актуальных и повседневных ситуаций либо обстановки, которые содействуют ее использованию.

А.И. Молотков, как и А.М. Бабкин, тоже указывал на подобие между фразеологической единицей и пословицей. Но он не относил пословицы к классу фразеологических единиц. Тем не менее, А.И. Молотков подчеркивал лишь одну одинаковую черту: это аллегорический смысл пословицы и фразеологизма. Разницу между ними он видел в том, что в основе пословицы находится определенное мнение, а фразеологическая единица отражает какое-либо мнение.

А.И. Молотков не причислял и поговорки, которые являются предложениями, к фразеологическим единицам. Он доказывал, что «поговорки, как и пословицы, не могут быть прототипами фразеологизма» [6].

Д. Казарес и Н.Н. Амосова полагали, что не следует включать пословицы и поговорки в состав фразеологических единиц, поскольку они являются самостоятельными выражениями в процессе коммуникации.

Существуют и другие взгляды на этот вопрос. Так, профессор А.В. Кунин включает пословицы и поговорки в состав фразеологических единиц и называет их коммуникативными. Согласно его точке зрения, одним из главных особенностей фразеологических единиц является их стабильность. Если коэффициент стабильности в сочетании слов не находится ниже минимальной черты, то это означает, что мы имеем дело с фразеологической единицей.

По мнению А.В. Кунина, коммуникативный и номинативный критерии неприемлемы в данном случае, так как имеется немалое число глагольных фразеологических единиц, употребляющихся в виде номинативных высказываний. Здесь глагол используется в действительном залоге. В пословицах и поговорках, являющихся самостоятельными высказываниями, тот же глагол применяется в страдательном залоге. К примеру, *to shed crocodile tears* (проливать крокодиловы слезы) – *crocodile tears are shed* (крокодиловы слезы проливаются) [3].

Невозможно точно разделить пословицы от поговорок потому, что последние иногда образуются от первых. Например, фразеологизм *the last straw* (русский вариант – *последняя капля*) образовался от пословицы *the last straw breaks the camel's back* (*последняя капля переполнила чашу терпения*); источником появления выражения *to catch at a straw (straws)* (*хвататься за соломинку*) послужила пословица *a drowning man catches at straws* (*утопающий хватается за соломинку*).

Кроме того, некоторые пословицы можно легко перевести в фразеологические единицы. Например, пословица *don't cast pearls before swine* (*не мечи бисер перед свиньями*) становится фразеологизмом *to cast pearls before swine* (*метать бисер перед свиньями*) [4].

Пословицы и поговорки также включали в состав фразеологических единиц И.В. Федосов и А.Н. Лапицкий: они использовали эти термины при составлении «Фразеологического словаря русского языка».

И.В. Арнольд, опровергает подход Д. Казареса и Н.Н. Амосовой, называя его «узким». По его утверждению, является несущественным то, входят ли пословицы и поговорки в состав предложения или являются самостоятельными предложениями.

Если соглашаться с данным подходом, то делается вывод о том, что нужно исключить междометные выражения из числа фразеологических единиц, поскольку они тоже самостоятельны в синтаксическом плане, а это является неверным.

Кроме того, И.В. Арнольд указывает на то, что пословицы и поговорки не отличаются от большинства фразеологических единиц и должны изучаться совместно с ними, поскольку и пословицы, и поговорки легко переходят в устойчивые выражения. В этом плане, как мы видим, мнение И.В. Арнольда схоже с мнением Г.Б. Антрушиной, О.В. Афанасьевой и Н.Н. Морозовой).

Другая особенность, объединяющая фразеологические единицы, пословицы и поговорки, по словам И.В. Арнольда, заключается в том, что для того, чтобы образовать забавную обстановку все они имеют возможность модифицироваться или делиться [1].

Так, пословица *all is not gold that glitters* используется вместе с выражением *golden age* (*золотой век*): *it will be an age not perhaps of gold, but at least of glitter* (возможно, придет не *золотой век*, а *позолоченный*).

Наряду со сказанным, пословицы, поговорки, устойчивые единицы обладают постоянными компонентами, применяются в аллегорическом значении и употребляются в коммуникации как завершенные лексические единицы. Вследствие этого и В.В. Виноградов предлагал их разбирать вместе [4].

Выводы. Из всего сказанного можно сделать выводы:

1. Мифы, труды, песни, традиции, ритуалы, игры, исторические даты, наименования средств работы, имена и фамилии знаменитых людей, географические наименования, фигуры и т.п. явились основой для появления фразеологических единиц в английском и русском языках. Сначала выражения имели прямой смысл, а позднее приобрели переносный.

2. Имеются 2 способа, по которым фразеологические единицы и свободные соединения слов отличаются друг от друга: *структурный*, являющийся общей составляющей фразеологической единицы, изменение которой является причиной утраты ее смысла, перевода в обыкновенный оборот, не располагающий значением, и *семантический*, проявляющийся в переносном значении фразеологических единиц [6].

3. Фразеологические единицы – это выражения, отличающиеся постоянством соединения слов, неделимостью и переносным смыслом.

4. Дискуссионным в языкознании является проблема отнесения пословиц и поговорок к фразеологическим единицам, о способах нахождения различий и похожих признаков между ними. Различия между ними таковы:

- в основе пословицы лежит мнение, а фразеологическая единица выказывает представление;
- пословицы и поговорки – независимые обороты в процессе речи;
- у пословиц нет семантического единства, поэтому ее нельзя сравнивать с отдельным словом или членом предложения;
- фразеологические единицы являются завершенными оборотами, которых можно включать в предложение, пословицы же – это сами готовые высказывания;
- функция фразеологизмов – номинативная. Она состоит из обрисовки предмета, поступка и т.п.

Функция пословиц – коммуникативная, выступающая в качестве передающей уведомления [7].

Похожие качества такие:

- постоянство применения;
- переносное значение;
- экспансивный тип;
- аллегорическое содержание;
- переход в стабильные обороты пословиц и поговорок;
- способность модифицировать строение для сообщения потешности обстановке;
- неизменность составляющих;
- употребление в речи в виде завершенных языковых единиц.

А.В. Кунин относил пословицы и поговорки к фразеологическим единицам, окрестив их речевыми. Своё мнение он аргументировал тем, что имеются глагольные выражения, употребляющиеся в виде номинативных высказываний, где глагол применяется в действительном залоге.

Фразеологический состав английского языка очень крупен. И все же, на образце разобранных фразеологизмов можно четко показать, как многообразны по своему смыслу и экспрессии ФЕ современного английского языка. Благодаря художественным трудам беллетристов и поэтов, как в Англии, так и других государств мира, английский язык сейчас обладает большим числом фразеологизмов [5].

Анализ способов определения особенностей функционирования фразеологических единиц, пословиц и поговорок в английском языке очень трудное явление, исследованию которого нужен отдельный метод изучения.

Литература:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Ленинград, 1989. – 354 с.
2. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А.М. Бабкин. – Ленинград: Наука, 1990. – 286 с.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – Москва: Рус. яз., 2002. – 512 с.
4. Лепшокова Е.А., Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшокова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта – СПб, 2020 - № 4 (182) – С. 272-275
5. Лепшокова Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта – СПб, 2020 - № 7 (185) – С. 203-206
6. Лепшокова Е.А. Лепшокова, Е.А. Эквивалентность фразеологизма слову. / Е.А. Лепшокова // Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития // Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения С.М. Акачиевой. - Карачаевск: КЧГУ, 2018. - С. 179-183.
7. Лепшокова, Е.А. Языковая ситуация и языковая политика в США. / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования // Материалы ХТТТ Международной научно-практической конференции. - Карачаевск: КЧГУ, 2018. - С. 120-124.
8. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка / А.И. Молотков – Москва: Изд.: Русский язык; Издание 3-е, стер. 1978 г. - 543 с.

Педагогика

УДК 378

директор Печоев Ахмед Якубович

Государственное бюджетное образовательное учреждение «Центр непрерывного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья» (с. Нижние Ачалуки)

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье автором рассмотрен процесс создания специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором анализ научной литературы по данной теме, позволивший автору выделить конкретные работы. Выделены основные компоненты организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса образовательной организации. Создание специальных условий для получения инклюзивного образования является главной задачей в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: специальные условия, дети, ОВЗ, образовательная организация, инклюзивное образование.

Annotation. In the article, the author considers the process of creating special conditions for children with disabilities. The author analyzes the scientific literature on this topic, which allowed the author to identify specific works. The main components of organizational and pedagogical support for the inclusive educational process of an educational organization are highlighted. Creating special conditions for inclusive education is the main task in the process of education and upbringing of children with disabilities.

Keywords: special conditions, children, HIA, educational organization, inclusive education.

Введение. Проблема субъективного отношения к статусу «инвалид» и индивидуальных установок является сегодня актуальной. Это обусловлено значительным количеством лиц с ограниченными возможностями здоровья, приобретенными в результате инвалидизирующего заболевания, травмы или

дефекта, а также наличием людей, официально никак не обладающих инвалидностью или потерявших ее, однако устремляющихся к ее установлению возвращению, несмотря имеющимся нормативным аспектам и группировкам определения этого статуса в Российской Федерации. Одна из альтернатив решения проблемы заключается в развитии инклюзивного образования. Работа с детьми с нарушениями развития представляется с одной стороны основной трудностью, с другой стороны одной из основных целей нашей страны. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию. Поэтому существует потребность создания и формирования условий с целью воспитания и обучения. В нашем государстве появляются разные подходы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо предоставить возможность абсолютно всем детям с инвалидностью, невзирая в их необходимости и прочие условия, полностью осуществить собственный возможности, давать возможность развивать свой творческий потенциал и становиться полноценным членом общества. Инклюзивное образование может предоставить возможность всем детям получить достойное образование.

Изложение основного материала статьи. Процесс обеспечения инклюзивного дошкольного образования строится системно, на основе выполнения организационных и педагогических условий. В обеспечении инклюзивного образования в образовательной организации (далее ОО) задействованы все субъекты образовательно-воспитательного процесса: администрация, педагоги, специалисты сопровождения, дети с ОВЗ и их родители. Для того, чтобы качественно реализовать вышеобозначенные приоритеты в среде общеобразовательного учреждения, необходимо обладать специализированной психолого-педагогической поддержкой, потому как без неё включение в учебный процесс будет не лёгким. Причём не только для ребёнка, но и для специалистов. Разработка технологий и рабочих схем психолого- педагогического сопровождения инклюзивной практики, сделает процесс более мягким и комфортным

В настоящее время инклюзивное образование представляет собой актуальную форму обучения всех детей, так как инклюзивный процесс подразумевает организацию деятельности, удовлетворяющую особые потребности каждого ребенка. Успешное инклюзивное образование происходит в первую очередь через принятие, понимание и учет различий и разнообразия учащихся, которые могут включать физические, когнитивные, академические, социальные и эмоциональные аспекты [5, С. 37-39].

Инклюзивное образование, применяемое на практике полностью противоположно его теории, которая изначально предполагает наличие права у ребенка с особенностями в развитии возможности получения образования доступного для нормотипичного ребенка. Все участники процесса образования (учителя, педагоги-специалисты, родители) наблюдают явное несоответствие его измени и дополнений, принятых Московской Государственной Думой 28 апреля 2010 года, суть которых заключалась в возможности ребенка с особенностями развития в результате обучения в школе по индивидуальному маршруту, получать диплом, который позволяет перейти к дальнейшей ступени образования [2, С. 28-33].

Исследуя исторический зарубежный опыт других стран по введению инклюзии в образовании, хотелось бы остановиться, в частности, на американском, где реализовать идею специального образования было достаточно сложно. Много времени и сил было потрачено на разработку закона, известного как «Закон Об образовании для всех детей-инвалидов», который был принят президентом Фордом в 1975 году. В этом законе об образовании впервые было объявлено о том, что в стране будет действовать всеобъемлющее государственное специальное образование.

Это, по тем временам было смелое и прогрессивное решение. Поскольку уравнивало в правах на образования инвалидов и нормотипичных детей. В том году, когда этот закон был принят, конгресс признал, что восемь миллионов детей в Америке были лишены права на надлежащее образование только из-за их инвалидности. Из этих детей один миллион не получал никакого образования вообще.

Анализируя исторический опыт развития специальной педагогики и образования России, можно с уверенностью сказать, что равноуровневая помощь в обучении и социализации, оказывалась детям на протяжении каждого из жизненных циклов. Стоит отметить, что система помощи строилась не на основе предположений чиновников, опирающихся на экономическую и политическую целесообразность, а с привлечением медицинских работников, психологов, педагогов, дефектологов, которые в своих исследованиях и работах опирались на разносторонние данные о взрослеющем человеке, на данные полученные в ходе многолетних экспериментов, и доказывающие эффективность дифференцированного подхода к обучению детей с ОВЗ. Перенос понятия «инклюзия» как «включающее обучение» со всеми достоинствами и недостатками, не доказанной эффективностью такого обучения для всех категорий детей на просторы нашей страны, имея собственный уникальный опыт научных разработок, кажется не логичным.

Некоторые исследователи считают, что понятия «инклюзия» и «интеграция» в системе образования необходимо разделять, что между ними нельзя ставить знак равно, так как они характеризуют разную степень включенности детей с ОВЗ в образовательную систему.

Несмотря на обширность представленной тематики работ ученых, проблема организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования, её негативные и позитивные стороны, перспективы влияния на образовательный процесс, не была непосредственным предметом исследования.

В первую группу входят исследования авторов, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, такие, как: С.В. Алехина, Л. Бартон, Дж. Демплер, Е. Дорис, Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова, Т. Лореман, Н.Н. Малофеев, У. Сейлор, Е.К. Сликер, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.

Вторая группа и исследования авторов, рассматривающих модели организации инклюзивного (включенного) образования: Х.С. Замский, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, Л.И. Солнцева, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.

Третья группа авторов представляет работы по управлению образованием: П.К. Анохин, Д.А. Новиков, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков и др.

Чтобы инклюзия прочно вошла в социокультурную жизнь общества на всех уровнях, необходимо оказывать поддержку ребёнку, семье с раннего возраста, вовлекая широкий круг специалистов, социальных работников, на протяжении всего жизненного периода человека, имеющего те или иные проблемы со здоровьем. Говорить об инклюзии в образовании не совсем корректно, так как понятие инклюзии это многофункциональный, многоуровневый процесс, затрагивающий весь жизненный цикл человека и общества, а также человека в обществе. Сама по себе инклюзия, исключительно в образовании не может

существовать. Так как ребёнок, родившись, не попадает сразу в школу, он в начале развивается вне её «инклюзивных стен». После окончания школы он снова оказывается один на один с обществом. И ему снова необходима помощь специалистов, социальных работников, окружающих. Применительно к процессу обучения детей с ОВЗ корректнее использовать термин «интеграция». Интеграция в образовании, это всего лишь этап, который должен продолжать начатую работу по социализации и поддержке с раннего возраста. Теоретикам, так и практикам инклюзивного образования не хватает этой связки между образованием и системой социальной защиты. Для того, чтобы нуждающиеся категории детей могли успешно интегрироваться в образовательную среду необходимо всем ветвям власти обеспечить их качественной инфраструктурой социальной, образовательной и психологической помощи. Опубликованные исследования ряда европейских стран описывают экономическое обоснование того, что в долгосрочной перспективе строительство безбарьерной среды выгоднее для правительств, так как экономятся средства на преобразование (конверсию) и, при наборе достаточного количества преподавателей и воспитателей, снижаются расходы на специальное образование.

При равном участии в политической, социальной, экономической и культурной жизни, равные возможности в образовании, профессиональной интеграции и предоставления всем гражданам возможности самоопределиваться в безбарьерном обществе снизит социальную напряжённость в обществе и повысит уровень жизни всех слоёв населения.

Таки детям необходимо создавать комфортную и адаптированную среду для развития не только для нормотипичных детей, но, и в большом энтузиазмом для детей с особенностями. Таким образом, в обществе проблема социализации, эмоционального развития, толерантности, не будет стоять на столько остро [4, С. 124].

Можно выделить основные компоненты организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса образовательной организации.

При взаимодействии специалистов ПМПК и ОО с родителями составляется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ребенка с ОВЗ. При разработке ИОМ учитываются организационные условия включения различных детей с ОВЗ в образовательное пространство, которые соотносятся с заключением ПМПК. Ведется запланированная коррекционная работа.

Организационное обеспечение процесса инклюзии образовательной организации:

– Субъекты инклюзивного образовательного процесса, профессиональная квалификация педагогов и специалистов образовательной организации.

– Субъектами процесса инклюзии в образовательной организации являются: администрация, педагоги, специалисты сопровождения, дети с ОВЗ и их родители.

Администрация занимается управлением инклюзивным образовательным процессом. Для управления инклюзивным процессом в образовательной организации создаются специальные подразделения:

- научно-методический совет ОО;
- психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ОО;
- педагогический коллектив инклюзивной группы;
- родительский комитет» [1].

2. Нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзии.

Инклюзивный процесс базируется на нормативно-правовой базе, которая обеспечивает реализацию прав на образование ребенка с ОВЗ. Нормативно- правовая база включает следующие документы:

– Закон РФ «Об образовании», ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенция ООН о правах ребенка и др.);

– региональные законы «Об образовании», «О социальной защите инвалидов», и др.;

– локальные нормативные документы ОО (Типовое положение оОО, Локальные акты ОО: «Положение о логопедической службе ОО», «Положение о ПМП к ОО», договоры с родителями (законными представителями) воспитанников ОО и др.).

3. Программно-методическое обеспечение процесса инклюзии.

Обучение детей с ОВЗ реализуется по образовательным программам ОО, учитывающих государственные требования и особенности инклюзивного процесса.

4. Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования:

1. «ПМПк проводит комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику детей с ОВЗ с целью определения актуального уровня развития и потенциальных возможностей. По результатам обследования даются рекомендации по разработке образовательного маршрута.

2. При взаимодействии специалистов ПМПК и ОО с родителями составляется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ребенка с ОВЗ.

При разработке ИОМ учитываются организационные условия включения различных детей с ОВЗ в образовательное пространство, которые соотносятся с заключением ПМПК.

3. Ведется запланированная коррекционная работа. Специалистами ПМПк ОО проводится мониторинг динамики развития ребенка с ОВЗ.

Определяются способы реализации ИОМ и методики оценки результативности выбранных методов и технологий помощи ребенку в адаптации.

4. Мониторинг образовательной и социальной адаптации всех детей группы» [3].

5. Организованная в ОО инклюзивная предметно-развивающая среда. Также необходимо дополнительное специальное оборудование: коррекционно-развивающее и сенсорное оборудование, современное учебное оборудование, кабинеты психомоторной коррекции и др. «Принципы организации предметно-развивающей среды [1].

Поддерживая детей с особенностями развития необходимо и важно обмениваться информацией при переходе из одной ступени образования в другую, проводить профилактические мероприятия на протяжении всех лет развития и обучения ребёнка. Важно, чтобы профилактические меры принимались до возникновения аномалий и расстройств. Необходимость профилактических действий в детстве подчёркивалась специалистами разных стран, не раз.

Можно выделить основные компоненты организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса образовательного учреждения:

Нормативно-правовая база, которая включает: локальные нормативные документы образовательной организации (Типовое положение образовательной организации, Локальные акты образовательной организации: «Положение о логопедической службе образовательной организации», «Положение о ПМПк образовательной организации», договоры с родителями (законными представителями) воспитанников ОО и др.).

Л.М. Шипицына комплексное сопровождение в ОО определяют как систему профессиональной деятельности команды специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка, независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде [3].

Организованная в образовательной организации инклюзивной предметно-развивающей среды.

5. Реализация индивидуального подхода.

В настоящее время в России формирование единого образовательного пространства в контексте организации и реализации инклюзивного дошкольного образовательного процесса имеет определенные проблемы.

В каждом регионе Российской Федерации формируется своя модель новой инклюзивной образовательной системы. Образовательные организации совместно научно-методическими центрами разрабатывают, апробируют и внедряют в деятельность ту модель инклюзивного образования, которая соответствует их возможностям и потребностям окружающей среды. В основном региональные инклюзивные практики реализуются на основе процессов образовательной интеграции и специального (коррекционного) образования, которые вносят важный вклад в дальнейшее развитие инклюзивных образовательных процессов в Российской Федерации.

Выводы. Таким образом, полученные результаты в ходе исследовательской работы, доказывают, что если в процесс организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования включены и активно взаимодействуют все субъекты инклюзивного образования (администрация, педагоги, специалисты сопровождения, дети с ОВЗ и их родители), динамически развивается инклюзивная модель детского сада, все это положительно влияет на реализацию процесса инклюзии в условиях образовательной организации и повышает его уровень организационно-педагогической обеспеченности. Различный характер организационно-педагогического обеспечения процесса инклюзии в образовательной организации опосредован различными вариантами организации инклюзивного дошкольного образования.

Литература:

1. Дорохова, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе ДОД // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 1. – С. 27-33.

2. Емельянова, И.Д. Дошкольник в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 28-33.

3. Жаворонков, Р.Н. Сравнительно-правовой анализ федерального законодательства РФ в области реабилитации и социальной защиты инвалидов и Конвенции ООН о правах инвалидов / Р.Н. Жаворонков. СПб.: Папирус, 2009. - 352 с.

4. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.

5. Кириллова, Е.А. Предпосылки возникновения и развития инклюзивного образования в России // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы междунар. научно-практич. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 37-39.

Педагогика

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

студент Трушкова Дарья Михайловна

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

СТОРИТЕЛЛИНГ В ПРЕПОДАВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье раскрывается сущность и особенности технологии сторителлинг в современном отечественном образовании. Главной особенностью современного образования является формат «обучение через развлечение», где субъект и объект образовательного процесса вовлечены в определенную образовательную неформальную среду, при которой возникает потребность сопереживания и сильного эмоционального вовлечения и появляются побудительные реакции. Одной из таких технологий является технология сторителлинга, которая уже получила большое распространение в зарубежной практике в таких областях как маркетинговые коммуникации и связи с общественностью. В статье систематизированы точки зрения зарубежных и отечественных авторов о технологии сторителлинга, определены содержательные компоненты технологии, представлены отличия между технологией публичного выступления и технологией сторителлинга. Авторы попытались раскрыть значимость данной технологии в преподавании управленческих дисциплин: организационная культура, персональный менеджмент.

Ключевые слова: сторителлинг, публичное выступление, организационная культура, персональный менеджмент.

Annotation. The article reveals the essence and features of storytelling technology in modern domestic education. The main feature of modern education is the “learning through entertainment” format, where the subject and object of the educational process are involved in a specific educational informal environment, in which there is a need for sympathy and strong emotional involvement and stimulating reactions appear. One of these technologies is storytelling technology, which has already become widespread in foreign practice in such areas as marketing communications and public relations. The article systematizes the points of view of foreign and domestic authors on storytelling technology, defines the content components of the technology, presents the differences between the technology of public speaking and storytelling technology. The authors tried to reveal the significance of this technology in teaching management disciplines: organizational culture, personal management.

Keywords: storytelling, public speaking, organizational culture, personal management.

Введение. Современное инновационное образование в настоящее время направлено на получение и приобретение знаний в различных видах деятельности в краткосрочный период обучения. Это диктуется: потребностями общества получать все больше информации из внешней среды; скоростью формирования отношения к этой информации; учетом проецирования жизненно важных проблем на свой собственный мир. Главной особенностью современного образования является формат «обучение через развлечение», где субъект и объект образовательного процесса вовлечены в определенную образовательную неформальную среду, при которой возникает потребность сопереживания и сильного эмоционального вовлечения и возникают побудительные реакции. Такая образовательная среда способствует быстрому усвоению знаний и концентрации на явлениях и событиях окружающей действительности и позволяет найти вектор для самостоятельного развития в обучении. Среди педагогического сообщества растет интерес, к педагогическим технологиям, которые являются средством достижения инновационных образовательных целей. Среди наиболее популярных педагогических технологий и инновационных форм подлежат изучению технологии образовательного события, проектное обучение, тренинговая деятельность и т.д. [7, 8]. Наиболее популярным процессом является проектирование открытых образовательных пространств вуза, которые способствуют реализации вышеперечисленных технологий [11]. Эффективность применения педагогических технологий инновационного типа зависит от максимальной вовлеченности ее участников в процессе определенного интервала времени [7, 8].

Одной из таких технологий является технология сторителлинга, которая уже получила большое распространение в зарубежной практике в таких областях как маркетинговые коммуникации и связи с общественностью. Данный формат коммуникаций за последние 5 лет превратился из «жизненно-социального» формата в профессиональный формат, и широко используется в педагогике. Межкультурная коммуникация, как одна из востребованных компетенций будущего, диктует новый инновационный формат подачи учебного материала, который отличается, по мнению разных ученых, большей вовлеченностью и информативностью, а главное способствует наибольшему сопереживанию, основанному на личном опыте. Попытка разграничить продукт и формат от использования иностранного слова является сомнительным фактом. Чтобы понять подходы для проектирования такого формата, возникает необходимость прояснить общее и различное данной технологии от классических технологий коммуникации.

Целью публикации является сравнительный анализ технологии сторителлинга и технологии публичного выступления в преподавании управленческих дисциплин.

В работе были поставлены следующие задачи:

- систематизировать точки зрения зарубежных и отечественных авторов о технологии;
- выявить основные отличия между технологией публичного выступления и технологией сторителлинга;
- сделать выводы о преимуществах и недостатках реализации данной образовательной технологии.

Изложение основного материала статьи. В профессиональной культуре общения технология сторителлинг (от англ. storytelling) это рассказывание историй, которые побуждают к действию и определенному отношению.

Изучению данной технологии посвящены работы таких ученых-педагогов, как Ермолаевой Ж.Е., Лапуховой О.В, Морозовой О.В, Грушевской В.Ю, Пильгуна М.А, ученых в области журналистики Симакова С.И., Енбаева А.П, зарубежных ученых Р. Макки, Ж Сегелла и др. В области управления персоналом и других управленческих дисциплин сторителлинг изучался Новичковой А.В., Воскресенской Ю.В.

По мнению Ермолаевой Ж.Е., Лапуховой О.В сторителлинг – это педагогическая техника, построенная на использовании историй с определенной структурой и героем, направленная на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации. Авторы выделяют виды и типы данной техники, как активный педагогический сторителлинг и классический сторителлинг, где определяют особенности и характеристики данных типов [2].

Морозова О.В представляет технологию сторителлинга, как систему, состоящую из функционально-структурных элементов, таких как: контент (сама ценность знания), герой, вызывающий сочувствие, использование в самой истории таких методов, как визуализация и драматургия, вывод. Автор раскрывает содержание каждого структурного элемента технологии [3].

В настоящее время особенностью и главным отличием данного вида технологии от других видов коммуникативных технологий является цифровой формат. По мнению Грушевской В.Ю, такие формы как видео ролик, презентация с мультимедийными контентом составляют основной формат сторителлинга. Авторы отмечают, что метод сторителлинга можно использовать и в проектной деятельности обучающихся [1].

М. А. Пильгун определяет трансмедийный сторителлинг, как «конвергированный текст, объединяющий вербальные, визуальные и аудиальные компоненты, созданный на одной или нескольких медийных платформах. Данное синкретичное единство обладает связностью и цельностью, имеет определенную целенаправленность и прагматическую установку» [6].

Симакова С.И, Енбаева А.П. определяют эту технологию, как основной прием журналистской работы - творчество, которое требует от специалиста художественного чутья, обладая навыками выстраивания сюжета, но авторы признают, что данная технология призвана освещать драматические события, а не позитивные мероприятия [9].

Происхождение термина дает право проанализировать точки зрения в англоязычных исследованиях.

Роберт Макки в своем исследовании определяет сторителлинг как сценарий, систему и определяет нарушение порядка вещей как естественный процесс – «необходимо найти самое важное среди многих событий сюжетной линии и показать решения героя на поступок» [4].

По мнению гуру рекламы Ж Сегела, «публика ожидает увидеть и услышать занимательную историю, которая бы соответствовала идентичности бренда и раскрывала качества продукта или политика» [10].

Неоднозначное представление сторителлинг имеет при изучении организационно-управленческих дисциплин: управление персоналом, организационная культура, организационная психология, персональный менеджмент [13]. Новичкова А.В., Воскресенская Ю.В понимают «историю» как «передатчик» корпоративных знаний об организации. По мнению авторов история не произведет должного воздействия на слушателя, если не будут соблюдаться следующие элементы: послание, мораль, наличие конфликта, сюжет [5]. Сторителлинг в менеджменте организации это прежде всего наличие корпоративной памяти, которую формируют и накапливают сами сотрудники организации [5].

Говоря о прикладном значении технологии, стоит рассмотреть основные содержательные компоненты в отражении управленческих дисциплин. Основными содержательными компонентами являются: концепт, контекст-среда, сообщение, многоканальность, автор. Условно формулу технологии можно условно определить как сочетание вышеперечисленных компонентов, которые заключены в цифровой формат. Рассмотрим каждый компонент.

Концептом сторителлинга применительно к организационной культуре может быть идея формирования корпоративных ценностей, принятие определенных образцов поведения. Сторителлинг помогает новым сотрудникам быстрее пройти процесс адаптации и понять назначения своей роли в коллективе организации. Рассказывание историй может проходить в различных формах. Это могут быть мифы, легенды, обряды, традиции и т.д.

Контекстная среда – это те организационные события, которые могут проходить в организации, и на фоне которых зарождается та или иная история. К ним может относиться: проведение различных корпоративных соревнований, внедрение программного обеспечения, проведение различных профессиональных конкурсов. События и факты необязательно могут относиться к различным формам организационных изменений, но могут носить характер текущей организационной жизни.

Сообщение. Каждая рассказанная история, миф или легенда о поступке или действии, которая распространяется с целью формирования определенной морали, выгодной руководству компании, должна формировать «отношение» этико-когнитивного характера [12]. Объяснение идеологии компании в поступках, действиях и историях, рассказанная прозорливым основоположником, должна составлять цепочку «восприятие- эмоциональный инцидент- отношение – поведение». Сотрудники субъективно оценивают ситуацию, сопереживают герою, проецируют ситуацию на свой собственный опыт, тем самым познавая культурные символы организации. Вся эта цепочка впоследствии должна определять поведение сотрудников в аналогичных ситуациях, которые с большой вероятностью могут повториться в ближайшее время.

Многоканальность. Как уже было отмечено выше, главное современное отличие сторителлинга - это цифровой формат. Но, тем не менее, не только он имеет значение. Разнообразии каналов передачи истории, несомненно, необходимым условием. В практике профессиональных коммуникаций есть понятие «емкость коммуникативной среды», когда для передачи сообщения необходимо и достаточно выбрать один канал (почта, личный контакт, социальные сети и др.). Например, для ознакомления с меморандумом руководитель посылает его по почте. Такая коммуникация считается эффективной, так как выбран правильный канал передачи и, таким образом, сотрудники экономят и высвобождают время для решения более важных дел. Но для сторителлинга характерна именно многоканальность, когда используются сразу несколько каналов передачи информации. Одним из самых важных каналов является передача идеологии компании самим главным менеджером, или другим руководителем или наставником, это может реализовываться через систему корпоративных обедов, вовлечения новичков и т.д. Зрительный контакт в процессе рассказывания истории, тоже формирует определенные образы: эскизы, графики и диаграммы задают определенный ритм и настроение, делают его целостным.

Итак, анализируя основные компоненты сторителлинга в обучении организационной культуре, можно сформулировать основные образовательные ситуации, которые может решать студент, используя технологию сторителлинга.

1. Рассказ студента, с позиции руководителя, об основном противоречии, которое существует в организации (основываясь на материале кейса).
2. Рассказ студента, с позиции сотрудника, об основном противоречии, которое существует в организации (основываясь на материале кейса).
3. Рассказ студента об основных корпоративных ценностях компании, которые диктуют определенные поведенческие реакции.
4. Рассказ студента о мифах, об основоположнике компании.
5. Рассказ студента о негативной и позитивной истории компании.

Цели образовательных ситуаций могут быть подготовлены не только на основании образовательных кейсов, контекстных задач и учебных видео-фильмов, но и выбираться самостоятельно на основе личного интереса и желания обучающихся.

Говоря об изучении персонального менеджмента, сторителлинг рассматривается как технология эффективного построения профессиональных коммуникаций. Среди технологий делового общения технология публичного выступления считается особенно популярной по своему назначению и изучается в курсе «Персональный менеджмент» в качестве инструмента проведения деловых совещаний формального характера. Но за последнее время совещания приобретают неформальный характер и для того, чтобы экономить время в деловом общении, используются элементы сторителлинга.

Проведем сравнительный анализ технологии публичного выступления и технологии сторителлинга (Таблица 1).

Таблица 1

Структурные элементы	Технология публичного выступления	Технология сторителлинга
Цель	Довести до аудитории резюме (выводы, рекомендации) выступления через проблему.	Довести до аудитории резюме (выводы, рекомендации) выступления через личное переживание.
Миссия	Захватить внимание с первой секунды и держать его на протяжении всей речи, побуждая слушателя принять решение по какой-либо проблеме.	Захватить внимание с первой секунды и держать его на протяжении всей истории, вызывая у слушателя симпатию к главному герою истории, и через авторское видение донести до аудитории основную мысль.
Подход	Личностный	Цифровой
Методы	Специфическое движение, актерская практика, мимика, сравнение анализ, описание ситуации, проведение аналогий.	Видео, телефония (запись речи других), графика, анимация, раскладовка, последовательное развитие сюжета.
Форма	Доклад, сообщение, речь.	История.
Проявление своей позиции	Позиция может быть нейтральной.	Позиция не может быть нейтральной.
	В конце выступления.	В течении всей истории.
Вовлеченность	Через проблему.	Через личность.
Результат	Призыв к действию.	Сопереживание.
Рефлексия	Формирование отношения.	Формирование системы действий.

Выводы. Анализ понимания и использования технологии сторителлинг в отечественной и зарубежной практике позволяет сделать следующие выводы:

В отечественном образовании технология рассматривается как инновационная форма образовательного процесса, которая используется не только в практике сервиса и продаж и других областях, но и в практике преподавания управленческих дисциплин.

Отечественные авторы признают ценными такие характеристики технологии как: возможность быстрого вовлечения в познавательный процесс, эмоциональность- сопереживание, а также возможность изложить историю в цифровом контексте.

В зарубежных источниках технология понимается как рассказ, сценарий, который необходимо тщательно готовить и разрабатывать таким образом, чтобы в конце истории герой был способен совершить поступок или действие.

Технология сторителлинг используется в зарубежной практике более широко, чем в отечественной. Это связано с областями применения данной технологии: журналистика, маркетинг, продажи.

Авторы постарались раскрыть значимость данной технологии в преподавании управленческих дисциплин: организационная культура, персональный менеджмент.

По мнению авторов, главной отличительной особенностью данной технологии является цифровой формат, при помощи которого, автор истории приводит аудиторию к выводам через личное переживание и помогает сформировать систему поведенческих реакций.

Литература:

1. Грушевская В.Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniemetoda-tsifrovogo-storitellina-v-proektnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 26.11.2020).
2. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitellink-kak-pedagogicheskaya-tehnika-konstruirovaniya-uchebnyh-zadach-v-vuze> (дата обращения: 26.11.2020).
3. Морозова О.М. Внедрение технологии сторителлинга как средства развития ключевых компетенций у студентов педагогического колледжа / О.М. Морозова // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — No 1 (25). — С. 49-52
4. Макки Р.М. История на миллион долларов: Мастер-класс для сценаристов, писателей и не только / Роберт Макки; Пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2008. — 456 с.
5. Новичкова А.В., Вокресенская Ю.В. Сторителлинг как современный инструмент управления персоналом // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. No 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/39EVN614.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/39EVN61
6. Пильгун М.А. TransmediaStorytelling: перспективы развития медиатекста [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Медиаскоп» – 2015. – No3. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/1773> (дата обращения: 26.11.2020).
7. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Румянцева Н.А. Методика проектирования образовательного события в вузе // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Сер. Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. 4. С. 153-157.
8. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019. №4 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1033>
9. Симакова С.И., Енбаева А.П. Сторителлинг как прием журналистской работы // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitellink-kak-priem-zhurnalistskoj-raboty> (дата обращения: 26.11.2020).
10. Сегела Ж. Ностальгия по будущему [Текст] / Ж. Сегела, Т. Лебедева. – М., 2007 – 128 с.

11. Толстенева А.А., Лагунова М.В., Шкунова А.А., Гурьянычева Е.Н. Модернизация функционально-пространственной структуры вуза как элемента инновационной образовательной среды // "Современные проблемы науки и образования" – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29332> (дата обращения: 13.12.2019).

12. Шкунова, А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лицея: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. Нижний Новгород, 2004.

13. Yashkova, E.V., Sineva, N.L., Egorova, A.O., Kuznetsova, S.N. General trends in the development of the organizational culture of Russian companies Journal of Applied Economic Sciences, 12 (8), pp. 2472-2480. 2018 Интернет – ресурс <http://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100264820&tip=sid&clean=0>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ярова Татьяна Викторовна

Московский государственный институт международных отношений (университет),
Одинцовский филиал (г. Одинцово);

студент Бурба Александр Александрович

Московский государственный институт международных отношений (университет),
Одинцовский филиал (г. Одинцово)

РОССИЙСКАЯ МОЛОДЕЖЬ 21 ВЕКА: ЕЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

Аннотация. В 1991 году известные американские ученые Хау и Штраус разработали новую научную теорию, ключевой мыслью которой являлось разделение людей на разные возрастные группы (поколения). Согласно этой теории, каждому поколению присущи определенные характеристики, которые складываются за счет социальной, политической, экономической и духовной обстановки в стране и мире. На основе данных разных аналитических агентств, социологических изданий и ведущих СМИ, был проведен анализ специфики поведения современного молодого человека, который является частью поколения «ЙГреков». В статье сформулированы критерии, которые не только отражают социально-духовные особенности, но и информационное поведение представителей данной группы. Значительно внимание уделяется социально-культурной характеристике и ценностной ориентации российской молодежи 21 века.

Ключевые слова: поколение «Y», молодые люди 21 века, социально-культурная характеристика.

Annotation. In 1991, the famous American scientists Howe and Strauss developed a new scientific theory, the key idea of which was to divide people into different age groups (generations). According to this theory, each generation has certain characteristics that are formed due to the social, political, economic and spiritual situation in the country and the world. Using data from various analytical agencies, sociological publications and leading media, we will touch upon and try to analyze the specifics of the behavior of a modern young person who is part of the generation of "Y" was carried out. The article formulates criteria that not only reflect the socio-spiritual characteristics, but also the informational behavior of representatives of this group, and examines the socio-cultural characteristics and value orientation of the Russian youth of the 21st century.

Keywords: generation "Y", young people of the 21st century, socio-cultural characteristics.

Введение. В нашем исследовании мы попытались рассмотреть молодых людей 21 века, проанализировав культурно-социальные предпочтения, мировоззрение, и сравнить полученные данные с характеристикой предыдущего поколения. На основе теории поколений ученые подразделяют людей, которые родились в разные временные промежутки, на определенные группы. Каждый индивид проходит процесс социализации и вовлекается в деятельность, которая присуща тому или иному времени. Таким образом, при сравнении разных возрастных групп, можно выявить общность особенностей и отнести их к определенному поколению людей. Целью нашего исследования является анализ представителей группы Y и сравнение их с предшествующим поколением X.

На основании метода исследования, который заключается в анализе научной и социологической литературы, будут предоставлены ответы на такие ключевые вопросы, как: в чем заключается разница между поколениями X и Y? Какие особенности присущи людям разных возрастных групп? В чем заключается разница между людьми возраста 20-40 лет и 41-61 года?

Американские ученые Нейл Хау и Вильям Штраус разработали теорию, которая гласит, что каждые 20-25 лет рождаются дети с новыми привычками и особенностями поведения и мышления, которые выделяют их на фоне предыдущего поколения. Согласно этой теории, люди, которые родились в промежуток от 1984 года до 2004 относятся к миллениумам, которых также называют «ЙГреками» или же «поколение большого пальца», в связи с тем, что представители этого поколения имеют свойство набирать любое сообщение пальцем одной руки.

Исследование основано на следующих данных: 1) мониторинг и анализ СМИ в режиме реального времени под названием Медиалогия; 2) исследование результатов социологических исследований, проведенных российскими и зарубежными социологами за последние годы.

Изложение основного материала статьи. Рожденные в период между серединой 1980-х и началом 2000-х годов, миллениумы представляют собой последнее поколение 20-го века и первое поколение, которое было воспитано с учетом информационного развития, появления интернета, кнопочных телефонов, смартфонов и компьютеров. Это группа людей, которая родилась с исключительными характеристиками, зависящими от их жизненного опыта, но в то же время, это переходная группа, которая еще не до конца отказалась от традиционных форм развлечений. Согласно исследованиям, миллениумы предпочитают нахождение в глобальной сети «Интернет» просмотру телевизора. Поскольку, исходя из теории поколений, каждые 20 лет рождаются индивиды, которые обладают отличительными признаками по сравнению с предыдущими, молодые люди, которым сегодня от 20 до 40 лет являются ключевыми двигателями социального, политического, экономического и духовного прогресса нашей страны. «Молодежь является

носителем обновленных систем представлений о ценностях и нормах окружающей действительности” [2, С. 154]. Мировоззрение Игреков складывается под воздействием нескольких факторов: 1) манеры, взгляды на жизнь, модель поведения в обществе и опыт предыдущего поколения, принятые от родителей, бабушек и дедушек; 2) восприятие внешней информации под воздействием процесса социализации. Благодаря двум этим ключевым процессам человек может проанализировать ценности, которые присущи определенному промежутку времени и определить для себя необходимость соблюдения этих постулатов либо их переосмысление. В связи с тем, что модели и способы воспитания нового поколения не являются эффективными и их можно отнести к категории “устаревшие», для достижения наибольшего результата от процесса социализации “необходимо разработать систему, содержащую формы и методы, адекватные той эпохе, к которой относится данное поколение” [2, С. 154] Миллениумы наименее склонны, по сравнению с предыдущими поколениями в возрасте до 60 лет, использовать электронную почту и отдают предпочтение текстовым сообщениям, как главному источнику коммуникации, регулярно публикуя какую-либо информацию на веб-порталах, создавая разные виды обзоров и используя социальные сети, чтобы открыто выражать свои интересы, чувства, эмоции и получать поддержку от сверстников и подписчиков.

В 2019 году компанией по исследованию рынка “Globalwebindex” было опубликовано исследование, в котором приняло участие около 52500 респондентов. Данный отчет посвящен поколению большого пальца, где анализируется социальное и цифровое поведение интернет-пользователей возрастом от 23 до 36 лет. На основе рисунка 1, около 70 процентов пользователей являются городскими жителями, 19 процентов – живут в пригороде, остальные же 11 процентов находятся в сельской местности. По данным статистики, 64 процента опрошенных работают полный рабочий день, 10 процентов – лица с гибким графиком, на оставшиеся 26 процентов респондентов приходятся студенты, самозанятые и лица с иным видом занятости. Статистические данные говорят о том, что преобладающими пользователями сети «Интернет» среди представителей группы опрошенных миллениумов, являются лица, которые состоят в супружеских отношениях в возрасте 30-36 лет (65 процентов опрошенных), одна треть респондентов в возрасте от 23-29 лет живут с родителями (36 процентов) и 46 процентов всех респондентов сами являются родителями.

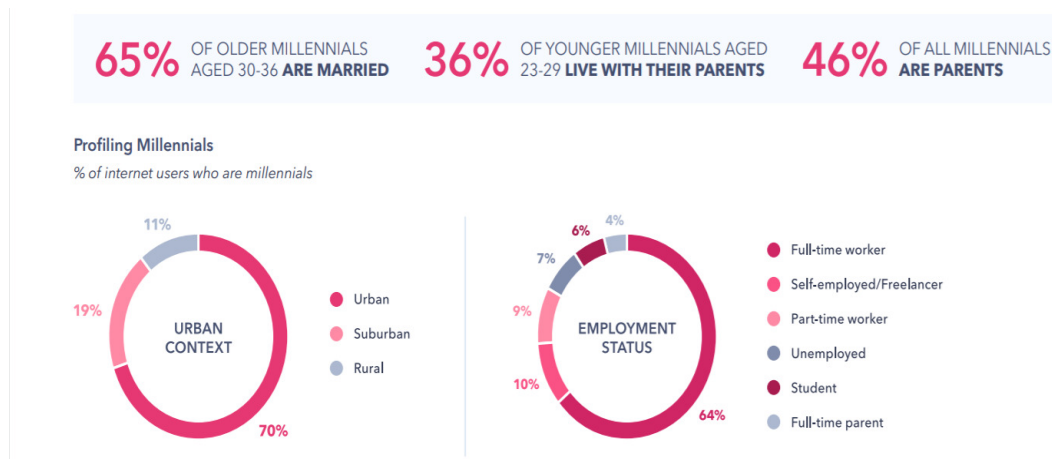


Рисунок 1. Профилирование поколения «Y», Источник: GlobalWebIndex, 2019

Как показано на рисунке №2, наибольший процент (48%) миллениумов находится в отношениях и проживает совместно, 27 процентов проживают с родителями, 25 процентов респондентов проживают самостоятельно, с друзьями и прочее. Большинство опрошенных находятся в супружеских отношениях (45%), ведут холостяцкий образ жизни (39%), остальные респонденты разведены, либо же остались вдовами или вдовцами.

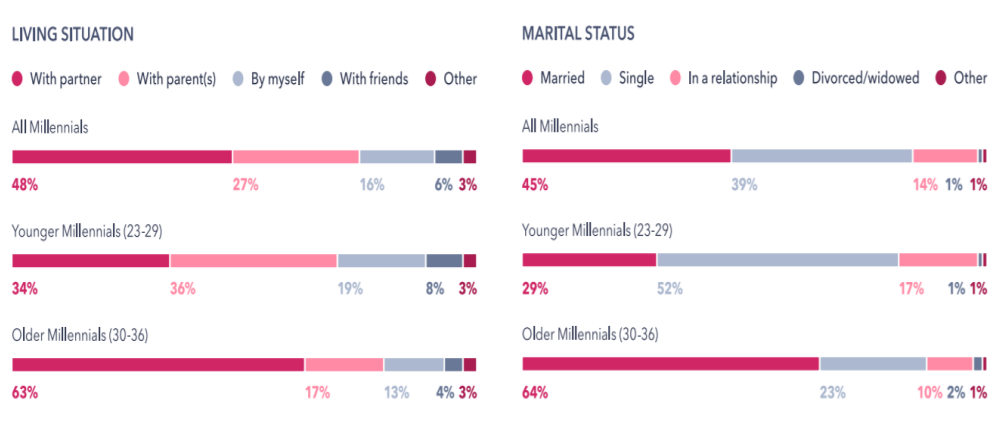


Рисунок 2. Жизненная ситуация и семейное положение, Источник: GlobalWebIndex, 2019

Как упоминалось ранее, представители большого пальца предпочитают проводить время в компании гаджетов и сети «Интернет». Так, самыми популярными социальными сетями, где люди не только общаются, но и просматривают различный развлекательный контент, в который входят разные видео, «мемы», картинки

юмористического характера, за последнее время являются: YouTube, Twitter, VK, TikTok, Instagram, Одноклассники и т.д. В среднем, Игреки тратят около четырех часов в день на пользование социальными сетями, что связано с тем, что компьютеры и ноутбуки постепенно заменяются смартфонами. Это обусловлено тем, что компьютеры и ноутбуки постепенно заменяются смартфонами, преимуществами которых являются мобильность, простота использования и упрощенный доступ к Интернету. Так, общее время нахождения в сети Игреками с использованием персонального компьютера, ноутбука или планшета составляет 3 часа 37 минут, что на 10 минут больше общего среднестатистического времени. Затраты времени нахождения в сети «Интернет» владельцев смартфонов из группы миллениумов составляют 3 часа 49 минут, что больше общего среднестатистического времени уже на 26 минут. По данным рисунка № 3, 96 процентов респондентов исследуемой возрастной группы пользуются смартфоном, только 69 процентов опрошенных владеют ноутбуками и персональными компьютерами, «смарт-тв» используют 42 процента опрошенных, на долю пользователей планшетов, игровых приставок или консолей, услуг «умный дом», «читалок», умных часов и прочих гаджетов и прочего приходится менее 40-ка процентов.

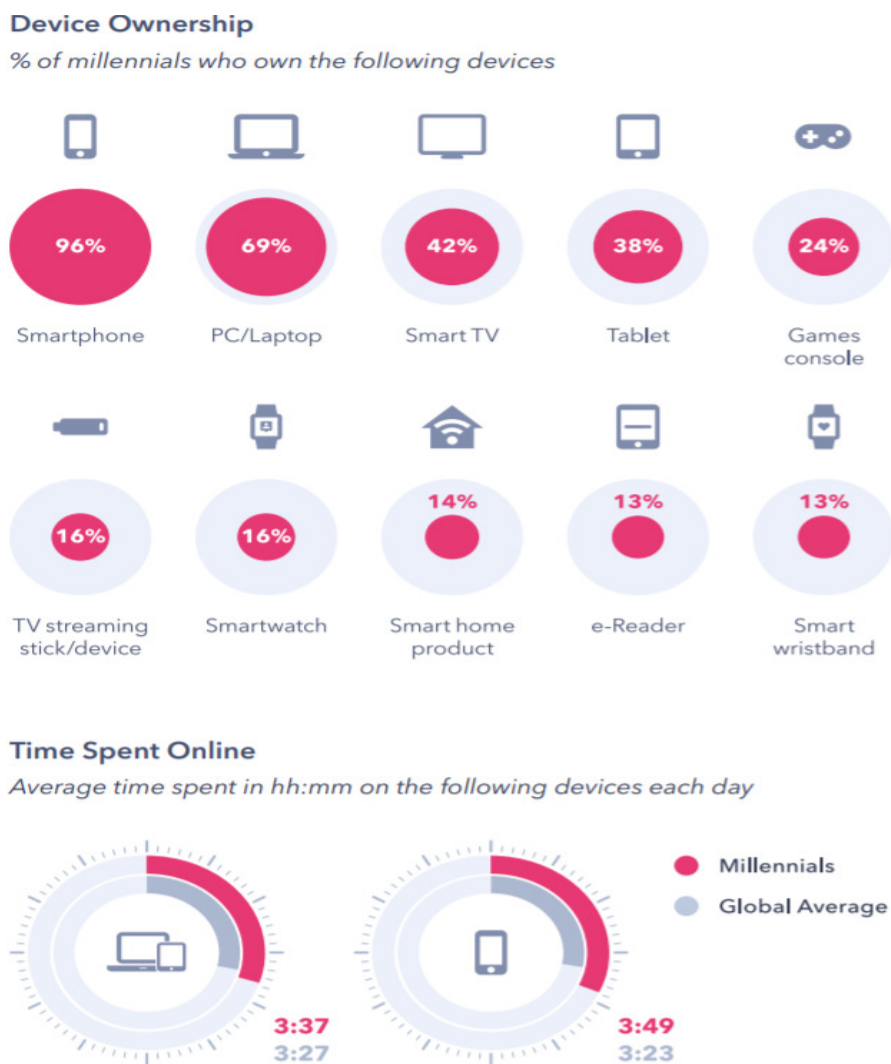


Рисунок 3. Владельцы устройств и затраты времени нахождения в сети, Источник: GlobalWebIndex, 2019

Немаловажным аспектом в поведении человека, который относится к группе Y, является наличие мотивов и стимулов для осуществления какой-либо деятельности. Согласно суждениям доктора Асли Бейхан Акару, ключевыми внутренними мотиваторами для человека-миллениума являются: 1) достижение успеха; 2) интересная работа 3) уважение 4) ответственность 5) справедливая заработная плата. К внешним показателям он относит: 1) безопасность; 2) справедливая заработная плата 3) поощрения со стороны руководства 4) удобное рабочее место 5) нормированный рабочий график. Таким образом, ключевыми характеристиками данного поколения являются: сфокусированность на карьерной лестнице, работа в команде, баланс личной жизни и работы. Лица возрастной группы 41-61 года, в свою очередь, характеризуются индивидуальным стилем выполнения трудовых обязанностей, скептичностью и технической подкованностью (См. рис. 4).

Качества поколения «X» и «Y» в рабочей среде

Поколение «X»	Поколение «Y»
Сосредоточенность на построении карьеры	Сосредоточенность на построении карьеры
Самообеспечение	Оптимистичный подход к работе
Баланс между работой и личной жизнью	Баланс между работой и личной жизнью
Скептический подход к работе	Признание и вознаграждение
Необходимость мгновенной обратной связи	Технологическая смекалка
Техническая подкованность	Работа в команде/группе
Признание и вознаграждение	Против рутинной работы
Индивидуальный подход к работе	

Выводы. На формирование ценностей поколения X повлияли такие важные события, как распад СССР, дестабилизация ситуации в связи с многочисленными терактами, появление интернета и разнообразных интернет-платформ для постоянной онлайн-коммуникации, развитие науки, в особенности таких секторов как биотехнологии и цифровые гуманитарные науки. Все эти факторы сформировали у «иксов» определенные представления о жизни: рассчитывать только на себя, иметь альтернативные пути развития событий. Некоторые из этих постулатов и принципов передались их детям – представителям поколения миллениумов. Но при учете переосмысления ценностей, у поколения Y наблюдается не только ярко выраженная коммуникабельность, но и социальные навыки; целенаправленность на реализацию своего потенциала; индивидуальный подход к выполнению любого вида деятельности; оптимистичный подход к решению проблем; желание работать ради получения опыта, а не продвижения по карьерной лестнице. Если коротко охарактеризовать отличие поколения Y от предыдущего поколения X, то если для поколения X, формировавшегося в эпоху перестройки, ключевыми понятиями являются деньги и вещи, то для поколения Y – успех [2].

Литература:

1. Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 15-33.
2. Хомякова Екатерина Ивановна «Поколение у» в контексте социального взаимодействия в современном обществе // Известия ТПУ. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-y-v-kontekste-sotsialnogo-vzaimodeystviya-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 16.10.2020).
3. Ярова Т.В., Тиллаев А.Х. Профессионально-личностное развитие обучаемых в стратегии реализации гуманистического подхода // Педагогическое образование и наука. – 2020. - №3. - С. 77-81.
4. Ярова Т.В. Учебная мотивация студента вуза: методический аспект // Образование личности. — №2. — 2019. — С. 21-27.
5. Ярова Т.В. Проблемы воспитания молодежи в современной России // Материалы форума «Учитель новой школы и вопросы воспитания подрастающего поколения». - М.: АРКТИ. 2014.
6. Ярова Т.В., Белогуров А.Ю. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде вуза: методологический аспект // Педагогическое образование и наука. — 2019. — №5. — С. 89-94.
7. Acar A.B. Do intrinsic and extrinsic motivation factors differ for Generation X and Generation Y // International Journal of Business and Social Science. – 2014. – Т. 5. – №. 5. – С. 12-20.
8. Powers T., Valentine D. Generation Y values and lifestyle segments // Journal of consumer marketing. – 2013. – Т. 30. – №. 7. – С. 597-606.
9. Компания по исследованию рынка “Globalwebindex”: <https://www.globalwebindex.com>

Психология

УДК 88.6

кандидат педагогических наук, доцент Андреева Любовь Дмитриевна

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

кандидат педагогических наук Попова Людмила Витальевна

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

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Целью статьи «Особенности синдрома эмоционального выгорания у педагогов ДОО на современном этапе» является изучение особенностей синдрома эмоционального выгорания у педагогов ДОО. В статье обосновываются многочисленные эмоциональные факторы, вызывающие чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к истощению и выгоранию. Среди особенностей и трудностей педагогической работы выделили ее высокую психическую напряженность. Итоги проведенного эмпирического исследования подтверждают позицию классического подхода к изучению синдрома эмоционального выгорания: увеличение времени работы педагога влияет на увеличение проявления профессионального выгорания, и обосновывают необходимость постоянной работы по профилактике и преодолению выгорания.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, синдром эмоционального выгорания; фазы: «напряжение», «резистенция», «истощение»; эмоциональная загруженность.

Annotation. The purpose of the article "Features of the syndrome of emotional burnout among preschool teachers at the present stage" is to study the features of the syndrome of emotional burnout among preschool teachers.

The article substantiates numerous emotional factors that cause feelings of dissatisfaction, accumulation of fatigue, which leads to exhaustion and burnout. Among the features and difficulties of pedagogical work, they singled out its high mental tension. The results of the conducted empirical study confirm the position of the classical approach to the study of the emotional burnout syndrome: an increase in the time of a teacher's work affects an increase in the manifestation of professional burnout, and justifies the need for constant work to prevent and overcome burnout.

Keywords: professional activity, burnout syndrome; phases: "voltage", "resistance", "depletion"; emotional load.

Введение. На настоящее время проблема исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов является актуальной, что вызвано возрастающей потребностью общества не только к профессиональным компетенциям, но и к личностным качествам педагогов в их педагогико-воспитательной деятельности, возрастающей роли педагога во вхождении учащихся в социальную среду современного общества.

Меняется общество, вместе с тем меняется образ жизни и взгляд подрастающего «цифрового поколения» на этот мир, что отражается и на их поведение. Можно выделить следующие эмоциогенные факторы, как объективные, так и субъективные, которые оказывают негативное воздействие на личность педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Так как работать на благо других, заботиться, в первую очередь, о своих воспитанниках, пренебрегая своими интересами и выгодой, приводит к возникновению эмоционального выгорания.

Изложение основного материала статьи. «Синдром выгорания (от греч. syndrome - сочетание и англ. burn-out -прекращение горения) — клиническое нарушение, термин был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером (1974 г.). Состояния физического утомления и разочарования, которое возникает у людей, занятых в альтруистических профессиональных областях. В исследованиях Кристины Маслач и Джексона показано, что данный синдром сопровождается также эмоциональным истощением, деперсонализациями, снижением работоспособности» [5, С. 127].

В исследованиях А. Пинес однофакторная модель выгорания представлена как «состояние физического, психического и эмоционального истощения, вызванное длительным включением в ситуацию, которая предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере» [3]. По предложенному С. Маслач определению понятия «выгорание» выделяется трёхкомпонентная модель «синдрома истощения физических и духовных сил», представляющая собой совокупность психических свойств таких, как «эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений, отображающие специфику педагогической деятельности» [8, С. 127]. Более значимый из них - второй компонент выгорания, деперсонализация, отражающая профессиональную позицию педагога в общении с субъектами образовательного процесса (ребенок, родители, администрация и сам педагог), а именно, непродуктивные отношения.

Скугаревская М.М. определяет «синдром выгорания» как состояние эмоционального, психического, физического истощения, постоянного стресса, переходящих в хроническое состояние усталости и неудовлетворенности на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для альтруистических профессий, где доминирует забота о людях (социальные работники, врачи, медицинские сестры, педагоги и др.)» [9, С. 3-9].

Психолог Щавелева М.А. утверждает, что «в процессе профессиональной деятельности могут возникнуть внешние и внутренние неразрешимые ситуации (эмоциогенные факторы), которые вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к угасанию интереса, понижению мотивации к своей профессии, неудовлетворённостью своим статусом, финансовым положением. И в результате меняется психофизиологическое и возрастное состояние, что приводит к частым головным болям, бессоннице, глубокой депрессии и т.п.

Кроме этого возникают психологические и поведенческие симптомы: чувство скуки; снижение уровня энтузиазма; чувство обиды; неуверенность; раздражительность; неспособность принимать решения. Следствие этого - снижением эффективности профессиональной деятельности» [5, С. 200].

Отечественным психологом Осиповой А.А. выдвинуты следующие «причины появления синдрома эмоционального выгорания:

- неразрешённые конфликты собственной личности;
- низкий уровень поддержки и высокий уровень критичности коллег;
- индивидуальная и групповая работа с немотивированными и маломотивированными клиентами;
- низкая результативность работы;
- запрет на инновации и творческое самовыражение, носящий чаще всего административный характер;
- стремление сохранить свои профессиональные секреты и боязнь быть разоблаченным, когда данные секреты не содержат декларируемых методов;
- отсутствие возможностей обучаться и совершенствоваться;
- отсутствие возможности и желания обобщать и передавать свой опыт» [6, С. 510].

Можно заключить следующее, что эмоциональное выгорание как психологическое явление характеризуется психоэмоциональным истощением: человек чувствуют разбитость и растерянность. Деперсонализация проявляется в негативном или равнодушном отношении педагога к субъектам профессиональной деятельности, так же неуверенность в своей компетентности и успешности приводит к утрате профессиональной мотивации.

Обобщая многообразие последствий эмоционального выгорания, выделим наиболее часто возникающие:

- эмоциональная напряженность, вытекающая в такие состояния как отрешенность, растерянность, усталость, эмоциональная опустошенность;
- психологическая неустойчивость личности, которая проявляется в негативной демонстрации поступков, противоречащих нормам социального поведения;
- разочарование в выборе своей профессии, что приводит не только к снижению результативности работы, но и взаимодействия с субъектами педагогической деятельности, а также индифферентное отношение к своим профессиональным обязанностям;
- неприятие себя как личности, своих профессиональных достижений и потенциала;
- ослабление физического состояния, психосоматические расстройства;
- дезинтеграция личности проявляется в диссоциации в обычных ситуациях, в неумении регулировать свои действия и поступки.

Таким образом, профессиональное выгорание разрушительно влияет не только на профессиональную деятельность человека, но и на его межличностные отношения, поведенческие и психофизиологические особенности [10].

В различных исследованиях выдвигается следующее положение, что «выгорание является одним из проявлений профессиональной деформации личности» [2]. Эти феномены сходны между собой, но имеют разную природу. «Профессиональная деформация» отражается отрицательно и в личной жизни человека по причине сформированного мировоззрения личности в процессе трудовой деятельности. «Выгорание» же - это чисто профессиональный феномен. Но данное утверждение, несмотря на последовательность и правомерность данного понятия, имеет спорные моменты.

Во-первых, Н.В. Гришина отмечает, что профессиональная деформация переносит в непрофессиональную жизнь не только негативное влияние, поэтому нужно более точно откорректировать данное понятие.

Во-вторых, логично предположить, что, «то негативное влияние, которое оказывает выгорание на деятельность и самочувствие людей, не может не проявиться и в других, непрофессиональных сферах жизни. Ряд исследований подтверждает наличие такой связи» [4].

В-третьих, утверждается, что «деформация личностных особенностей, должна проявляться на более поздних этапах профессиональной карьеры» [7, С. 221], хотя из-за несоответствия конкретных качеств личности, отвечающих требованиям профессии, «выгорание» может возникнуть и у молодых специалистов.

В контексте нашего исследования мы рассмотрели понятие синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов: существование и мотивы возникновения данного феномена.

Глобальные рынки образовательных услуг представляют собой принципиально новые отношения в системах образования, предполагают новую роль современного педагога не как источника информации, а как организатора активной познавательной деятельности. На сегодняшний день остаются актуальными «советы М. Рубинштейна, который в 1927 году писал о том, что педагогу важно развивать в себе умение "вживаться в чужую психику, даже перевоплощаться, но не растворяться в ней", "стоять выше, но не ставить себя выше других". Термин эмпатия, был введен значительно позже. Спустя пятьдесят лет в США появился термин "burnout", буквально переведенный как "эмоциональное сгорание"» [7, С. 76-97].

В психолого-педагогических исследованиях подтверждается феномен склонности к эмоциональному выгоранию в большей степени у людей с педагогической профессией в связи с их высокой эмоциональной загруженностью. Это связано с тем, что они вследствие своей основной деятельности вступают в ежедневный социальный и эмоциональный контакт с её субъектами.

Для изучения синдрома эмоционального выгорания педагогов в дошкольных учреждениях г. Якутска провели диагностику уровней эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко.

Испытуемыми стали педагогический коллектив дошкольной образовательной организации, состоящий из 21 педагогов женского пола, возраст которых составляет от 32 до 64 лет (стаж работы в педагогической профессии составляет от 10 до 30 лет; образование среднее-специальное и высшее).

В ходе проведенного исследования по определению уровней эмоционального выгорания педагогов ДОО, были получены следующие результаты. Стадии формирования симптомов эмоционального выгорания в фазе «Напряжение» значительными оказались симптомы: «Переживания психотравмирующих обстоятельств» у 36,4%, связанное с возрастом, в частности, возрастной ценз испытуемых был от 50-59 лет. Это показатель того что, человек с возрастом более раним и подвержен к психотравмирующим переживаниям. Симптом «Тревоги и депрессии» показали 36,4% респондентов. Основной причиной мы выделили кризис среднего возраста. Основной причиной выделили чувство неудовлетворённости своей профессиональной деятельностью, чувством сомнения в правильности выбора педагогической профессии, что отмечается высоким уровнем тревожной напряженности. Наименьшее проявление симптома «неудовлетворенности собой» у 100% -0 показатель, т.е все респонденты вне зависимости от стажа работы и возрастного ценза удовлетворены собой. Это хороший показатель, если человек самодостаточный и идет в ногу со временем, то сможет гибко реагировать на любую жизненную ситуацию.

Анализ результатов выборки фазы «Резистенция (сопротивления)» наиболее значимыми оказались симптомы: «Редукции профессиональных обязанностей» 63,6% педагогов, не зависимо от возраста и стажа работы, показали тревожность, чувствительность к критике со стороны начальства или в быту. У 63,7% педагогов (стаж работы составляет 26-35) обнаружили симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования». Что указывает на то, что со временем в процессе своей педагогической деятельности человек начинает сдерживать свои эмоции, чувство эмоциональной отдачи притупляется, становится избирательным.

Результаты выборки показывают, что в фазе «резистенция (сопротивления)» среди основных причин, провоцирующих у педагогов симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», можно особо отметить: нестабильное финансовое состояние, психологическую уязвимость, социальная нестабильность, недостаточно высокий уровень эмоционального интеллекта; а также высокий уровень тревожности за жизнь и здоровье воспитанников, коммуникативная нагрузка.

Результаты фазы «Истощение» эмоционального выгорания, наиболее значимыми оказались симптомы «Эмоционального дефицита» у 18,2% педагогов с большим стажем работы (возрастных). С развитием цифровизации образования современный мир ставит перед педагогами новые вызовы классическому образованию. Старшему поколению педагогов все сложнее оперативно обновлять современный образовательный контент, приходит чувство эмоциональной беспомощности во взаимодействии с субъектами своей деятельности.

Таким образом, результаты исследования по всем трем фазам: «напряжение», «резистенция», «истощение» - выявили у педагогов разные стадии выгорания. В фазе «резистенции (сопротивления)» обнаружены наиболее значимые симптомы «редукции профессиональных обязанностей» (72,7%), что означает профессиональную неуверенность педагогов в собственных силах. Основные причины этого явления могут быть связаны:

- с изменениями в системе современного дошкольного образования: внедрение новых образовательных технологий;

- с недостаточной сформированностью компетентности, отвечающей современным требованиям, у педагога ДОО, которые не могут способствовать его успешной работе в условиях личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- с некомфортными условиями труда педагогов, связанными не только с физиологическими факторами, но и с такими как: недостаточная вентиляция воздуха, что вызывает гиподинамию, плохое качество освещения, отвлекающий шум и т.п.

Выводы. Таким образом, по результатам проведения эмпирического исследования было установлено, что подавляющее число педагогов испытывают синдром профессионального выгорания. В результате проведенного эмпирического исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов ДОО можно сделать следующее заключение: чем больше стаж работы педагога, тем более вероятно увеличение проявления профессионального выгорания, что подтверждает необходимость систематической профилактической работы по преодолению выгорания на постоянной основе.

Литература:

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н., Социально-психологический климат коллектива и личность. СПб.: Питер, 2009. 207 с.
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 97-104.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 49 с.
4. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы. СПб.: Изд-во СПб. ун-та. 2009. 156 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта. 2009. 200 с.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2010. – 510 с.
7. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 2009. – С. 76-97.
8. Первичная профилактика психических, неврологических и психосоциальных расстройств / под ред. А.Н. Моховикова. М.: Смысл. 2010. 127 с.
9. Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2009. №7. С. 3-9.
10. Третьякова В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №2. С. 71-85.

Психология

УДК 316.47:316.6

старший преподаватель кафедры социальной

психологии и виктимологии Волохова Валентина Игоревна

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);

начальник отдела информационного обеспечения

и организации мероприятий Шабанов Денис Михайлович

Национальное аккредитационное агентство в сфере образования (г. Москва)

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНО-СКОНСТРУИРОВАННЫХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. В статье исследуется феномен социально-сконструированных понятий и его трансформация через призму социальных отношений. В основе социально-сконструированных понятий рассматриваются социально-психологические механизмы, такие как подражание, заражение и идентификация. Обозначается содержательный компонент социально-сконструированного понятия на примерах таких социокультурных дефиниций как детство, родительство, еда, социальный статус, интернет-зависимость, образование. Делается вывод о том, социально-сконструированное понятие – это трансформация взглядов, норм, ценностей по отношению к измеряемой категории или понятию, которое охватывает социальные, культурные, исторические, экономические условия развития общества, имеющие объективную и субъективную составляющую в репрезентации данного конструкта.

Ключевые слова: социальный конструкт, социально-сконструированные понятия, детство, родительство, время, заражение, идентификация, подражание, социальная норма, социальное пространство.

Annotation. The article covers the phenomenon of socially constructed concepts and its transformation from the perspective of social relations. Socially constructed concepts are based on socio-psychological mechanisms such as imitation, infection and identification. The content component of a socially constructed concept is defined through socio-cultural definitions such as childhood, parenthood, food, social status and internet addiction. The conclusion is that a socially constructed concept is a transformation of views, norms, values in relation to a measurable category or concept that covers social, cultural, historical, economic conditions of the society development and has an objective and subjective component in the concept representation.

Keywords: social construction (social construct), socially constructed concepts, childhood, parenthood, time, infection, identification, imitation, social norm, social space.

Введение. Актуальность изучения современного пространства социально-сконструированных понятий обусловлена ускорением внедрения новых информационных технологий, расширением границ социального пространства, размыванием социальных функций и развитием нового дизайна социокультурного измерения. Социально-сконструированными понятиями называют некий договор о различных явлениях и понятиях, которые в данный момент развития общества являются актуальными и общественно признанными. Такая социальная конструкция означает «порождение определенной культуры, общества или социальной группы, существующее исключительно в силу того, что члены данного социума или социальной группы согласны считать его реально существующим или согласны следовать определенным социально сконструированным правилам по отношению к нему» [12, С. 25].

Социально-сконструированные понятия не существуют объективно и независимо от социальной среды. Они вплетаются в социальные отношения, потребности, противоречия. Например, такой социальный конструкт как «еда» является примером не просто удовлетворения витальной потребности, но и означающим некоего социального статуса и социальной принадлежности. Или реклама сотового телефона последней модели - это не реклама качества мобильной связи или скорости отправки сообщений, это реклама социального статуса, ради приверженности к которому субъект готов несколько лет отдавать значительную часть своего дохода. Сам «физический объект», то есть телефон при этом не имеет ценности, но вот быть обладателем этого телефона – это и есть контекст социального встраивания.

Изложение основного материала статьи. Столкновение разных культур, общностей и их уровней развития, приводит к столкновению представлений об их смысловом наполнении. «Все, на что нельзя указать пальцем, остается мне неизвестным» описывает своё взаимодействие с папуасами Н. Миклухо-Маклай в путешествии в Новой Гвинее [10]. Такие абстрактные понятия как «мать», «отец», «любовь», «счастье», «хорошо», «холодно», «душно», «традиция» не объективизированы, существуют в определённом смысле в мышлении и социальном договоре о наполнении этих понятий содержательным компонентом.

Ещё одним примером важнейшего социально-сконструированного понятия является «детство» и «родительство». Рассмотрение концепции социального конструирования детства позволяет «охарактеризовать сложные взаимосвязанные процессы трансформаций детства на макросоциальном и микросоциальном уровнях, доказывает, что границы детства, его позиция в обществе не остаются неизменными, а зависят от конкретных исторических, социально-экономических и других обстоятельств развития общества» [4, С. 15]. В различные этапы становления общества существовали различные представления о том, кого считать ребёнком и когда начинается взрослость. Эти представления закрепляли основную линию родительского поведения и устанавливали нормы отношения к ребёнку. Данные представления сменялись от периода умерщвления ребёнка в связи с плохим урожаем (детоубийственный стиль воспитания с начала существования человечества и до IV века нашей эры) до спасения детей в искусственных инкубаторах для новорождённых массой от 300 граммов (помогающий стиль воспитания с середины XX века по настоящее время). Психистория Л. Демоза [4] подробно описывает такие явления как ранний инцест, пеленание, приучение к горшку, кормление и так далее, которые менялись в зависимости от исторического стиля воспитания и норм социального общности.

Говоря о социально-сконструированном понятии необходимо обозначить субъективную и объективную сторону данного феномена. Дело в том, что социальные явления зачастую связаны с социализацией субъекта и не исключают индивидуально-типологических особенностей. Так, например, современная позиция родительства не приемлет физическое насилие над детьми, и такого родителя общество осудит и не поддержит вне зависимости от провинности ребёнка. Но несмотря на объективную позицию запрета на физическое насилие в современном обществе, есть родители, которые осуществляют физические наказания и абьюз детей.

П.Л. Бергер П. и Т. Лукман, размышляя о социальном конструировании реальности отмечают, что такие символические представления, как религия, философия, искусство, наука — находят своё выражение через символический регистр, то есть язык, который формирует семантические поля и смысловые зоны. «Назвать их - значит уже сказать, что, несмотря на их максимальную оторванность от повседневного опыта, конструирование этих систем требует, чтобы они представляли огромную важность для реальности повседневной жизни. Язык может не только конструировать крайне абстрагированные от повседневного опыта символы, но и «превращать» их в объективно существующие элементы повседневной жизни. Так что символизм и символический язык становятся существенными элементами реальности повседневной жизни и обыденного понимания этой реальности» [2, С. 71]. Так, речевая конструкция «семья» имеет разное смысловое наполнение не только в определённый этап формирования общества, но и в рамках символического универсума определённого поколения.

Ритуалы, традиция, культура, религия – вписаны в социально-сконструированное представление общества на определённом этапе его развития. Примером может служить трансформация взглядов на норму празднеств. Так, «в 107 году император Траян, празднуя победу над врагами, устроил «игры», которые продолжались 123 дня и стоили жизни 11 тысячам животных. Император Адриан, живший во II веке н. э., празднуя свои дни рождения, погубил несколько тысяч животных. Император Проп (III век), отмечая победу над германцами, уничтожил на арене более 700 львов, медведей, леопардов, а несколько тысяч кабанов, ланей и оленей раздал на потеху публике» [6, С. 7]. Сложно представить данное празднество сейчас, в 21 веке, мало того, такие «игры» будут расценены как жестокое обращение с животными, будут считаться аморальным поступком, более того, уголовно-наказуемым преступлением.

Переосмысление или реконструкция социальных процессов происходит исходя из норм данной социальной общности. Интересным примером может служить феномен интернет-зависимости. В 1994 году К. Янг, профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде, был разработан тест интернет-зависимость («Internet Addiction Test»). Данный тест включал такие вопросы как, например, «Считаете ли Вы, что с человеком легче общаться «онлайн», нежели лично?», «Мешает ли Вашей деловой активности количество времени, проводимое в сети?» или «Если Вы в основном используете компьютер для работы, общаетесь ли в рабочее время в чатах или заходите на сайты, не связанные с работой, более 2-х раз в день?». Однако на данный момент такие характеристики интернет-зависимости не только не актуальные, но и весьма неаутентичные, так как современные интернет-технологии стали не только частью межличностного взаимодействия, но и значительной частью профессиональной и образовательной среды. И, скорее, нежелание общаться онлайн, может быть рассмотрено, по крайней мере, как не статистическая норма. Так, социально-сконструированными понятиями являются в том числе вопросы нормы и патологии.

В основе социально-сконструированных понятий лежат социально-психологические механизмы, такие как подражание, заражение и идентификация. Благодаря данным механизмам субъект встраивается в социальные отношения, демонстрируя схожее с группой поведение (подражание), сопоставляет своё поведение и внутренние особенности с другими людьми или общностями (идентификация), эмоционально переживает и передаёт эмоционально заряженную информацию (заражение). Мода, особенности поведения, манера одеваться, перемещаться, отношение ко времени, способы передачи информации, навыки и многое другое – не просто данность, которая задана изначально. Это некие конструкции, которые благодаря

социально-психологическим механизмам передаются и сохраняются, при этом видеоизменяются и трансформируются в зависимости от условий развития общества.

Рассмотрим советский эксперимент «Я и другие». Этот пример демонстрирует пронизанность социальными отношениями и социальным контекстом. Глаза человека не просто видят, основываясь на физиологических реакциях, а глаза «слышат» через призму социальных отношений и установок. Недостаточно просто «видеть», например, получая визуальный стимул двух белых пирамидок, необходимо соотносить видимый стимул, или точнее ориентироваться на восприятие этого стимула социумом (феномен конформизма).

Ещё одним вектором изучения социально-сконструированных понятий является трансформация пространственно-временных характеристик современности. Это особые речевые обороты, которые наполняются и обогащаются новым содержанием - дистанционное обучение, электронная среда, информационные технологии, электронные платформы, непрерывное образование, неформальное образование, онлайн-работа, дистанционная занятость, информационно-психологическая безопасность. Конструируются такие новые категории, такие как «транзитивное общество» (Т.Д. Марцинковская), (Д.И. Фельдштейн), «киберпространство» (Д.Е. Добринская), «глобализация» (О.Н. Яницкий, Е.Б. Бондаренко), «конструирование реальной виртуальности». Категория деятельности претерпевает изменения в социокультурном и технологическом аспекте, обретая иные форматы и технологии, недоступные ещё несколько десятилетий назад; расширяется пространство образовательного процесса [3, 7, 8, 11, 13, 14].

Выводы. Социально-сконструированное понятие – это трансформация взглядов, норм, ценностей по отношению к измеряемой категории или понятию, которое охватывает социальные, культурные, исторические, экономические условия развития общества, имеющие объективную и субъективную составляющую в репрезентации данного конструкта. Таким образом, человек не просто употребляет пищу, спит, покупает предметы. Все его потребности встраиваются в социальные отношения. Социальным конструктом может выступать еда, фотография в разрекламированном месте, празднование мероприятия, реализация образовательной деятельности, даже употребление алкоголя/курение. Дело в том, что та смысловая нагрузка, которая наращивается за тем или иным понятием, не имеет ничего общего с выживаемостью человека с точки зрения филогенеза, а точнее: такое количество еды на праздничном столе не требуется, чтобы быть достаточно сытым; употребление алкоголя не развивает организм, а наоборот, пагубно влияет на него; покупка последней модели телефона не делает индивида биологически/физически более конкурентоспособным.

Литература:

1. Белобрыкина О.А., Кошенова М.И. Нормативно-правовые риски конструирования девиантности в современной реальности // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2019. – № 2. – С. 33-54.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум. – 1995. – 323 с.
3. Волохова В.И., Левшунова Е.Н. Трансформация информационно-образовательной среды в XXI веке: сопротивление бесполезно, или зеркало реальности // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2019 / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. Новосибирск: НГПУ. – 2019. – С. 78-83.
4. Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс. – 2000. – 512 с.
5. Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус: [тематический словарь-справочник] / Отв. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. М.: РОС. – 2018. – 638 с.
6. Дмитриев Ю.Д. Соседи по планете. Млекопитающие. М.: Детская литература. – 1981. – 352 с.
7. Добринская Д.Е. Киберпространство: территория современной жизни // Moscow state university bulletin. Series 18. Sociology and political science. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 2018. – Т.24. – №1. – С. 52-70.
8. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2019. – Т. 27. – № 3 (105). – С. 77-96.
9. Маслакова М.В. Информационно-психологическая безопасность – основа формирования информационной культуры личности // Инновации в образовании. М.: Частное учреждение «Издательство АЭО». – 2019. – № 1. – С. 72-78.
10. Миклухо-Маклай Н.Н. Путешествия на Новую Гвинею. М.: Алисторус. – 2008.
11. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н.А. Лобанова, Л.Г. Титовой, В.В. Юдина. Ярославль: РИО ЯГПУ. – 2018. – 298 с.
12. Труфанова Е.О. Субъект в мире социальных конструкций // The digital scholar: лаборатория философа. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. – 2018. – №2. – Том 1. – С. 24-36.
13. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Народное образование. М.: АНО «Издательский дом «Народное образование». – 2015. – №7(1450). – С. 9-26.
14. Яницкий О.Н., Бондаренко Е.Б. Глобализация и индивид // Sociological journal. М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН. – 2016. – Т.22. – №4. – С. 42-59.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
 студент 2 курса магистратуры Безносова Ольга Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность изучения вопросов диагностики нравственных представлений в дошкольном возрасте. Авторами осуществляется анализ существующих понятий нравственных представлений и дается авторское определение. Представляются результаты сравнительного анализа психодиагностического инструментария для исследования нравственных представлений в старшем дошкольном возрасте. Делается заключение о необходимости разработки диагностической процедуры, которая позволит системно, в единой логике, подходить к диагностике нравственных представлений в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: нравственные представления, психодиагностический инструмент, старший дошкольник.

Annotation. The article reveals the relevance of studying the issues of diagnostics of moral representations in preschool age. The authors analyze the existing concepts of moral representations and give the author's definition. The article presents the results of a comparative analysis of psychodiagnostic tools for the study of moral concepts in older preschool age. It is concluded that it is necessary to develop a diagnostic procedure that will allow a systematic, unified logic approach to the diagnosis of moral beliefs in preschool age.

Keywords: moral concepts, psychodiagnostic tool, senior preschool child.

Введение. Обращение к проблеме диагностики нравственных представлений дошкольников обусловлено, с одной стороны необходимостью научного осмысления теоретических основ психодиагностической работы практических психологов в рамках данного направления деятельности, а с другой проблемы нравственного развития личности как субъекта жизнедеятельности и его построением системы взаимоотношений с окружающей действительностью.

Современное общество характеризует тенденция значительного снижения уровня нравственного развития, снижение уровня нравственной культуры, которые демонстрируются в моделях поведения взрослых и детей. Взрослые зачастую ориентируются на материальный доход, собственный престиж в ущерб семейным и нравственным ценностям, что приводит к снижению уровня нравственного развития ребенка и проявляется в значительном снижении значимости моральных ценностей и повышению материальных. Все чаще детьми нивелируется ценность жизни, дружбы, взаимопомощи и все значимее для ребенка становится популярность и статус.

Значимость исследования диагностики нравственных представлений дошкольников обусловлена слабым методическим обеспечением психодиагностических исследований в области нравственного развития личности дошкольника и продолжает существенно опережать их теоретический уровень. В психолого-педагогической науке и практике однозначно не представлены и содержательно не наполнены нравственные категории, опираясь на которые происходит исследование нравственных представлений у старшего дошкольника.

Многие психодиагностические исследования, проводимые современными практическими психологами присущ дилетантски-потребительский подход, оставляющий вне поля зрения теоретические основания построения самого исследования, а также теоретическое обоснование, используемого им диагностического инструмента и не понимание сути исследуемой психологической реальности, которую они измеряют.

Помимо этого развитие самой науки и стремительное развитие психологической практики в конце XX-начале XXI века стало причиной большого наплыва в отечественную систему образования и практическую психологию в частности психодиагностических техник и методик из других стран. Это само по себе позитивно, однако, это привело к тому, что практические психологи стали использовать в своей психологической практике психодиагностические методы и методики, без должной процедуры стандартизации и адаптации их к нашей современной социальной ситуации развития, без учета особенностей и методологических принципов исследовательской работы отечественных школ. В настоящее время в содержании работы психолога образовательного учреждения является обычной практикой методологически не грамотное, теоретически не обоснованное использование психодиагностических методик для изучения дошкольного и школьного периода развития ребенка.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст является важным периодом развития ребенка, так как в данный период формируется не только личность ребенка, но и формируется нормативное поведение, нравственные установки, ценности ребенка. Однако, психологи образовательных учреждений, не имеют зачастую обоснованных, научных, валидных и объективных диагностических методик для оценки формирования данных структур, что может привести к необоснованным диагностическим и развивающим воздействиям практических психологов на становление личности ребенка дошкольного возраста и появлению не достаточно обоснованных эмпирических данных результатов исследования данного периода развития ребенка, в общем, и в частности нравственных представлений. Поэтому сегодня перед научным сообществом психологов возникает необходимость в получении научной, объективной и достоверной информации о диагностике и развитии нравственных представлений детей дошкольного возраста. Результативность диагностики нравственных представлений детей дошкольного возраста определяется теоретическими и методическими принципами, концепциями и положениями, профессиональной позицией психолога. Для диагностики нравственных представлений в дошкольном возрасте все это будет иметь весомое значение, так как от особенностей сбора и метода интерпретации данных будет зависеть итоговая

система представлений о нравственных представлениях дошкольников, характеризующих изучаемую выборку в целом и каждого в отдельности.

Основная цель нашей работы – анализ психодиагностических методик в исследовании нравственных представлений детей дошкольного возраста.

Для достижения цели исследования мы поэтапно реализовали следующие задачи:

1) анализ феномена «нравственные представления» и определение его содержания;

2) анализ потенциала психодиагностических методик в изучении нравственных представлений детей дошкольного возраста.

Для уточнения характеристик и содержания понятия «Нравственные представления» обратимся к психолого-педагогической литературе (таблица 1).

Таблица 1

Сущность понятия «нравственные представления»

Автор	Трактовка понятия
Ананьев Б.Г.	Нравственные представления – это не только результат восприятия нравственных явлений, а также усвоение результатов нравственной деятельности целого общества.
Карпова Е.В.	Рассматривает нравственные представления в виде правильного поведения личности, которая составляет часть нравственной позиции человека, а также создает формы нравственного сознания и самоконтроля и соединяет в себе разнообразие ситуаций морального выбора и решений.
Трофимова Е.Д.	В своих исследованиях Трофимова Е.Д. рассматривает нравственные представления в зависимости от того, к какой группе они относятся. В первой группе Трофимовой Е.Д. описаны представления о нравственных качествах и ценностях личности; ко второй группе относятся представления о нравственных отношениях к окружающему миру и людям; третья группа характеризуется представлениями о способах общения, взаимодействия и сотрудничестве.
Кяникен Э.И.	Считает, что нравственные представления являются ориентиром в сфере человеческих отношений и помогают в решении моральных дилемм. И трактует данный феномен как норму, критерий правильного, истинного отношения к себе и другим людям.
Чернышова Л.И.	Рассматривает нравственные представления как обобщенный образ, форму знания о нравственных нормах, критериях должного, правильного и истинного отношения к себе, к другим людям и миру.
Зеньковский В.В.	Считает, что нравственные представления составляют элемент морального сознания.
Якобсон С.Г.	Выделяет нравственные представления как когнитивную предпосылку для обеспечения регуляции морального поведения.
Антилогова Л.Н.	Рассматривает нравственные представления как составляющий элемент когнитивной сферы нравственного сознания.
Ушинский К.Д. Антилогова Л.Н. Светлова Н.В. Соколова Н.П.	Определяют нравственные представления как моральный образец, который осваивает ребенок, если нравственные представления выступают необходимым условием жизни и опираются на содержание его жизнедеятельности, а также приобретают для него конкретный смысл.

Авторы по-разному расставили акценты в определении понятия «нравственные представления», тем не менее, каждый из них предполагает, что «нравственные представления» можно объяснить как нечто внутреннее, что опосредует и предопределяет отношения индивида с окружающим миром.

В результате контент-анализа психолого-педагогической литературы (существующих понятий) мы предлагаем авторское определение нравственных представлений, уточняющее ряд его основных признаков и характеристик. «Нравственные представления» – это элемент морального сознания, который становится внутренней инстанцией при решении ребенком моральных дилемм и проявляется в знании нравственных норм, критериях правильного и истинного отношения к себе и другим людям.

Исследование нравственных представлений не может не учесть возрастную специфику, так как на разных возрастных этапах решаются важные возрастные задачи, которые встают перед личностью, необходимо акцентировать внимание на новообразованиях возраста, а также учитывать социальную ситуацию развития. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для нравственного развития детей. В этом возрасте происходит расширение и перестройка системы взаимоотношений ребенка с взрослыми и сверстниками. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте выступает сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок моделирует различные способы поведения, взаимоотношения взрослых, действия. В игре дошкольник выполняет различные роли и учится поступать в соответствии с нравственными нормами, принятыми в обществе [4].

Следующим шагом нашего исследования является анализ особенностей сбора и интерпретации данных исследований нравственных представлений. Возьмем за основу анализа критерии, разработанные Белобрыкиной О.А. и Лемясовой Н.С. [1].

Мы проанализировали методы изучения нравственных представлений в старшем дошкольном возрасте и пришли к выводу, что основным методом диагностики в данном возрасте выступает метод беседы. Преимуществами данного метода в изучении нравственных представлений можно считать: возможность конкретизировать изучаемые вопросы; получение достоверного вывода об ответах испытуемого, благодаря анализу его вербальных реакций; использование вспомогательного материала (карточек).

В качестве наиболее часто применяемых методик в рамках данного метода можно выделить: методика «Незаконченные истории» Урунтаевой Г.А. (в модификации Соломиной Л.Ю.), методика «Оцени поведение»

(модификация теста Венгера А.Л., разработана и апробирована под руководством Марцинковской Т.Д., Митру М.) и методика Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю. А. «Изучение осознания детьми нравственных норм».

Сравнительный анализ психодиагностических методик, используемых наиболее часто в различных исследованиях, для диагностики нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста мы представили в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ психодиагностических методик в исследовании нравственных представлений в старшем дошкольном возрасте

Автор	Модификация теста Венгера А.Л., разработана и апробирована под руководством Марцинковской Т.Д., Митру М.	Урунтаева Г.А. (в модификации Соломиной Л.Ю.).	Урунтаева Г.А., Афонькина Ю. А.
Название	Методика «Оцени поведение».	Методика «Незаконченные истории».	Методика «Изучение осознания детьми нравственных норм».
Цель	Выявить социальные переживания ребенка старшего дошкольного возраста, способность оценивать поведение по заданным моральным критериям нормам (соответствует содержанию методики).	Определить уровень представлений дошкольников о нравственных поступках (надо помогать слабым) и мотивах (надо делиться с другими).	Отсутствует.
Предмет диагностики	Социальные переживания ребенка старшего дошкольного - младшего школьного возраста. Оценка происходит на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам.	Предмет диагностики не обозначен, что затрудняет ее применение на практике.	
Область применения	Область применения методики не обозначена		
Операционизация и верификация ключевого понятия, составляющего предмет диагностики.	Отсутствует. Что значительно затрудняет понимание предмета и цели методики.		
Характеристика адресной группы, возрастные границы	Дети старшего дошкольного - младшего школьного возраста.	Возраст не указан.	
Специфика инструкции	Процедура обследования имеет прописанную логическую последовательность выполнения заданий.	Слово «Инструкция» не прописано, но она имеется.	
Стимульный материал методики	Представлен в виде оценочной шкалы и имеет в своем составе серию из 19 картинок с изображением детей, которые находятся в разных житейских ситуациях.	Ребенку предлагается 4 истории, которые ему необходимо закончить.	Картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей, игрушка.
Процедура проведения	Ребенку предлагается серия картинок, по которым необходимо оценить поведение героя, обосновать свое мнение и поставить его на определенное место на заданной шкале. Все ответы ребенка	Исследование проводится индивидуально. Ребенку предлагается закончить начатую экспериментатором историю.	Методика состоит из 4х серий. Каждая из которой имеет свои задания.

	фиксируются экспериментатором в протоколе.		
Изложение логики обработки данных	По результатам методики предполагается отнесение ответов детей к одной из трех групп. В данной методике нет четко прописанных критериев оценивания ответов детей. В связи с этим возникает вероятность субъективизма со стороны экспериментатора.	Методика включает в себя четыре вопроса с бальной оценкой к ним.	Анализируется осознанность детьми нравственной нормы с учетом возрастных особенностей. Необходимо распределить ответы детей по 4 уровням осознания нравственной нормы.
Структура методики	Представлена не в полном объеме.		

Таким образом, из данных таблицы 3 мы видим, что в представленных методиках, наиболее часто применяемых при изучении нравственных представлений, отсутствуют:

- исторические сведения о создании методики;
- данные о операционизации и верификации ключевого понятия;
- данные, где проходила адаптация методики;
- информация о валидности, надежности и стандартизации методики;
- не обозначена область применения методики;
- не представлена ссылка на первоисточник;

– не указана информация о возможности применения методик в соответствии с возрастными границами и нормами, что затрудняет исследователю в обозначении области её применения.

Выводы. Таким образом, дефицит информации по обозначенным критериям существенно осложняет применение представленных методик на практике, так как без учета ограничений и целевого предназначения методики психолог может допустить серьезные ошибки при построении диагностических выводов. Обозначенная проблема снижает репрезентативность методики и ставит под сомнение адекватность определения области её применения. Данные методики позволяют изучить лишь уровень некоторых отдельных компонентов нравственных представлений, не охватывая при этом феномен полностью.

Обобщив авторские подходы к определению и диагностике феномена нравственные представления в дошкольном возрасте, мы выделили основополагающие принципы разработки диагностической процедуры исследования: использование интерактивных форм взаимодействия с ребенком на основе игровых платформ; применение игровых ситуаций, в которых заложены моральные дилеммы; формулировка заданий, позволяющих изучить и развить нравственные качества ребенка, лежащих в основе его нравственного поведения; выделение объективных критериев и показателей оценки ответов детей с учетом теоретической модели и возрастных особенностей нравственного развития ребенка.

В рамках магистерской диссертации нами разрабатывается модель диагностической процедуры адекватная интеллектуальному уровню, возрастным особенностям нравственной сферы старшего дошкольника. Разработанная и апробированная модель диагностической процедуры позволит системно, в единой логике, подходить к диагностике нравственных представлений в дошкольном возрасте. Модель диагностической процедуры исследования нравственных представлений дошкольника будет первой валидизированной процедурой, состоящей из двух этапов, позволяющей не только изучать уровень развития нравственных представлений, но и использовать модель для формирования базовых этических понятий дошкольников.

Литература:

1. Белобрыкина, О.А., Лемясова, Н.С. К поиску алгоритма объективизации «объективных методов» в современной российской психологической практике / О.А. Белобрыкина // Научный журнал «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine». – 2016. – № 2 – С. 80-100
2. Мельникова, Н.В. О первоначальном формировании моральных представлений и норм. Вопросы теории [Текст] / Н.В. Мельникова // Дошкольное воспитание. – М., 2006 – № 10 – С. 82-85.
3. Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дис. ... докт. псих. наук / Мельникова Нина Васильевна. – Курган, 2009.
4. Урунтаева, Г.А. Детская психология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Едиханова Юлия Мансуровна
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
 «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены основные вопросы формирования полоролевой идентификации у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе. Представлены особенности развития полоролевой идентичности у дошкольников из полных и неполных семей, описаны возможности формирования изучаемой характеристики с помощью специальной коррекционно-развивающей программы. Выявлены закономерности, факторы и условия, способствующие успешному формированию обозначенного феномена у дошкольников.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, дошкольники, формирование, закономерности, условия, факторы.

Annotation. the article deals with the main issues of formation of gender role identification in older preschool children in the psychological and pedagogical literature. The features of gender role identity development in preschool children from full and incomplete families are presented, and the possibilities of forming the studied characteristic with the help of a special correctional and developmental program are described. The regularities, factors and conditions that contribute to the successful formation of this phenomenon in preschool children are revealed.

Keywords: gender-role identification, preschool children, formation, patterns, conditions, factors.

Введение. В настоящее время в нашей стране, да и во всем мире, количество неполных семей достаточно велико. Существует большое количество обстоятельств, по которым люди воспитывают детей в неполных семьях. Во всяком случае, состав семьи, ее конфигурации сильно воздействуют на формирование полоролевой идентификации в дошкольном возрасте с представителем того или иного пола. Сформированность у ребенка правильной полоролевой модели играет главную роль для развития ребенка как полноценной личности. Первые 4-6 лет жизни ребенка – это период, когда закладываются и создаются более глубокие слои психики личности, в которые включена половая идентификация. Пол – это первая категория, в которой ребенок осмысливает себя как индивидуальность. Формирование ребенка как представителя мужского или женского пола может быть полноценным благодаря его взаимоотношениям со значимыми взрослыми – родителями и другими людьми. Свой вклад в изучение вопросов и проблемы формирования полоролевой идентификации детей старшего дошкольного вложили ученые В.С. Мухина, А.И. Захаров, А.И. Венгер, И.С. Кон, В.Е. Каган.

Изложение основного материала статьи. Осознание и принятие ребенком собственной половой принадлежности происходит в согласовании с его собственными определениями мужественности и женственности, что направляет к формированию половой идентичности.

Принципиальной составляющей половой идентификации является изучение и принятие ребенком собственной половой роли. Под половой ролью представляют систему средовых стандартов, предписаний, нормативов, ожиданий, которым человек обязан подходить, чтобы его признавали как мальчика (мужчину) или девочку (женщину). Обычное полоролевое формирование детей требует наличия как женского, так и мужского образцов. Одновременное восприятие обеих родительских ролей подразумевает их сопоставление, понимание не только противоположности каждой из них, однако и необходимости единства.

Создание главных свойств личности наступает планомерно и преднамеренно с первых лет жизни. Почти все зарубежные и отечественные ученые исследуют процесс полового воспитания детей как актуальную проблему современного сообщества. У педагогов, психологов и родителей вызывает тревогу частичная потеря подлинно мужских качеств у мальчиков и фемининных у девочек. Трудность полового воспитания детей и создание личности будущих мужчин и женщин с достаточно развитым осознанием специфических социальных функций, обусловленных конкретно половой принадлежностью, динамично обсуждалась педагогами с начала XX века до 30-х годов.

А.И. Захаров, О. Смирнова, В.С. Собкин, З. Матейчек, Я.Г. Николаева и др. занимались изучением проблем, которые могут возникнуть у детей, воспитывающихся в неполной семье. Дети, которые воспитываются в неполных семьях, имеют отличительные особенности от сверстников из полных семей тем, что характеризуются нарушениями полоролевого поведения, трудным общением, непохожестью на сверстников, неуравновешенной, заниженной самооценкой с актуальной необходимостью в её повышении, неадекватной требовательностью к матери и высоким желанием конфигурации её поведения, предприимчивым поиском «значимого взрослого».

Важно и то, что, при отсутствии одного из родителей, ребёнок лишён способности полноценного формирования стереотипа поведения собственного пола. Так, при отсутствии отца, мальчик не владеет возможностями на ближайшем образце наблюдать особенности мужского поведения и непроизвольно перенимает женские черты. И для девочки мама в данной ситуации обязана кооперировать свою материнскую роль и роль отсутствующего отца; в итоге формирование психосексуальной идентичности отмечается противоречивостью.

Наше исследование по изучению особенностей полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе МБДОУ № 5 «Созвездие» и МКДОУ № 7 «Крепыш» г. Шадринска, Курганской области. На этапе констатирующего эксперимента были задействованы дети в возрасте 5-6 лет, в количестве 160 человек, из полных и неполных семей. Для диагностики уровня полоролевой идентификации у дошкольников использовался психодиагностический комплекс (Беседа с ребенком (А.М. Щетинина, О.И. Иванова); методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация»), который позволил выявить особенности развития данного процесса.

Анализ результатов беседы, проводимой с детьми, для выявления у них представлений о половых ролях вообще, своих настоящих и будущих половых ролях, о себе, как о представителе определенного пола, в

частности, позволил выделить три уровня развития таких представлений. Было выяснено, что дети из неполных семей в два раза чаще детей из полных семей демонстрируют низкий уровень развития образа «Я – мальчик» или «Я – девочка» (35% и 13% соответственно). Такие дети не осознают устойчивость пола и его необратимость, ребенок может представить, что мальчик превратится в девочку и наоборот; присутствует эмоционально-нестабильное отношение к себе, сниженная или реверсивная самооценка, детерминируемая негативными отзывами значимых взрослых; отсутствие представлений о своих будущих полоролевых функциях в обществе и семье; неопределенные представления об особенностях поведения мальчиков и девочек в среде сверстников и семье. Вместе с тем, высокий уровень развития образа «Я – мальчик» или «Я – девочка» был выявлен у незначительного количества опрошенных из неполных (6%) и полных семей (22%). Ответы испытуемых свидетельствовали о том, что они знают о необратимости и устойчивости пола; имеют представление об характерных чертах мужского и женского пола и особенностях полоролевого поведения в обществе; демонстрируют эмоционально положительное отношение к себе в целом и выполнению своих полоролевых функций в семье.

Дошкольники из полных семей (65%) чаще, чем их сверстники из неполных семей (59%) знают, что пол не обратим, т.е. нельзя из мальчика превратиться в девочку и наоборот; оценивают себя положительно и лишь отдельные качества считает в себе плохими, если таковыми их считают другие; знают о том, как ведут себя мальчики и девочки, и называют некоторые их отличительные признаки (одежда, рост, некоторые качества, поведение); называют некоторые функции мальчика и девочки в семье в настоящее время и в будущем, что говорит о среднем уровне развития образа «Я – мальчик» или «Я – девочка». Значимость различий в уровнях проявления изучаемого признака выявляясь с помощью критерия углового преобразования Фишера (F^*), которой составил $F^*_{эмп.} = 4,54$ (при $p=0,01$), что говорит о наличии значимых различий.

Исследование уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста ребенка, осуществлялось с помощью применения методики Н.Л. Белополюской «Половозрастная идентификация», результаты которого также свидетельствуют о трех уровнях развития, основанные на критериях полноты и правильности составления идентификационного ряда по полу и возрасту: *низкий уровень* сформированности аспектов самосознания - один правильный ответ ребенка, определяющий себя в настоящем, прошлом и будущем или не определяющим себя вообще; *средний уровень* характеризуется тем, что ребенок идентифицирует себя правильно, но ошибается в интерпретации «Я – прошлое» и «Я – будущее»; *высокий уровень* сформированности аспектов самосознания характеризуется правильностью при составлении ребенком полного ряда половозрастного статуса в настоящем, прошлом и будущем.

В обеих экспериментальных группах дошкольников из полных и неполных семей превалирует низкий уровень развития осознания своей половой принадлежности в разные временные отрезки (63% и 53% соответственно). Выполняя задание, дети неправильно идентифицируют себя с представителями данного пола, объясняя свой выбор тем, что на представленных изображениях они не присутствуют или же идентифицируют себя с противоположным полом. Примерно треть испытуемых идентифицируют себя правильно, определяя свой возраст и пол как – дошкольник(-ца), но ошибаются в интерпретации «Я – прошлое» и «Я – будущее». И очень незначительное количество детей имеют высокий уровень развития характеристик самосознания, связанных с полоролевой идентификацией (7% и 17%). Значимость различий в уровнях проявления изучаемого признака выявляясь с помощью критерия углового преобразования Фишера (F^*), которой составил $F^*_{эмп.} = 2,32$ (при $p=0,01$) и входит в зону значимости.

Таким образом, результаты исследования особенностей особенностей полоролевой идентичности детей из семей разной типологии указали на необходимость внедрения специально разработанной психологической программы по формированию и развитию полоролевой идентичности с применением методов, тактик и технологий психокоррекционного воздействия.

На этапе формирующего эксперимента нами была создана и внедрена программа формирования полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста, рассчитанная на 27 занятий, по 20-25 минут, 2 раза в неделю. В состав экспериментальной группы вошло 13 детей из неполных семей. Программа включала в себя комплекс методов и техник, направленных на решение следующих задач: научить дошкольников верно осознать свою роль и функцию в группе; зафиксировать представления ребенка о себе как о представителе определенного пола; расширить представления мальчиков и девочек об их настоящих и будущих социальных ролях в обществе и в семье; сформировать у детей позитивное отношение к будущим социальным ролям и желание вести себя согласно положительным образцам мужского и женского поведения в обществе. Кроме этого, в программе представлены рекомендации родителям и воспитателям.

Психокоррекционное воздействие осуществлялось на основе внешних и внутренних механизмов формирования и развития полоролевой идентичности, среди которых можно выделить: подражание, интерперсональное влияние, катарсис, групповая сплоченность.

Подбор методов психокоррекционного воздействия осуществлялся на основе деятельностного принципа коррекции и принципа комплексности психологического воздействия, поэтому методами коррекционного воздействия, помимо основного метода игротерапии, актуального для детей дошкольного возраста, выступили арт-терапия, сказкотерапия, музыкотерапия, метод релаксации и психогимнастики, кроме этого проводились беседы детьми, родителями, педагогами.

Все занятия программы имели общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Каждое занятие данной программы состояло из вводной, основной и заключительной части, соблюдая принцип учета эмоциональной окрашенности материала.

Программа включала в себя несколько этапов, имея в виду принцип постепенности вхождения в коррекционный процесс. Диагностический этап, в соответствии с принципом единства диагностики и коррекции, предвварял и завершал цикл коррекционно-развивающих занятий, в том числе происходила оценка эффективности проделанной работы.

Установочный этап направлен на создание доверительной атмосферы в группе, эмоционального комфорта участников, актуализации чувства сплоченности. В рамках занятий установочного этапа проводились игровые упражнения, включающие методы, основанные на вербальной и невербальной активности, которые способствовали сближению участников друг с другом, созданию положительной

мотивации на общение, снятие напряжения, формированию эмпатии, умения сопереживать, понимать состояние участников.

Основной этап был посвящен реализации цели программы и поставленных задач, включал в себя несколько последовательных циклов. Первый цикл занятий актуализировал механизмы групповой сплоченности, интерперсонального влияния и формировал уверенность в себе, адекватную самооценку, осознание своей половой принадлежности («Мой портрет», «Женские/мужские имена», «Волшебники», упражнение – релаксация «Я хороший/Я хорошая»). В ходе выполнения упражнений участники также научились адекватно воспринимать мнение других детей, конструктивно реагировать на отзывы, анализируя свое поведение.

Осознание дошкольниками характерных признаков и отличий в образах мужчины и женщины, расширение образа себя как представителя определенного пола, понимание своей будущей полоролевой идентичности, рефлексия происходило во время реализации второго цикла коррекционно-развивающих занятий. Второй цикл занятий был построен на активизации механизма подражания и катарсиса, что позволило детям прожить разные ролевые ситуации и обозначить для себя необходимые феминные и маскулинные качества как личностные черты. Для этого использовались упражнения и игры-беседы: «Превращения», «Каким должен быть мальчик? Какой должна быть девочка?», «Кто, что носит», «Кем я хочу стать», рисуночные техники «Что такое девочки, что такое мальчики», «Хорошо быть мальчиком, хорошо быть девочкой».

После каждого проведенного цикла занятий проводился мониторинг достижения участниками группы поставленных задач.

Закрепляющий этап имел целью ассимиляцию и интеграцию полученных знаний и приобретенного опыта в свою повседневную жизнь детей.

В ходе проведенного исследования был выявлен ряд закономерностей формирования полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста.

Первая закономерность коррекционной деятельности – *неравномерность* коррекционных воздействий на испытуемых. Изучение полученных данных позволило выделить две группы испытуемых в зависимости от особенностей выполнения ими экспериментальных заданий.

Первая группа детей не могли дать точных отличий мальчика от девочки и наоборот. Стеснялись рассказывать о себе, старались уйти от выполнения задания. Дети, которые вошли в данную группу, на протяжении всех занятий не раз отказывались от выполнения тех или иных заданий, ссылаясь на то, что они не умеют рисовать или же, что у них нет настроения выполнять это задание.

Вторая группа испытуемых выполняли все задания, внимательно слушали инструкцию, охотно высказывались после каждого упражнения, представляли результаты своей работы. При выполнении арттерапевтических заданий, ребята старались сделать свои рисунки как можно аккуратнее, комментируя тем, что «рисунки должны быть красивыми, нас учили рисовать ровно».

Вторая закономерность психокоррекционного процесса – *синхронность* в освоении основных навыков целеполагания, уверенности в себе и формирования у ребенка правильного представления о своем поле и роли в обществе. Наблюдая за поведением испытуемых во время выполнения экспериментальных занятий, направленных на формирование полоролевой идентификации, можно было проследить развитие интереса к познанию ролей мальчиков и девочек в обществе, повышение уверенности в себе как представителя определенного пола (мальчик/девочка), повышение самооценки, что способствует правильному принятию на себя роли мальчика/девочки, которые приняты в обществе. А также, наблюдалось эмоционально положительное отношение к себе, как представителю определенного пола и к сверстнику того же или противоположно пола.

Также прослеживалась *стадиальность* в формировании полоролевой идентификации. На первых занятиях испытуемые с низким уровнем сформированности полоролевой идентификации были мало заинтересованы в выполнении заданий; не старались выполнять задания, не могли сформулировать отличия мальчиков от девочек, и наоборот; начиная с 4 - 5 занятий участники, выполняя совместные задания стали чаще высказываться после работы. Начали помогать другим детям, у которых возникали трудности по выполнению какого – либо задания. После 15 занятий проявляли повышенный интерес к своей работе, задавая дополнительные вопросы про особенности мальчиков и девочек; стали охотно выполнять все упражнения, особенно те, которые требовали рассказов о себе.

Качественный анализ, проведенный по результатам внедрения психологической программы по формированию полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста, выявил факторы, детерминирующие эффективную её реализацию: отсутствие четких представлений о ролях мальчика и девочки в обществе, размытые требования к образу мужчины и женщины; низкий уровень сформированности представления о себе; заниженная самооценка; низкий уровень сформированности навыков и умений в изобразительной деятельности и др.

В качестве условий *успешного* формирования полоролевой идентификации старшего дошкольного возраста выступили: применение в ходе коррекционной работы упражнений и техник, направленных на формирование полоролевой идентификации; систематичность работы с испытуемыми; активная работа членов группы; применение различных методов работы в группе (коммуникативные игры, релаксация, музыкотерапия, игротерапия, психогимнастика и др.), что способствовало повышению эмоционального фона; учет индивидуальных особенностей каждого испытуемого; групповая форма работы. Формирование правильной половой идентификации гарантирует ребенку эмоциональное благополучие, высокий уровень принятия себя, людей собственного и противоположного пола и адекватное осуществление полоролевых функций в социуме.

Выводы. Согласно принципу единства диагностики и коррекции, экспериментальное исследование завершилось повторной диагностикой особенностей полоролевой идентификации в экспериментальной и контрольной группе с помощью того же психодиагностического инструментария, который использовался на диагностическом этапе.

Количественный анализ экспериментальных данных подтвердил значимые изменения, которые произошли в сфере осознания своей идентичности у детей экспериментальной группы, по сравнению с участниками контрольной группы. Было выявлено, что у детей из неполных семей наблюдается повышение уровня сформированности гендерной идентичности. Они овладели аспектами самосознания, что в свою

очередь включает в себя правильное формирование полоролевого статуса (мальчик/девочка). Больше детей из неполных семей овладели знаниями об отличительных чертах мальчика и девочки, что способствует повышению сформированности пооролевой идентификации детей. В контрольной группе трансформаций особенностей гендерной идентичности не произошло.

Проверка эффективности разработанной психологической программы осуществлялась с помощью использования χ^2 – критерий Пирсона, при этом эмпирическое значение критерия ($\chi^2 = 15$) превышает табличное значение (9,51 при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о достаточно большой результативности экспериментальной работы и доказывает возможность применения специально разработанной психологической программы в целях формирования гендерной идентичности у дошкольников из неполных семей.

Литература:

1. Гончарова, Т.Н., Пожиткина, Н.В., Осипова, О.Г. Полоролевая идентификация в дошкольном возрасте [Текст] / Т.Н. Гончарова, Н.В. Пожиткина, О.Г. Осипова, Т.Н. Гончарова, Н.В. Пожиткина, О.Г. Осипова, Современные научные исследования и инновации. - 2012. - № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/15380>

2. Иванова, О.И., Щетинина, А.М. Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.И. Иванова, А.М. Щетинина, О.И. Иванова, А.М. Щетинина, - Великий Новгород.: 2006. – С. 124.

3. Шинкарева, Н.А. Психолого-педагогические подходы к воспитанию полоролевой – гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Шинкарева, Н.А. Шинкарева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2015. № 1 – С. 15-18.

Психология

УДК 37.015.3(045)

кандидат психологических наук, доцент Кудашкина Ольга Васильевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Белова Татьяна Александровна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Тарасова Светлана Васильевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития саморегуляции будущих педагогов в условиях вузовской подготовки. Приводится краткий обзор научных теорий, концепций и положений, на которых основывается осмысление понятие «саморегуляция». Представлены результаты эмпирического исследования саморегуляции студентов педагогического вуза. На первом этапе диагностировался исходный уровень саморегуляции будущих педагогов. На втором этапе исследования нами разработан и внедрен психологический тренинг саморегуляции. На третьем этапе определялась динамика развития саморегуляции будущих педагогов. Достоверность результатов эмпирического исследования оценивалась с помощью метода математической статистики: U-критерий Манна-Уитни.

Ключевые слова: развитие, саморегуляция, будущий педагог, этап высшего профессионального образования, тренинг.

Annotation. Is devoted the article to the problematic of the growth of self-regulation of future teachers in of university training the conditions. A brief overview of the scientific theories, concepts and provisions on which the concept of "self-regulation" is based is based. The results of an empirical study of self-regulation of pedagogical university of students are presented. In the first stage, the initial level of self-regulation of future teachers was diagnosed. In the instant stage of the study, we developed and implemented psychological training of self-regulation. The third stage determined the dynamics of the development of self-regulation of future teachers. Mathematical statistics, the U-criterion of Mann-Whitney, to process were used the consequences of the empirical study.

Keywords: development, self-regulation, future teacher, the stage of higher professional education, training.

Научно-исследовательская работа в рамках сетевого взаимодействия по теме «Развитие саморегуляции будущих педагогов в условиях вузовской подготовки» - Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

Введение. Одной из приоритетных задач высшего педагогического образования – это подготовка конкурентно-способного специалиста для современного рынка труда, который будет эффективно решать поставленные задачи и стремиться к самосовершенствованию компетенций в профессиональной деятельности. В условиях модернизации образования к молодым педагогам предъявляются высокие требования в части их психологической подготовки, поскольку педагогическая деятельность связана с большими затратами физической, интеллектуальной и эмоциональной энергии. В связи с этим умение управлять своими познавательными потребностями, эмоциональной сферой, регулировать свое психофизическое состояние обеспечивают эффективность осуществления образовательной деятельности. Высокий уровень саморегуляции способствует сохранению психического и физического здоровья педагога, повышению его работоспособности и преодолению профессионального выгорания.

Так установлено, что у многих учителей, начинающих свою педагогическую деятельность саморегуляция как профессионально важное качество личности недостаточно развито. В связи с этим, будущим педагогам еще на этапе студенчества необходимо актуализировать работу по формированию системы умений и навыков психической регуляции и самоконтроля.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время существует значительный пласт научных исследований, посвященных изучению саморегуляции. В психолого-педагогической литературе предпринята попытка обобщения концепций, подходов и положений ученых, на которых опирается понятие «саморегуляция»: О.А. Конопкин «концепция осознанной саморегуляции», В.И. Моросанова «индивидуальный стиль саморегуляции»; Ю.А. Голикова, А.Н. Костин «регуляция психической деятельности»; А.К. Осницкий «модель регуляторного опыта человека»; Л. Пуллкинен «модель контроля поведения»; А.В. Круглански «теория саморегулирования» и др.

Основанием и исходными данными для разработки нашего исследования выступили научные подходы, разработанные институтом психологии РАН и РАО по проблеме саморегуляции субъекта (В.И. Моросанова, Е.А. Сергеев). Авторы рассматривают «под саморегуляцией интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека» [8].

Проведенный теоретический анализ научной базы показывает, что большой исследовательский интерес представляет проблема профессиональной саморегуляции у педагогов. В психолого-педагогических источниках затрагиваются такие вопросы как механизмы саморегуляции у педагогов (Т.Ф. Вострокнутова) [1], формирование профессионально-личностной саморегуляции будущего педагога (Е.Г. Ткачева), особенности формирования смысловой саморегуляции (М.Х. Машекуашева) [6], факторы профессионального выгорания педагогов (Д.А. Кутузова) [3], эмоциональная компетентность педагога (Ю.Н. Крайнова) и др.

Исследованием проблем психологической регуляции педагогов занимаются преподаватели Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, которыми в 2013-2019 гг. выполнен ряд исследований в данном направлении:

- 2012 г. – психологическое сопровождение развития саморегуляции личности (Л.Г. Майдокина) [4];
- 2013 г. – исследование навыков саморегуляции спортсменов (С.В. Тарасова) [2];
- 2014 г. – развитие саморегуляции студентов факультета физической культуры (Л.Г. Майдокина, О.В. Кудашкина) [5];
- 2018 г. – развитие самоконтроля педагогов (Т.В. Савинова) [8];
- 2019 г. – развитие саморегуляции старшеклассников (Т.В. Савинова, М.А. Кечина, Н.А. Вдовина) [9];
- 2019 г. – развитие саморегуляции эмоционального состояния юношей (Н.Ф. Сухарева) [10].

Для изучения уровня сформированности саморегуляции будущих педагогов разработано и реализовано экспериментальное исследование на базе МГПУ им. М.Е. Евсевьева. Общая численность выборки составила 62 человека. В исследовании использовался следующий диагностический инструментарий:

- анкета «Информированность будущих педагогов о саморегуляции психического состояния»;
- «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова);
- «Опросник выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.Ф. Фирсова).

С целью изучения осведомленности о методах и средствах саморегуляции психического состояния была разработана анкета, состоящая из двенадцати утверждений. На основании данных опроса, можно сделать вывод о том, что 90% студентов указывают о необходимости целенаправленного развития саморегуляции; 65 % отмечают, что недостаточно владеют методами и способами саморегуляции неблагоприятных психических состояний; 85% желают повысить психологическую компетентность в области получения знаний и развитии навыков саморегуляции.

Уровень развития системы саморегуляции произвольной активности будущего педагога был диагностирован с помощью методики В.И. Моросановой. Анализ данных показал, что у 32% респондентов выявлен высокий уровень саморегуляции. Они отличаются уверенностью, самостоятельностью, стрессоустойчивостью. У 44 % опрошенных преобладает средний уровень, низкий выявлен у 24%. У испытуемых с низкими показателями не сформирована потребность в планировании своего поведения, не развиты регуляторно-личностные свойства.

Для изучения самоконтроля использовался «Опросник выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.Ф. Фирсова).

Результаты диагностики отражены в таблице 1.

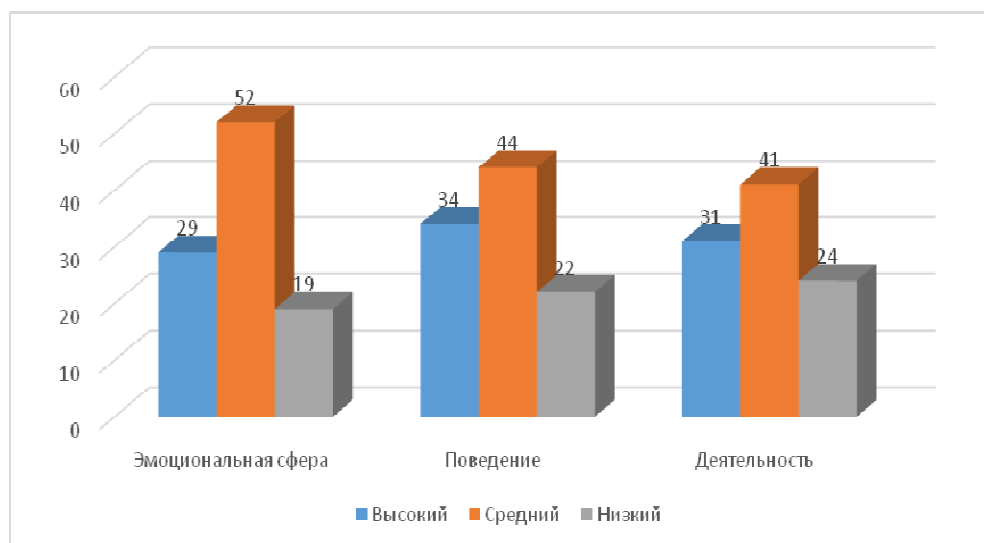


График 1. Соотношение уровней выраженности самоконтроля будущих педагогов

Студенты с высоким уровнем самоконтроля склонны следить за проявлением своих чувств, действий, мимики, жестов. При получении поручения всегда уточняют неясности до выполнения задания, всегда проверяют свои действия, уделяют внимание мелочам, требовательны.

У студентов со средним уровнем преобладает умеренная склонность в поступках и высказываниях. В процессе выполнения заданий проверяют правильности своих действий, не нарушают правила поведения в обществе.

Студенты с низким уровнем не могут следить за проявлением своих чувств, действий, мимики, жестов. Они могут нарушить правила поведения в обществе, нагрубить, склонны к нападкам и критике. При выполнении деятельности им сложно прогнозировать, планировать, контролировать и оценивать результаты.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что у большинства будущих педагогов диагностирован средний уровень саморегуляции с тенденции к низкому. Исходя из этого можно говорить, что саморегуляция у испытуемых не полностью сформирована, что дает возможность проведения целенаправленной развивающей работы по изменению ситуации в лучшую сторону.

В связи с этим был разработан и апробирован психологический тренинг саморегуляции. Он рассчитан на 14 часов. Частота проведения: один раз в неделю в период внеучебной деятельности.

Программа тренинга включает следующие методы работы: деловые игры, игры-разминки, психогимнастические и арттерапевтические упражнения, телесноориентированные упражнения, упражнения на обратную связь и др.

Методические приемы и техники психологического тренинга были сгруппированы таким образом, чтобы в процессе работы у участников снималось мышечное и эмоциональное напряжение, развивались навыки саморегуляции неблагоприятных психических состояний, а также отрабатывались умения управлять собственным поведением и поведением других людей в процессе образовательной деятельности.

С целью определения эффективности апробированного тренинга было проведено контрольное исследование, где повторно использовались диагностические методики констатирующего этапа эксперимента. Анализ полученных данных показал положительную динамику в развитии саморегуляции будущих педагогов. Достоверность результатов в уровне развития саморегуляции была выявлена с помощью U-критерия Манна-Уитни на $p \leq 0,01$ уровне значимости.

Выводы. Таким образом, полученные данные контрольного этапа эксперимента указывают на то, что разработанный и внедренный психологический тренинг оказался эффективным, дал положительный результат и способствовал развитию саморегуляции будущих педагогов на этапе высшего профессионального образования.

Литература:

1. Вострокнутова, Т.Ф. Механизмы личностной и профессиональной саморегуляции у педагогов общеобразовательных и специальных школ: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Вострокнутова Татьяна Филипповна; Казанский государственный технический университет. – Казань, 2000. – 17 с.
2. Кудашкина, О.В. Экспериментальное исследование навыков саморегуляции субъекта спортивной деятельности / О.В. Кудашкина, С.В. Тарасова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 5. – С. 317-319.
3. Кутузова, Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кутузова, Дарья Андреевна; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – Москва, 2006. – 213 с.
4. Майдокина, Л.Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности / Л.Г. Майдокина // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 267-271.
5. Майдокина, Л.Г. Развитие саморегуляции спортсмена в системе его психологической подготовки / Л.Г. Майдокина, О.В. Кудашкина // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 8. – С. 18-21.
6. Машекуашева, М.Х. Психологические особенности формирования смысловой саморегуляции студентов – будущих педагогов: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Машекуашева, Маргарита Хасанбиевна; Ростовский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2004. – 241 с.
7. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова // Институт психологии РАН. – М.: Наука, 2010. – С. 8.
8. Савинова, Т.В. Развитие самоконтроля в педагогической деятельности учителя начальных классов / Т.В. Савинова, Ю.С. Якова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 346-349.
9. Савинова, Т.В. Развитие саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга / Т.В. Савинова, Н.А. Вдовина, М.А. Кечина, Р.В. Милкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Том 7. – №6 – С. 32.
10. Сухарева, Н.Ф. Развитие саморегуляции эмоционального состояния в юношеском возрасте / Н.Ф. Сухарева, М.К. Малахова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2019. – № 1 – С. 230-236.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук Плотникова Маргарита Юрьевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается значимость становления профессионального самосознания в процессе обучения в вузе. С целью формирования компонентов профессионального самосознания разработана программа для студентов, обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 – психология (уровень бакалавриат). В статье описываются результаты реализации программы психологического сопровождения становления профессионального самосознания студентов психологов в процессе обучения в вузе. Представлено краткое содержание программы, сроки ее реализации, анализ результатов диагностических срезов до и после реализации программы, результаты математико-статистической обработки данных, выводы.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональный опыт, готовность к профессиональной деятельности, профессиональное становление, программа, эффективность программы.

Annotation. The article touches upon of the importance of the formation of professional self-awareness in the process of studying at a university. The curriculum has been developed for students studying in the field of training 37.03.01- psychology (bachelor's level). The purpose of the curriculum is to form the components of professional self-awareness. It is reported about the results of the implementation of the curriculum of psychological support for the formation of professional self-awareness of psychology students in the process of studying at the university. A brief summary of the program, the timing of its implementation, the analysis of the results of diagnostic cross-sections before and after the implementation of the program, the results of mathematical and statistical data processing, and conclusions are presented.

Keywords: professional self-awareness, vocational skill, readiness for professional activity, professional formation, curriculum, effectiveness of the curriculum.

Введение. Вопросы профессионального развития личности в период обучения в вузе на сегодняшний день являются приоритетными, о чем указывается в национальном проекте России «Образование» в направлении «Молодые профессионалы». Одна из задач современной подготовки будущих кадров – получение студентами профессиональных компетенций, отвечающих актуальным запросам рынка труда.

Изучение вопросов профессиональной подготовки студентов психологов особенно актуально в настоящее время. Интерес к этой области исследований связан с тем, что психологическое знание активно внедряется во многие социальные сферы, становится востребованным при решении сложных, многогранных задач в различных профессиональных видах деятельности. Это требует от будущих психологов высокого уровня сформированности профессионального самосознания, способного обеспечить конструктивные процессы адаптации к различным социальным условиям, реализацию основных направлений профессиональной деятельности в различных сферах труда, творческую самореализацию, проявление инициативности.

Данные аспекты профессионального становления личности напрямую связаны с формированием профессионального самосознания. Становление профессионального самосознания характеризуется целенаправленным освоением профессионального опыта – системы компетенций и отношений в избранной профессиональной деятельности, ценностных представлений о данной профессиональной общности, развитием и наполнением предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности, формированием готовности к саморазвитию, к осуществлению основных направлений работы психолога в реальной практической деятельности, разнообразным профессиональным опытом, опытом творческой самореализации, проявления инициативности [4].

Вопросы эффективного психологического сопровождения становления профессионального самосознания будущих психологов становятся значимыми в период профессиональной подготовки обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Многие ученые (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков и др.) отмечают, что профессиональное становление предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности с целью формирования системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности.

А.А. Деркач, рассматривая профессиональный путь личности, указывает на то, что становление субъекта деятельности является следствием прохождения человеком сложного пути своего развития, подготовки к вхождению в мир профессий, освоения профессиональной деятельности, адаптации к ней и совершенствования профессионального мастерства. Становление субъекта деятельности со своей позицией, профессиональными планами, стратегией поведения, целями и программами действий, отношением к результатам деятельности и другими специфическими свойствами является результатом преломления законов развития человека, изменения психического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант [1].

Становление профессионального самосознания студентов психологов в процессе обучения в вузе связано с процессом обогащения профессионального опыта, как показал имеющийся опыт психологического сопровождения профессионального становления личности – именно процесс обогащения профессионального опыта расширяет возможности процесса эффективного становления и развития профессионального самосознания личности [7, 8].

На основе ранее проведенных исследований [3], [4] нами была разработана программа сопровождения профессионального становления студентов психологов в процессе обучения в вузе. Цель программы: создать условия обогащения профессионального опыта с целью развития профессионального самосознания студентов психологов. Следует отметить, что в своих исследованиях мы показывали взаимосвязь показателей профессионального опыта с показателями профессионального самосознания, и результативность

сопровождения становления профессионального самосознания студентов психологов разных курсов обучения в вузе [4]. Однако, учитывая динамичное развитие психологической практики, своеобразие социальной среды, в которой происходит становление будущих специалистов, возросшие требования к уровню личностного развития и общей подготовке будущих психологов, определились и новые подходы к реализации программы сопровождения становления профессионального самосознания студентов психологов.

Психологической основой для разработки программы послужили: принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологическая теория личности и деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. С точки зрения деятельностного подхода, разрабатываемого С.Л. Рубинштейном [6] и его последователями, деятельность характеризуется, прежде всего, следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта, не может быть бессубъектной деятельности; 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, то есть она необходимо является предметной, содержательной; 3) она хотя бы в минимальной степени всегда творческая и 4) самостоятельная.

Созданная программа, реализована на кафедре теоретической и практической психологии Забайкальского государственного университета в период с 2017 по 2020 гг., показала свою эффективность и результативность в процессе подготовки будущих кадров психологического профиля. В программе принимали участие студенты очного обучения, обучающиеся по профилю подготовки «37.03.01 – Психология» (бакалавриат) с первого по четвертый курс в количестве 46 человек.

Представим краткое содержание программы сопровождения становления профессионального самосознания студентов психологов и основные результаты её реализации. В программу вошли следующие направления работы: школа профессионального мастерства, неделя психологии (реализуемая ежегодно), психологические мастерские, дискуссионный клуб, различные психологические акции, мероприятия. В планировании и разработке психологических мероприятий студенты привлекались как активные субъекты своего профессионального становления, а не только как участники запланированных мероприятий. В мероприятиях, запланированных и реализованных студентами психологами, участвовали приглашенные студенты вуза, обучающиеся по другим направлениям.

Для выявления эффективности реализации программы сопровождения становления различных компонентов профессионального самосознания у студентов направления «37.03.01 – Психология», была проведена психологическая диагностика до и после реализации программы, результаты диагностических срезов применялся математико-статистический метод Т-критерий Вилкасона. В диагностический комплекс методов и методик для исследования различных компонентов профессионального самосознания вошли: методика исследования самооотношения (МИС, С.Р. Пантелеева), опросник изучения уровня субъективного контроля (УСК, Е.Ф. Бажина), тест смысложизненных ориентаций (СЖО, Д.А. Леонтьева), методика измерения уровня самоактуализации личности (САТ); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Представим основные результаты данного этапа исследования, цель которого – выявить произошедшие изменения в показателях самосознания у студентов психологов, участвующих в программе. Для выявления эффективности реализации программы сопровождения становления различных компонентов профессионального самосознания у студентов направления «37.03.01 – Психология», была проведена психологическая диагностика до и после реализации программы, для анализа результатов диагностических срезов применялся математико-статистический метод Т-критерий Вилкасона. Представим основные результаты данного этапа исследования, цель которого – выявить произошедшие изменения в показателях самосознания студентов психологов, участвующих в программе.

Так, изменения в эмоционально-оценочном компоненте профессионального самосознания нашли свое отражение в статистически значимых различиях по следующим шкалам методики исследования самооотношения (МИС) Р.С. Пантелеева: «Самоуверенность» ($p \leq 0,01$), «Самопринятие» ($p \leq 0,01$), «Самоценность» ($p \leq 0,01$). Полученные данные указывают на то, что студенты психологи, активно участвуя в мероприятиях программы, смогли увидеть себя как активных субъектов деятельности, почувствовать силу собственного «Я», проявить высокий уровень общения в командной работе, осознали свою силу в решении важных жизненных вопросов. Положительный фон восприятия себя и собственной активности позволил иначе воспринимать собственные достижения в процессе профессионального становления, испытывать симпатию к себе и принимать свои достижения. Организовывая и реализуя мероприятия, различные психологические акции будущие психологи смогли оценить свой духовный потенциал как высокий, открыть свою индивидуальность и выработать ценностное отношение к своим уникальным способностям, что позволило участникам программы увидеть ценность собственной активности, творческих решений, инициативности и идей, собственного «Я» для других людей.

Следует отметить, что студенты психологи первого года обучения в вузе демонстрируют высокий уровень переоценки себя, что выражается в активном осмыслении отношения к себе в связи с началом профессионального становления, процессом адаптации к условиям обучения в вузе, освоением новых способов самовыражения, одновременно с этим происходит осмысление себя как субъектов учебного процесса, оценка своих возможностей. Отношение к себе как субъекту осваиваемой профессиональной деятельности строится по внешним критериям на основе оценок, обратной связи от наставников, родителей, значимых других. Вместе с тем, студенты ориентированы на проявление собственных идей, мнений, взглядов, стремятся отстаивать собственную точку зрения, а также проявляют высокий уровень стремления к самопознанию, саморазвитию.

Стоит отметить, что студенты первого курса проявляют высокий уровень сформированности рефлексивных навыков, связанных с вопросами личностного и профессионального становления, что выражается в осознанном рассмотрении, анализе и понимании собственных перспектив обучения, развития и творческой самореализации. Студенты активно анализируют собственные действия, обнаруживают причинно-следственные связи своих поступков, действий, делают выводы о собственном пути профессионального и личностного развития, однако в поведенческий компонент профессионального самосознания принятые решения об изменении поведенческих стратегий на данном этапе профессионализации в процессе обучения в вузе активно не встраиваются.

Студенты психологи четвертого года обучения осознают свои сильные стороны и рассматривают их как внутренние опоры, ресурсы, потенциал. Исходя из такого отношения к себе, они направляют свою активность на планирование своей деятельности, концентрируют свое внимание на конструктивных отношениях с другими людьми, развивают умение видеть причинно-следственные связи своих действий и результатов своего общения с окружающими. Можно предположить, что это связано с тем, что студенты активно принимавшие участие в программе по формированию профессионального самосознания на практике отработывали профессиональные компетенции напрямую связанные с содержанием будущей профессиональной деятельностью, реализацией себя в профессии.

Таким образом, эмоционально-оценочный компонент профессионального самосознания студентов психологов, приобретает свойства целенаправленного развития и совершенствования от курса к курсу, что основано на процессе обогащения профессионального опыта в ходе участия в программе формирования профессионального самосознания, развитии осознанности студентов, росте компетентности в сфере психологического знания.

В когнитивном компоненте профессионального самосознания студентов психологов произошли качественные изменения. Так, достоверность сдвигов по шкалам «Я - реальное авторитетность» ($p \leq 0,01$), «Я – реальное подчиненность» ($p \leq 0,05$), «Я – идеальное дружелюбие» ($p \leq 0,05$) методики Т.Лири, свидетельствует о том, что в процессе участия в программе, студенты в настоящем процессе профессионального становления видят себя уверенными в себе, настойчивыми, энергичными, успешными. Вместе с этим студенты готовы активно принимать помощь от наставников, исполнять творческие замыслы других, быть активными участниками и исполнителями психологических мероприятий и акций. В своих представлениях о себе как будущих специалистах студенты обладают такими качествами как ответственность по отношению к людям, деликатность, симпатия, доброжелательность.

При реализации психологических мастерских, предложенных, разработанных и реализованных самими студентами, проявилась тенденция поддержки других и активного участия в профессиональных событиях будущих коллег. Студенты обнаружили стремление к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни, разнообразию своей жизни, повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Будущие психологи считают себя ответственными за профессиональные успехи своей жизни, способными ставить цели и достигать их, а свои действия считают важным фактором в организации учебно-профессиональной деятельности, чувствуют, что в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе симпатию и уважение.

Студенты психологи проявили заинтересованность в анализе своего жизненного пути и профессионального становления, в получении объективной информации о себе, об особенностях своего характера, способностях. Студенты обнаружили высокую степень обращенности к своему внутреннему миру, чувствам, переживаниям, поступкам, мыслям, потребностям. Проявили высокую степень стремления оценивать свои способности, достижения, положительные свойства характера, уважать себя за них.

Изменения поведенческого компонента профессионального самосознания у студентов психологов нашло свое отражение в достоверности сдвигов по шкалам «спонтанность» ($p \leq 0,01$), «компетентность во времени» ($p \leq 0,01$) методики САТ. Положительная динамика по данным шкалам свидетельствует о том, что студенты психологи в ходе участия в программе по формированию профессионального самосознания проявили высокую степень гибкости в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Так, в планировании мероприятий, студенты предлагали интересные идеи рекламы мероприятий и план их осуществления, в ситуациях, связанных с организацией содержания психологических встреч для студентов различных специальностей нестандартно подходили к решению многих вопросов. Активное участие в программе позволило активизировать мотивационную сферу, проявленный мотив «овладение профессией» проявился в желании студентов психологов расширить когнитивный компонент профессионального самосознания новыми знаниями по различным психологическим темам, овладеть современными психологическими технологиями, пользоваться ими в будущей профессиональной практике.

Положительная динамика развития когнитивного компонента профессионального самосознания нашла свое подтверждение в наличии достоверности сдвигов по шкале «Я – реальное агрессивность» ($p \leq 0,01$) методики Т. Лири, что свидетельствует о том, что в процессе прохождения программы по формированию профессионального самосознания студенты психологи смогли открыть собственные ресурсы, связанные с высоким уровнем ответственности по отношению к себе и другим, что проявилось в требовательности к высокому качеству реализуемых мероприятий. Студенты проявили убеждение в том, что именно они контролируют свою жизнь, способны принимать решения и воплощать их в жизнь. Обнаружили высокий уровень значимости сферы профессионального становления и сферы увлечений, высокую степень обращенности к своему личностному и профессиональному развитию, чувствам, переживаниям, мыслям, поступкам, потребностям, стремление к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни. Способность жить «настоящим», переживать настоящий момент своей жизни во всей полноте, ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего.

Таким образом, в условиях обучения в высшей школе, при специально организованных условиях развития профессионального опыта, можно активно влиять на процесс развития компонентов профессионального самосознания – когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого.

Выводы. Таким образом, основные результаты нашего исследования показали, что разработанная программа психологического сопровождения становления профессионального самосознания студентов психологов в процессе обучения в вузе показала свою эффективность и определила дальнейшие перспективы в данном направлении.

Особенностью программы явилось расширение профессионального опыта, который осваивается студентами в процессе обучения, содержание программы было построено с учетом современных тенденций психологической практики, новейших психологических форм и методов работы, требований, которые предъявляются к личностному и профессиональному становлению. Все это послужило основой для получения положительных результатов реализации программы становления профессионального самосознания студентов психологов.

Литература:

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
3. Плотникова М.Ю. Взаимосвязь развития профессионального самосознания с профессиональным опытом студентов педагогов-психологов в процессе обучения в ВУЗе // Вестник Иркутского Государственного Технического Университета. Научный журнал. Выпуск 2 (26). — 2006.
4. Плотникова М.Ю. Формирование профессионального самосознания студентов психологов в процессе обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и Психология. – Ялта: РИО ГПА, Вып. 54. Ч. 5. 2017.С. 366-371.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
7. Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Изд-во МГУ. 1983. 201 с.

Психология

УДК 159-96

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии Спицына Оксана Александровна

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

педагог-психолог Иовлева Мария Николаевна

Муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №8 (г. Шадринск)

АНОРЕКСИЯ, АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация В статье ставится задача рассмотреть ситуацию распространения заболевания нервной анорексией в России и в Европейских странах в целом. На основе анализа динамики численности заболевающих каждый год расстройствами пищевого поведения людей сделан вывод о том, что данная проблема мало изучена и становится очевидной необходимость ее более глубокого изучения, а так же создания новых наиболее эффективных методов борьбы с РПП.

Ключевые слова: нервная анорексия, причины, индивидуальный подход в лечении, профилактика, лечение.

Annotation. The article aims to consider the situation of the spread of the disease anorexia nervosa in Russia and in European countries as a whole. Based on the analysis of the dynamics of the number of people who fall ill with eating disorders every year, it is concluded that this problem is poorly understood and it becomes obvious that it needs to be studied in more depth, as well as the creation of new most effective methods to combat RPP.

Keywords: anorexia nervosa, causes of the disease, individual approach to treatment, prevention, treatment.

Введение. На сегодняшний день в мире существует много психологических проблем, с которыми человеку трудно справиться самостоятельно, без обращения за помощью к специалисту. Столкнувшись с такой проблемой, человек теряет способность адекватно оценивать ситуацию. Нередко нерешенная проблема способствует дезадаптации человека, потере друзей, утрате не только психического, но и физического здоровья. Такая проблема вживается в подсознание человека и управляет им, меняя его поведение, установки, цели деятельности и личность в целом. Бывают проблемы, которые человек считает собственным личностным ростом и развитием, а на самом деле деградирует или вовсе умирает.

Примером такой проблемы является нервная анорексия. Нервная анорексия (лат. anorexia nervosa) (от др.-греч. ἀν- — «без-», «не-» и ὄρεξις — «позыв к еде, аппетит») — расстройство приёма пищи, характеризующееся преднамеренным снижением веса, вызываемым и/или поддерживаемым самим пациентом, в целях похудения или для профилактики набора лишнего веса (Дорожевец А.Н. Искажение образа «физического Я» у больных ожирением и нервной анорексией. Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук., М., МГУ им. М.В. Ломоносова, 1985 г.) [2].

Ежегодно увеличивается число заболевших нервной анорексией. Лидирующее место в этом списке занимают, девушки-подростки. Данное заболевание малоизучено, этому есть свое объяснение: анорексия-болезнь, лечение которой требует от специалистов индивидуального подхода к каждому больному, причины, симптомы и динамика лечения и течения заболевания очень разнообразна.

Статистика заболевания, фигурирующая в средствах массовой информации такова:

- в Беларуси каждый год появляется 1000 новых пациентов с диагнозом нервная анорексия. На Украине каждый 4 человек болеющий нервной анорексией, умирает;
- во Франции ежегодно вирусом чрезмерной худобы заражается от 3 000 до 6 000 человек (каждая пятая француженка);
- истощению организма ежегодно подвергается 1 из 100 американских девушек, что составляет 1% женщин всей страны. Каждый пятый заболевший умирает от истощения или депрессии, приводящей к самоубийству;
- в Германии анорексией и булимией болеют до 27 процентов девочек в возрасте 11-17 лет, 100 000 - общее количество зафиксированных случаев болезни.

Изложение основного материала статьи. Ученые, занимающиеся изучением данной проблематики, выделяют факторы, способствующие предрасположенности к расстройствам пищевого поведения: сочетания психологического, социального, биологического факторов:

1. И.Г. Малкина-Пых пишет, что по личностной структуре и внутреннему созреванию женщины с анорексией оказываются не готовыми к своей зрелости. Личностная предрасположенность манифестирует при анорексии особой дифференцированностью в интеллектуальной сфере и ранимостью - в эмоциональной [7].

2. Д.Н. Исаев, утверждает, что больные нервной анорексией в преморбидном периоде отличаются высоким интеллектом, разносторонними интересами, они - активные, волевые, организованные, с высоким чувством долга и ответственности личности. Эти пациенты рассудочны, склонны к рассуждениям, хорошие товарищи, но в отношениях поверхностны, в связи с чем часто остаются без друзей. Нередко перечисленные качества сочетаются с застенчивостью, неуверенностью, внутренним чувством несостоятельности. До заболевания подростки эгоистичны, требовательны, нетерпеливы и одновременно по-детски очень привязаны к матери, основные личностные особенности - дисгармония зрелого мышления и инфантильное поведение [3].

Также замечено, что анорексия в восемь раз чаще встречается у людей, которые имеют родственников с этой болезнью [4].

3. Д. Калинский, президент Международной академии геной психологии, эксперт Международного центра создания семьи (США-Израиль) указывает на то, что жизненные сценарии семьи повторяются с интервалом плюс-минус год. Если мама переболела анорексией, то с большой вероятностью ее дочери предстоит столкнуться с подобной проблемой [4].

4. Луиза Хей утверждает, что анорексия - это желание контролировать жизненную ситуацию и стремление разрешить конфликт с матерью. Для девушек - это неготовность принять свою природу и женственность.

Таким образом, анализ предположений современных ученых дает возможность выделить факторы, способствующие предрасположенности к изучаемому нами заболеванию составляют единую систему риска.

Личный опыт переживания данной болезни, общение с людьми, попавшими в подобную ситуацию, анализ историй из СМИ, дает мне право с уверенностью сказать, что все вышеперечисленные теории верны. Я заболела анорексией в 15 лет. Моя мама, в свою очередь, переболела этим заболеванием тоже в 15. В моем случае болезнь длилась дольше и протекала сложнее. Поборов нервную анорексию, на сегодняшний день, обладая небольшим теоретическим запасом знаний (я студентка факультета психологии, учусь на 3-м курсе) я могу выделить целый комплекс психолого-социальных проблем, способствовавший появлению данного заболевания:

- отсутствие друзей;
- конфликт с матерью;
- потеря возможности заниматься любимым делом;
- чувство бессмысленности существования;
- низкая самооценка
- несоответствие ожиданиям родителей.

Так же, анализ проблемы, позволяет сделать вывод, что анорексией болеют люди с «синдромом жертвы», иначе говоря, эти люди не могут взять на себя ответственность за свою жизнь. Быть хозяином своей жизни у них не получаются и, отказываясь от еды, они обретают мнимую власть над травмирующей психику ситуацией, попадая в сети болезни.

Существует большое количество способов лечения анорексии: транзакционный анализ, когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, ТОП, межличностная терапия, эриксоновская терапия и гипноз.

В США некоторые специалисты пользуются привлечением партнера к лечению анорексии (Программа под названием «Объединенные пары в лечении анорексии» (Uniting Couples (in the treatment of) Anorexia Nervosa (UCAN)). Этот метод, на мой взгляд, обладает терапевтическим эффектом, но далеко не все страдающие расстройством пищевого поведения люди состоят в отношениях. Большинство, напротив, испытывают трудности в адаптации и межличностном взаимодействии.

Достижения современного прогресса не обошло стороной эту проблему и в социальных сетях в свободном доступе появляются группы на тематику анорексии. Для больных эти группы часто, являются поддержкой, необходимой дозой мотивации; здесь они получают рекомендации по снижению веса, обмениваются опытом. На первый взгляд, кажется, что эти группы усугубляют ситуацию. Однако, есть у этих групп и определенные плюсы: девушки публикуют свои стихи, делятся своим творчеством. В этом случае, очень важно, кто руководит группой и является ее модератором и какую цель преследует. Хотелось бы, чтоб подобными группами руководил грамотный специалист, имеющий цель исцеление группы.

Почти каждый больной нервной анорексией открывает в себе что-то несвойственное ему ранее, потому что защитные барьеры психики ослабевают, либо по тому что чувство голода при анорексии может вызывать зависимость, сходную с наркотической, а следовательно, и эйфорию от данного процесса, ощущение «всемогущества».

Многие, к своему удивлению, обнаруживают у себя творческие способности: художественные, поэтические. Подавляющее число «анорексичек» пишет стихи. Творческий потенциал реализуется чаще всего на аноректической стадии заболевания.

С помощью поэзии больных анорексией можно выявить психологическую причину появления болезни (стихи заимствованы из сообщества в социальной сети):

«где-то здесь, на этой планете, люди перестали беречь людей,
а потом пьют, жалеют, идут ко дну
среди всех мудрёных идей мне сказали одну:
спустя три года
все палачи признают свою вину».

Можно предположить, что проблема данной девушки в межличностном общении, а ее болезнью движет мотив мести «все палачи признают свою вину».

«Мои чувства пали в кому,
И теперь мне все равно.
И плевать, что будет завтра,
Мне не нужно ничего».

В этом четверостишье мы наблюдаем апатию к происходящему, как защитную реакцию на несчастливую любовь.

«я устала, от безумно скучных недель
пожалуйста,
помоги мне сейчас

вместо окна
выбрать
дверь».

В этом стихотворении явно прослеживается невозможность выйти из какой-то неприятной ситуации и желание избавиться от негативных переживаний.

«я отрастила волосы ниже плеч,
но никто в них не запускает пальцы,
и никто не станет меня беречь.
я чемпион одиночных танцев,
гений не встреч».

Здесь мы замечаем несчастную любовь и потребность быть нужной и ценной для окружающих людей.

«я отведу тебя в свой храм,
где на стенах твои фотографии,
где цветы пахнут твоими духами:
добро пожаловать в моё подсознание».

Мы наблюдаем в данном стихотворении полное растворение в другом человеке, зависимость от объекта любви.

Таким образом, через творчество больных анорексией возможно выявить причины их недуга и подобрать, в соответствии с этим, индивидуальный для каждого больного метод психотерапии.

Проведенный анализ историй больных анорексией, сумевших преодолеть болезнь с целью выявления факторов, способствовавших их выздоровлению.

1. Ксюша Бубенко, участница программы «Пусть говорят», жительница Екатеринбурга, в самый критический момент ее жизни весила 19 кг. Долго она не хотела расстаться с болезнью. Ее спасло желание жить на самой последней стадии болезни, стремление обрести любовь и родить детей, стремление быть социально значимой, а также ответственность перед всей страной, которую она приобрела, пообещав на телепрограмме предпринять попытки к выздоровлению. Ксюша «примеряла» на себя ответственность за выздоровление, и осознала, что не так это и страшно. К тому же, после смерти ее подруги так же страдающей анорексией Валерии Кошкиной, ей стало по-настоящему страшно. Она осознала всю серьезность ситуации. Таким образом, она психологически повзрослела. Она смогла полюбить себя и стала самой себе интересной. Ксюша смогла расстаться с синдромом жертвы, иными словами поборола инфантильность.

Ксюша уверяет, что работа с психотерапевтами ей не помогла, а спасли ее только поддержка семьи, Господь Бог, и она сама: «В какой-то момент я устала от самой себя, и мне захотелось жить, а не существовать» [1].

2. Школьница Кьяра Шобер из Лихтенштейна так сильно переживала смерть любимой бабушки, что практически полностью отказалась от еды. Она похудела на 22 кг. Ни врачи, ни родные так и не смогли помочь страдающему подростку. В больнице больную анорексией удержать не удалось: Кьяра пригрозила, что покончит собой, если ее не отпустят домой.

Кожмар продолжался до тех пор, пока Кьяра в 17 лет не встретила Джейсона. После знакомства девушка сразу же приняла предложение юноши встречаться и буквально спустя пару недель Кьяра начала поправляться: «Джейсон спас мне жизнь, — рассказывает Кьяра. — Я понимала, что анорексия меня убьет, но я ничего не могла сделать, врачи были не в силах мне помочь. Когда в больнице меня пытались кормить брокколи, кашами и другими полезными продуктами, я закатывала истерику и грозилась покончить с собой. Вид еды приводил меня в ужас. Влюбленность заставила меня взять себя в руки. Джейсон заставлял меня есть везде, постоянно таскал по кафешкам, в кино, где полно попкорна. Я начала есть, как нормальный человек».

3. Меган Армер в 15 лет весила всего 27 кг. Девушка утверждает, что когда она была ребенком, сверстники отказывались с ней общаться и унижали ее грубыми словами из-за полноты. Это нанесло девушке психологическую травму. Меган удалось набрать вес и восстановить здоровье благодаря лечению в психиатрической клинике, где она провела 2,5 года. Однако, вернувшись из клиники, Меган сделала операцию по увеличению груди, что может свидетельствовать о том факте, что она по-прежнему относится к своему телу критично и не принимает его. Вылечен симптом расстройств, но ни его главная причина.

4. Джемма Уокер из Австралии чуть было не умерла в возрасте 14 лет от истощения. Девочка весила 24 кг. Но она поборола болезнь, на это ей понадобилось 7 долгих лет. Лечение оказывалось в стационаре, применялась долгосрочная психиатрическая помощь и разработка программы сбалансированного питания, в том числе и принудительное кормление.

Однако, девушка обманывала врачей. Какое-то время они считали, что пациентка начала набирать вес, однако Уокер просто привязывала к телу дополнительный груз. Чтобы справиться с эмоциональной болью, австралийка начала практиковать членовредительство. Когда были предприняты первые шаги на пути к выздоровлению, Джемма обнаружила, что борется с обжорством и страдает от синдрома возобновленного кормления.

Девушка описывает свое состояние на момент болезни так: «Я чувствовала себя беспомощной. Дни просто летели друг за другом, и каждый день я надеялась на то, чтобы мирно умереть во сне. Мои родные и я были готовы к тому, что я могу уйти» (Булатов А., Джемма Уокер. Жизнь до и после анорексии). Уокер признает, что огромной поддержкой для нее всегда оставались ее родители и ее возлюбленный. Она заявила: «Мой возлюбленный был для меня невероятной поддержкой, и, честно говоря, в этом и кроется причина, по которой я все еще жива». «Я также благодарна моим прекрасным родителям. Они буквально проходили через все испытания вместе со мной. Только теперь я осознала, какая невероятная и любящая у меня семья».

Сегодня австралийка продолжает развивать свою собственную фирму «Rejuvenateme», предоставляющую уход за кожей и косметику. Молодая бизнес-леди смотрит в будущее с уверенностью.

5. Анастасия из города Казань, в самый критический момент весила 25 кг. Начала задумываться о весе, когда «объект моих тайных вздыханий не сказал мимоходом: «У тебя жирная п...па». Выздороветь девушке помогли родители: «Как-то ночью я услышала, как папа рыдает на кухне. Мой папа!!! Человек, который в моих глазах был скалой, железным человеком, совершенно не сентиментальным и скупым на эмоции. Потом к нему вышла мама, тоже совершенно ошарашенная происходящим, и папа прорыдал: «Она же умирает! Ты понимаешь, что наша дочь умирает?!».

В этот момент до меня вдруг разом дошло. Что речь не о том, красивая я или нет. Худая или нет. А живая или нет — вот так сейчас стоит вопрос. И я захотела жить. Ради папы, ради мамы, ради себя самой. Но поворотной точкой стала та ночь. Мне было мучительно стыдно, что я такие страдания причинила родителям. Что я чуть не устроила им ад «похороны своего ребенка».

Девушка отмечает: «Если бы не мама, которая всегда была рядом, не папа, который повторял мне, что я самая красивая и любимая, я бы не справилась» [6].

Факторы, способствующие выздоровлению больных нервной анорексией, такие же разные, как и причины болезни породившие, что доказывает уникальность каждого отдельного случая:

- если здоровый человек посетит группу сторонников такого расстройства в социальных сетях, то не увидит ничего опасного, кроме фотографий костлявых девушек, но они вызовут у него отвращение, оставив свой отзыв под фотографией, он сможет отрезвить, остановить, позволить взглянуть на себя со стороны, участника или гостя группы, интересующегося этим вопросом.

Есть и другой взгляд на проблему лечения данного расстройства: психиатры Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилов В.В. утверждают, что самое эффективное лечение анорексии можно получить только в стационаре [5]. Коркина М.В. считает, что необходима изоляция от семьи. При поступлении в психиатрический стационар больной получает немалую дозу различных веществ, влияющих на набор веса и изменяющих сознание. Пациентов несколько раз в неделю взвешивают. Психиатры пользуются гипнотерапией.

Возможно, лечение в стационаре может иметь «побочные эффекты». У родителей увеличивается внутреннее напряжение. Психиатры решают проблему за пациента. Лечение в стационаре часто носит принудительный характер, что может способствовать суицидальным мыслям больного, ужесточению диеты, утратой доверия к родителям, повышению тревожности, обязательным рецидивам либо булимией. Если даже под влиянием внешнего врачебного воздействия больной победит анорексию, то его внутренний комплекс неполноценности так и останется с ним и перейдет в другие девиации. Например, употребление алкоголя, преступные действия, сексуальные извращения.

Однако, лечение в стационаре, несомненно, обладает двумя преимуществами: медикаменты, витамины, и влияние больных друг на друга когда выздоровевшие пациенты будут демонстрировать искреннее удовлетворение своим телом, набравшим вес, и делиться с больными тем, как прекрасно чувствует себя, их душа в здоровом теле, находясь в группе поддержки.

Когда же больной все же оказался в больнице, то ему нужна «доска раздражений», где больной может оставлять свою агрессию, цветовой календарь настроения, где он будет отмечать ежедневную (или чаще) смену настроения, что значительно облегчит задачу отслеживания многих эмоциональных аспектов, в том числе динамику настроения и склонность к суицидальным мыслям.

Вспоминая, тот период, когда семья одного из авторов столкнулась с проблемой анорексии, на начальном этапе специалисты не могли помочь членам семьи, они удивлялись тому, что один из авторов фотографирует свое изможденное тело, они расценивали анорексию не как болезнь, а как вредность характера.

На определенном этапе болезни мир начинает интерпретироваться больным с какого-то иного ракурса: возможны рискованные, преступные действия, теряется страх и приобретает ощущение свободы, все кажется по плечу и время идет в ином темпе, оно как бы замедляется.

Выводы. Таким образом, для эффективного лечения нервной анорексии специалисты должны придерживаться индивидуального подхода в лечении каждого конкретного больного. У каждого данная болезнь протекает по-разному, кому-то не хватает сил, а в ком-то просыпаются спрятанные ресурсы. Меняется цветовое восприятие: краски становятся насыщенней. Появляется интерес к новым видам деятельности, все делается с большой увлеченностью в процесс. Данное явление может свидетельствовать о попытках мозга напомнить больному о том, что жизнь прекрасна и пора перестать уничтожать себя.

Однако, в свою очередь, каждый поборовший нервную анорексию человек, должен сделать правильные выводы из этого опыта и личностно вырасти, истребить синдром жертвы, выработать адекватные способы приспособления к среде и иную стратегию самовыражения. Нельзя допустить рецидива болезни либо разыгравшегося чувства вины перед своим телом и родителями у больного. Выздоровевший человек должен осознавать: «да, этот случай был в моей жизни, но я его пережил, необходимо «вынести» из этого опыта пользу. Теперь я знаю, что во мне скрыто много ресурсов, и выражать их необходимо адекватным способом. Я знаю, что у меня в достаточной степени развита воля и я многого могу добиться в этой жизни, если буду здоровым. Теперь я могу помогать людям, оказавшимся в подобной ситуации».

Найти положительные стороны любого отрицательного опыта очень полезно для здоровья психики человека, пережившего этот самый негативный опыт. В этом, конечно, больному должен помочь психолог.

Литература:

1. Анорексия: история от первого лица, 2015 // COSMOPOLITAN. URL: <https://www.cosmo.ru/beauty/body/anoreksiya-istoriya-ot-pervogo-lica/> (дата обращения: 28.04.2019).
2. Дорожевец А.Н., Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией. Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук. — Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1985 г. — 228 с.
3. Интервью с Ксюшей Б. — победа над анорексией. // Daily Mail. URL: <https://www.chel.kp.ru/daily/26267.5/3145038/> (дата обращения: 28.04.2019).
4. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. — СПб.: Речь, 2005. — 400 с.
5. Калинин Д. 20 техник работы с подсознанием. Судьба и я. — М.: АСТ, 2013 г. — 256 с.
6. Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилов В.В. Нервная анорексия. — М.: Медицина, 1986. — 176 с.
7. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. — М.: Эксмо, 2005. - 992 с.

УДК 316.6

старший преподаватель Сухарева Наталья Александровна
 ФГБОУ ВО «Государственный университет управления» (г. Москва);
магистрант кафедры психологии и педагогики Романюк Елена Викторовна
 ФГБОУ ВО «Гельский государственный университет» (п. Электроизолатор);
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии,
ведущий научный сотрудник Сорокопуд Юнна Валерьевна
 АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва),
профессор кафедры педагогики и психологии
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ УЧЁТА КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ НАРОДОВ

Аннотация. Происходящие глобальные трансформации в мире и экономическая интеграция отражаются на процессе делового общения представителей разных культур, где интеграция в глобальный процесс коммуникации и решение назревших спорных вопросов становится наиболее актуальными. Поэтому, авторы данной статьи ставят своей целью – обозначить важность владения межкультурной деловой компетенцией, которая необходима для осуществления эффективного делового сотрудничества. В качестве примеров рассматриваются культуры востока и запада с точки зрения выстраивания соответствующих отношений с партнерами по деловой коммуникации, учитывая особенности каждой нации, чтобы избежать конфронтации и недопонимания.

Ключевые слова: деловая культура, модели поведения и мышления, отношения, культура, межкультурное общение.

Annotation. The ongoing global transformations in the world and economic integration are reflected in the process of business communication between representatives of different cultures, where integration into the global communication process and the solution of pressing controversial issues becomes most relevant. Therefore, the authors of this article aim to highlight the importance of possessing intercultural business competence, which is necessary for the implementation of effective business cooperation. The cultures of the East and West are considered as examples from the point of view of building appropriate relationships with partners in business communication, taking into account the peculiarities of each nation in order to avoid confrontation and misunderstanding.

Keywords: business culture, models of behavior and thinking, relationships, culture, intercultural communication.

Введение. За последнее время можно наблюдать огромные изменения в мире, непосредственно связанные с региональными и этно-национальными всплесками. К решению данного вопроса привлечены главы всех государств, которые заинтересованы в быстрейшем урегулировании данных конфликтов.

Происходящие глобальные трансформации в мире и экономическая интеграция отражается и на процессе делового общения представителей разных культур, где интеграция в глобальный процесс коммуникации и решение назревших спорных вопросов становится наиболее актуальными.

Традиционные подходы к обучению иностранным языкам последнее время пересматриваются т.к. наблюдается усиление акцента на профессионально ориентированный коммуникативно-ситуативный подход, нацеленный на развитие и формирование компетенций в области межкультурной коммуникации, позволяющим адаптироваться к профессиональной бизнес-культуре. Все это подразумевает ориентацию на развитие риторичности делового общения с учетом норм профессионально ориентированной культуры речи (приемов риторичности делового общения) и основ межкультурного бизнес-поведения, что позволит в результате развить способность поддерживать международные контакты через учет сильных сторон каждой культуры.

Изложение основного материала статьи. Совершенно очевидно, что осмысление чужой культуры, ее восприятие и познание непосредственно связано с сопоставлением собственных культурных ценностей с новыми отношениями и явлениями. Обретая смысл конкретные понятия закрепляются в сознании интегрируя в чужую культуру и адаптируясь к ней.

Имея ярко выраженную прикладную ориентацию, межкультурная коммуникация предполагает в первую очередь изучение социально-культурных факторов (языка, нравов и обычаев, социальной структуры и межэтнических отношений) и специфических особенностей ментальной культуры, а также развитие навыков взаимодействия между культурами. Любое неправильное высказывание может привести к недоверию, срыву установок или разрушению стереотипов, неверной оценки ценностей или норм поведения. Поэтому, особенности народов мира с их культурно-психологическими и культурно-историческими кодами не могут не учитываться при решении спорных межнациональных и межконфессиональных вопросов в условиях конфронтации, независимо от того, на какой почве они происходят. Совершенно очевидно, что изучение конкретного языка страны и его народа должно стать неотъемлемой частью образования, так как это будет способствовать интеграции в глобальный процесс коммуникации [1-8].

Хотелось бы выделить определенные вопросы, которые являются неотъемлемой частью данного исследования без анализа которых трудно будет представить весь спектр проблем. Вряд ли можно представить ответ на поставленные вопросы без непосредственного изучения роли языка в формировании сознания, его связи со стереотипами и спецификой моделей поведения как восточного так и западного типа мышления- этнических особенностей мышления и психологии, их использование на практике, а также без нового восприятия бизнес культуры как сочетания норм и стереотипов, которые являются структурно - образующими компонентами в сфере общекультурных и локально-культурных явлений [4].

Деловое общение становится ключевым при изучении общественного поведения, так как и любой тип общения, оно предполагает взаимодействие.

При этом мы имеем ввиду влияние национальной культуры, корпоративной и профессиональной. Поскольку нам необходимо понять сходство и различия моделей существования конкретной культуры и как наладить контакты и эффективное профессиональное общение с представителями бизнеса данных культур [2]. Это лишний раз подчеркивает необходимость быть интегрированным и осведомленным о

лингвистическом характере и культурной важности делового общения, правильном коммуникативном поведении в самом процессе взаимопонимания и взаимопознания, а также умение адекватно интерпретировать и воспринимать социокультурное многообразие партнеров по коммуникации – без чего невозможна эффективная межкультурная коммуникация. Особенно хотелось бы подчеркнуть значимость межличностного общения в сфере профессионального взаимодействия, которое позволит расширить социокультурные знания о иносоциуме, если ваши социокультурные знания выходят за рамки одного лингвокультурного социума).

Современный процесс интенсификации межнационального общения способствовал увеличению культурных контактов в международном масштабе, где вопросу общения на деловом уровне уделяется особое внимание, без комплексного анализа которого невозможно решить ряд ключевых вопросов.

Прежде всего, это касается взаимопонимания, которое рассматривается как результат человеческого общения, что предполагает изучение подхода к процессу коммуникации, ориентированный на специфику ценностных ориентаций. Под понятием коммуникация мы имеем ввиду процесс установления и развития контактов между людьми с целью проведения совместной деятельности и обмена информацией. Ключевыми вопросами при общении на деловом уровне, особенно во время деловых встреч и переговоров с представителями другой культуры, являются, во-первых, установление профессионального сотрудничества на уровне межличностных отношений, а во-вторых, знание национального характера коммуникантов. Целью же самих переговоров является достижение консенсуса в процессе данного мероприятия с большей выгодой для переговорщиков. Чтобы в результате не получить отрицательной реакции, необходимо уметь правильно воспринимать сказанное партнером. Кроме того, следует учитывать и тот факт, что отсутствие умения правильно соотносить цели взаимодействия с методами их достижения может привести к срыву переговоров.

Возникает вопрос: как максимально добиться положительного результата? Как известно, существует ряд установок общетеоретического характера. Они непосредственно связаны с нормами и стереотипами делового общения через язык, который способствует правильному восприятию делового общения, ориентированного на культуру конкретного этноса, специфику мышления, выстраивания отношений и формированию посредством языка определенного типа мышления с учетом основных ценностей самого носителя языка [5]. Деловые контакты, особенно на международном уровне, могут считаться успешными при условии, если все вышеперечисленные критерии используются в комплексе.

Существуют различные определения стереотипов. По одному из них, стереотип есть образ, «предельно фиксированный, не допускающий малейшего сомнения в его истинности, побуждающий к строго однозначному действию» [1]. Стереотип – это своеобразная единица, которая может выражаться в знаковой форме. Мысленным стереотипам часто соответствуют нормированные обороты речи – языковые стереотипы.

Хотелось бы отметить тот факт, что последние десятилетия характеризуются появлением огромного потока информации – можно даже сказать переизбыток последней – с которой общество оказалось не готовым справиться и как результат принцип «экономии мышления» стал ключевым в сознании человека.

В своем исследовании межкультурной коммуникации в деловых переговорах профессор Колумбийского университета Майкл У. Моррис обнаружил, что участники переговоров с большей вероятностью ведут себя в соответствии с культурными стереотипами.

Представители разных культур, где каждая культура придерживается своих исторически сложившихся представлений о культуре общения, вступая в деловое общение, имеют иное представление, а иногда и совершенно противоположное, об этических нормах поведения и способах достижения поставленной цели. «Общение определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера, опытом, способностями и результатами деятельности», [6] как отмечается в работах по психологии и этике делового общения. Имея различные официальные статусы, переговорщики сами определяют необходимые стандарты и нормы поведения, в случае несоблюдения которых, могут возникнуть недопонимания и расхождения во мнениях, а иногда и неуверенность в профессиональной компетенции партнера. Д.Ж. Рокфеллер утверждал: «Умение общаться с людьми – такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо товар в этом мире» [6].

Взаимосвязь между языком и мышлением хорошо просматривается на примере изучения культур Японии и Китая. Монолитность японской нации, выраженная в знаковой форме «вся нация – одно сердце» является устойчивым стереотипом японского сознания. Все это связано с удаленностью от материка, обособленным географическим положением, что утвердило в общественном сознании «изоляционистский комплекс». В традиционном сознании китайцев также существует сильно выраженная позиция эгоцентризма, хотя и имеются определенные различия в истоках формирования [3].

Также следует отметить, что высказывания в высококонтекстных культурах (Китай, Япония) не могут быть понятны только на основе содержащихся в них языковых знаков. Знание культурологического контекста необходимо для их полного понимания. Поэтому, для представителей европейской культуры, японская и китайская культуры представляют собой «игру недомолвок» [7]. В то время как европейцы для них кажутся слишком прямыми.

Рассмотрим некоторые культурологические аспекты стран Востока, взгляд на которые резко изменился за последнее время, т.к. сама политическая жизнь и экономика подверглись значительным изменениям, где поменялись устои жизни, изменились ценности, мировоззрение и взгляд на окружающий мир. Учитывая тот факт, что сама форма культуры Ближневосточных стран считается самостоятельной (особенно это касается Китая, Индии, арабо-мусульманского мира и культуры еврейского народа), наблюдается тенденция, нацеленная на сохранение стандартных норм поведения и морали. Это те цивилизации, которые остались стоять на традиционных позициях, со своим азиатским способом производства и консервативной стабильностью, что является их сущностью [8].

Ключевой сделкой для корейцев является подписание любого контракта с Западом, но изменение сценария в пользу более выгодных для них вариантов позволит им отдать предпочтение последней, т.к. это позволит им извлечь из этого большую выгоду. Корейцам, как и японцам, удается размещать свои отсталые отрасли не только в Индонезии, но и в странах с менее развитой экономикой. Это связано не только с их превосходством в отдельных отраслях производства, но той работоспособностью, которой они обладают как нация.

Отсутствие интереса к коммерции не является характерной чертой у выходцев из Индонезии, тайландцев и малазийцев при заключении контрактов.

Они как китайцы, японцы и корейцы отличаются трудоспособностью, но отношения внутри коллектива в семейных отношениях являются для них приоритетными. Являясь инициаторами крупных сделок, азиаты делают все возможное для того, чтобы избежать любые дискуссии, связанные с уступками.

Следует особенно подчеркнуть взаимоотношения, которые существуют внутри азиатского этноса, которые считаются довольно-таки натянутыми. Этому, безусловно, имеются объяснения, связанные с недружелюбными отношениями между собой. Исторические корни разногласий видны в отношениях между Китаем и Индией, а также Китаем и Японией. Еще одним примером «агрессивных отношений» является конфронтация между Китаем и Тайванем., которая затянулась на годы.

Для более глубокого понимания отношений между Китаем и Америкой необходимо провести сравнительную характеристику между ними в отношении их моделей поведения на международной арене.

Если сравнивать китайское общество с американским, то в первую очередь бросается в глаза умение китайцев рассматривать успех не как личное достижение (как это характерно для американцев), а как успех компании, своей команды или семьи.

Проявление уважения к старшим по рангу является отличительной чертой китайцев, у которых иерархия является неотъемлемой частью их существования по сравнению с более плоскими структурами построения американских бизнесов.

Для китайского народа взаимные отношения между участниками переговоров являются ключом к успеху переговоров, но имея непрямой стиль делового общения и умение тщательно продумывать любые высказывания прежде, чем донести суть разговора до собеседника, заставляет американцев всегда быть на чеку и научиться домысливать, читая между строк.

Особое отношение у китайцев и к старшему поколению как в бизнесе, так и в обществе.

Выстраивая отношения и связи в бизнесе, китайцы пытаются выработать доверие прежде, чем вступить в контакт с представителями этого бизнеса.

Более открытая американская корпоративная культура, имеющая открытый доступ к информации и обладая свободой слова разительно отличается от китайской, где многие средства массовой информации заблокированы для пользователей. Жесткая цензура не позволяет им иметь доступ к необходимым СМИ. Единственный принцип, на основе которого передается информация - «нужно знать».

Для американцев конечный результат переговоров важнее репутации или даже отношений. В то время как китайцы будут пытаться избежать конфронтации чтобы «сохранить лицо» [5]. Сохранение лица для китайских коллег позволяет сохранить отношения, избегая конфликтов.

Американцы в отличии от китайцев, которые имеют склонность преуменьшать свои достижения, пытаются максимально сделать себя узнаваемыми и публичными сообщая всем о своих успехах.

Американская потребность в скорости и эффективности могут вначале показаться китайцам странным, учитывая их медлительность при достижении консенсуса, однако, для успешной сделки, они готовы следовать принципу «время-деньги».

Наличие конфронтации в отношениях между деловыми партнерами существует с давних времен. Люди давно пытаются достичь консенсуса. Возникает вопрос: как наладить сотрудничество со своими партнерами по бизнесу, как сблизить народы и какие отношения должны быть выработаны между существующими соперниками? Совершенно очевидно, что правильная выработка моделей поведения с представителями любой национальности, (особенно тех, кто населяет страны Ближнего Востока), требует правильной ориентации на их культурные ценности, что в дальнейшем позволит достичь взаимопонимания, и выстроить отношения, ориентированные на построение взаимопонимания и партнерства [2].

В межкультурном общении, особенно на деловых переговорах, знание культуры партнера является неотъемлемой частью успеха переговоров.

Эффективность общения с партнером может оказывать и более сильное влияние на результаты самих переговоров. Поэтому, схема ведения межкультурных переговоров формируется каждой нацией с тем, чтобы понять поведение партнера и избежать недопонимания общаясь с представителями другой культуры.

Изучая кросс-культурные переговоры в международном бизнесе было обращено внимание на качество общения китайских и американских переговорщиков во время моделирования деловых переговоров. Следует отметить, что качество коммуникации у пар из разных культур было на много ниже [7].

Попытка соответствовать собственным стереотипам во время ведения переговоров без учета модели, стиля и стратегии противоположной стороны часто ведет к столкновению культур. Кроме того, личность каждого переговорщика часто упускается из внимания, что заставляет предположить, что и здесь речь идет о стереотипах.

Учитывая тот факт, что участие в переговорах это ни что иное как попытка убедить другую сторону принять ваши условия, изменить модель переговоров, даже использование черной риторики, каждая из сторон пытается достичь консенсуса, получить взаимную выгоду. Труднее всего прийти к взаимопониманию на международных переговорах, где представители разных этносов и культур со своими взглядами и традициями пытаются выработать взаимные отношения, которые как известно являются ключом к успеху переговоров.

Выводы. Таким образом, когда вы находитесь в непосредственном контакте с представителем другой культуры, необходимо принимать во внимание специфику конкретного языка, его мышление и стиль делового поведения с тем, чтобы соответственно реагировать на происходящее.

Эффективность вашей коммуникации напрямую зависит от владения языком партнера независимо от того на каком уровне построено ваше партнерство – политическом, культурном или деловом. Но без выработки доверия между коммуникантами невозможно принятие конкретных решений, осуществление ваших планов и идей, подписания контрактов и заключения сделок.

Развитие экономических связей и средств коммуникаций привели к тому, что даже отдельно взятым этническим культурам удалось присоединиться к процессу интеграции и влиться в мировую культуру, что дало им возможность расширять культурные контакты. Как результат, это приводит к взаимопониманию культур, что может рассматриваться по-разному. Одни видят в этом только положительный эффект, в то время как другие – угрозу. Что может сблизить народы? Постоянное общение между собой и более глубокие

знания друг о друге. Но, с другой стороны, можно наблюдать и потерю культурной идентичности. Многие ученые отмечают значительные изменения не только в мышлении, но и в традиционных жизненных устоях.

Литература:

1. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. Саратов, 2005.
2. Дорошенко В.Ю., Зотова Л.И. Психология и этика делового общения. – М., 1997
3. Телешевская, А.М. Межкультурная коммуникация в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. // «Обучение и воспитание: методики и практика 2014/2015 учебного года». Сб. материалов XVI Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. С. 188-197.
4. Тер-Минасова, С.П. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
5. Bank, J.A. Multicultural education: Characteristics and goals. - Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. 2007
6. Holden, N.J. Cross-cultural management: A knowledge management perspective. London: Prentice Hall. 2002
7. Teleshevskaya A.M., Sukhareva N.A. Foreign language and culture of business communication: the issues of methodological and conceptual analysis // Modern Science. 2017. № 11. С. 22-25.
8. Trompenaars, Fons. - Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. London; Nicholas Brealey. 1993.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна

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

студент Минеева Елизавета Дмитриевна

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

педагог-психолог

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей-интернат «Центр одаренных детей» (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор по проблеме перфекционизма как личностной характеристики одаренного ребенка. Отмечено, что высокий уровень перфекционизма оказывает негативное воздействие на учебную деятельность обучающихся данной группы. Проведено эмпирическое исследование взаимосвязи личностных факторов перфекционизма у одаренных обучающихся юношеского возраста, в ходе которого выявлены следующие особенности: преобладание неадекватного уровня самооценки (чаще заниженного), продуктивной мотивации и позитивного эмоционального отношения к учению, средний уровень сформированности смысложизненных ориентаций, высокий уровень перфекционизма, как ориентированного на себя, так и социально предписываемого. Отмечено, что при психологическом сопровождении одаренных учащихся-«перфекционистов» основное внимание стоит уделять созданию условий для развития самопринятия.

Ключевые слова: детская одаренность, самоотношение личности, личностные качества, перфекционизм, самооценка, мотивационная сфера, смысложизненные ориентации.

Annotation. The article provides a theoretical overview of the problem of perfectionism as a personal characteristic of a gifted child. It is noted that a high level of perfectionism has a negative impact on the educational activities of students in this group. An empirical study of the relationship of personal factors of perfectionism in gifted adolescent students was carried out, during which the following features were revealed: the predominance of an inadequate level of self-esteem (often underestimated), productive motivation and a positive emotional attitude to learning, an average level of formation of life-meaning orientations, a high level of perfectionism as oriented on oneself and socially prescribed. It is noted that with the psychological support of gifted students - "perfectionists", the main attention should be paid to creating conditions for the development of self-acceptance.

Keywords: children's giftedness, personality self-attitude, personality traits, perfection, self-esteem, motivational sphere, life-meaning orientations.

Введение. Динамичность и нестабильность современного социума требует от личности всестороннего развития и постоянного самосовершенствования. Центральным понятием, отражающим специфику стремления к совершенству молодого поколения, является перфекционизм. Перфекционизм - стремление к совершенству даже в малозначительных делах, реализующееся в завышенных требованиях человека к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Перфекционизм свойственен в том числе одаренным личностям и является их характерной психологической чертой. Это качество проявляется уже в раннем возрасте, когда ребенок не удовлетворяется результатом, пока не достигнет максимального для себя уровня (интеллектуального, эстетического, нравственного). Постоянное стремление к совершенству становится причиной постоянного чувства недовольства собой, которое отражается на самооценке, а порой влечет за собой неврозы и депрессии. Слишком сильно выраженный перфекционизм приводит человека к бездействию, делает для него невозможным завершение любой работы, т.к. всегда находится то, что нуждается в исправлении и улучшении.

Изложение основного материала статьи. Феномен перфекционизма предполагает стремление к совершенству во всех аспектах жизни. Современные отечественные авторы выделяют две формы данного феномена: конструктивную и деструктивную [4, 8, 15 и др.]. Конструктивный перфекционизм отражает

стимул личности к совершенству и непрерывному саморазвитию, признанию собственных возможностей и ограничений. Деструктивный перфекционизм представляет собой нарушение саморегуляции, проявляющееся в чувстве недовольства и разочарования в себе, чрезмерной критике своего поведения и чувстве неконтролируемости жизни [15].

По мнению В.А. Ясной и С.Н. Ениколопова, одной из характеристик, определяющих конструктивный перфекционизм, является самоактуализация, с одной стороны выступающая как высшая стадия самореализации человека, с другой - как процесс выявления и реализации личностью своих возможностей. Самоактуализация предполагает, что личность направлена на более высокие успехи в потенциально предрасположенной ей сфере, что и демонстрирует сходство с конструктивным перфекционизмом [15].

Здоровая мотивация достижения, как указывают они же, которая предполагает наличие преобладающего мотива к достижению успеха и невыраженного мотива к избеганию неудач, способствует плодотворному стремлению к совершенствованию своей деятельности и развитию собственной личности. Вместе с этим, благоприятное протекание процесса самосовершенствования возможно в условиях позитивного отношения к своей личности. Следовательно, самоотношение может выступать как регулятор конструктивности проявлений перфекционизма [там же].

Исследования И.И. Грачевой показали, что наиболее продуманны и дифференцированы представления об идеале у личностей с высоким уровнем перфекционизма. Наименее продуманны и просты представления об идеале у людей с низким уровнем перфекционизма. Так, при описании идеальных образов, последние приводят примеры, являющиеся результатами внешних влияний, в то время как «перфекционисты» больше полагаются на результаты собственных размышлений по поводу поиска эталона [4].

Т.Ю. Юдеева указывает, что дисфункциональная личностная черта перфекционизма имеет сложную психологическую структуру, которая, помимо высоких стандартов деятельности, включает в себя: восприятие других людей как возлагающих высокие ожидания, постоянное сравнение себя с окружающими, оценку результата деятельности и ее планирование по принципу «все или ничего», избирательность информации о собственных неудачах и ошибках [14].

Причины, влияющие на развитие перфекционизма, изучает С.В. Воликова. Она выделяет четыре фактора, которые не только связаны с перфекционизмом в детском возрасте, но и могут влиять на развитие перфекционизма у подростков и взрослых: чувствительность к ошибкам, зависимость самооценки от других, компульсивность и потребность в восхищении [3].

М.В. Ларских называет перфекционизм причиной постоянного напряжения, плохого настроения, депрессии, неадаптивного поведения в виде избегающего и самоограничительного поведения, стресса, социальной фобии [8].

Высокий уровень перфекционизма оказывает негативное воздействие на учебную деятельность одаренных обучающихся. Исследования Т.Л. Мироновой и Э.В. Дондуповой показывают связь перфекционизма со страхом ошибок и мотивацией избегания неуспеха, с экзаменационным страхом и со страхом публичных выступлений, с постоянной неудовлетворенностью своими оценками и результатами, с низким уровнем мотивации самоактуализации, с тенденцией к откладыванию начала новой деятельности [10].

Перфекционизм влияет и на взаимоотношения обучающихся, порождая высокий уровень конкурентности, стремление к доминированию над другими людьми, враждебность и агрессивность, зависть при успехах других людей и злорадство при их неудачах, что закономерно приводит к одиночеству, социальной изоляции, субъективному ощущению дефицита поддержки, социальному избеганию [там же].

Цель исследования: выявление личностных детерминант перфекционизма одаренных обучающихся юношеского возраста.

Методы: многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта, тест для исследования самооценки (модификация Л.П. Пономаренко), методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой), тест смысловых жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Выборка. В исследовании приняли участие 60 испытуемых в возрасте 16-17 лет, обучающихся в ГБОУ «Лицей-интернат «Центр одаренных детей» г. Н.Новгорода. 28 из них мужского пола, 32 женского пола.

Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта позволила измерить уровень перфекционизма у одаренных обучающихся юношеского возраста.

Наше исследование показало, что 64% старшеклассников выдвигают слишком высокие требования в свой адрес. 8% одаренных обучающихся адресуют высокие требования другим людям. 28% одаренных обучающихся убеждены, что окружающие люди и общество предъявляют им высокие, нереалистичные требования и ждут, что они будут совершенными. Испытуемые уверены, что должны оправдать эти ожидания, должны соответствовать им.

Таким образом, 92% одаренных обучающихся юношеского возраста обладают высоким уровнем перфекционизма, внутренне или внешне ориентированного на себя, что влечет за собой депрессивную и тревожную симптоматику, самокритику, чувство вины, стыда, стресс. При этом, респондентов, у которых наблюдается перфекционизм, ориентированный на себя 64%, а респондентов, имеющих социально предписанный перфекционизм 28%. Одаренных юношей, у которых выражен перфекционизм, ориентированный на других, в нашей выборке 8%.

Тест для исследования самооценки Л.П. Пономаренко позволил определить уровень самооценки респондентов.

Результаты исследования самооценки показали, что 40% одаренных старшеклассников имеют заниженную самооценку. Это говорит о том, что учащиеся сомневаются в своих способностях, видят в себе больше недостатков, чем достоинств. «Реальное Я» и «идеальное Я» не совпадают, чем объясняется низкое принятие себя.

Завышенная самооценка прослеживается у 35% одаренных старшеклассников. У данных учащихся «реальное Я» и «идеальное Я» почти не отличаются. У этих учащихся сложные взаимоотношения с одноклассниками, так как они не умеют слушать других, и их мнение единственно правильное.

У 25% одаренных старшеклассников был выявлен адекватный уровень самооценки. Респонденты трезво оценивают себя, видят в себе как достоинства, так и недостатки, способны реагировать на обстоятельства. Принимая во внимание сигналы извне, учащиеся могут изменяться и самосовершенствоваться. Как неудачи, так и победы воспринимают адекватно, делают выводы, учатся на ошибках и готовы воспринимать новое.

Итак, по вышеуказанным данным можно сделать вывод о том, что у большинства одаренных обучающихся юношеского возраста исследуемой группы (75%) уровень самооценки отклоняется от нормы.

Известно, что для высокоинтеллектуальных испытуемых характерна развитая мотивационная сфера. С.В. Лёзина называет наиболее значимые для них мотивы: самоопределение и самосовершенствование. Важен для данной группы и мотив достижения успеха [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**].

Один из признаков мотивационного аспекта поведения одаренного ребенка, по мнению Т.А. Климонтовой, – высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству. Одаренные обучающиеся с высокими оценками по школьным предметам входят в группу риска развития дезадаптивного перфекционизма, т.к. их стремление к совершенству не только целенаправленно формируется, но и стимулируется, а также всячески поощряется [7].

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой позволила определить уровень познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева у одаренных обучающихся юношеского возраста.

По результатам диагностики познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева было выявлено, что продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему (I уровень мотивации учения) наблюдается у 53% одаренных старшеклассников. Такие дети любознательны, инициативны, самостоятельны. Эти учащиеся посещают уроки с удовольствием и находят интерес в общеобразовательных предметах.

Продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу (II уровень) наблюдается у 50% одаренных старшеклассников, что свидетельствует об их хорошей эмоциональной приспособленности к образовательной среде и заинтересованности в ней.

Средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (III уровень) наблюдается у 12% одаренных старшеклассников. Уровень мотивации учения у этих учащихся может возрасти либо снизиться в зависимости от того, какими в дальнейшем будут обстановка в школе, отношения с учителями и одноклассниками, профессиональные планы и т.д.

Таким образом, продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению было выявлено нами у 88% одаренных обучающихся юношеского возраста, диффузное (рассеянное) эмоциональное отношение у 12% испытуемых.

Разработанный Д.А. Леонтьевым на основе методики Дж. Крамбо и Л. Махолика «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) позволил выявить доминирующие ценности одаренных обучающихся юношеского возраста наряду с общим показателем осмысленности жизни.

Исследование позволило нам сделать вывод о том, что у одаренных старшеклассников наблюдаются высокие показатели в осознании цели, стремлении к ее достижению (88%). Одаренным обучающимся не так важен процесс деятельности (77%), как ее результат (89%). Они очень много концентрируются на себе, рассчитывают только на личные силы, приписывая успехи или неудачи свои внутренним факторам (86%). И не уделяют должного внимания окружающей действительности, не приписывают результаты деятельности внешним факторам, отсюда более низкий показатель в столбце «Локус контроля – жизнь» (76%). В целом, смысложизненные ориентации сформированы на среднем уровне (80%). Это говорит о том, что, ценностно-смысловая сфера личности в юношеском возрасте проявляется в способности определять жизненные цели, осознавать смысл собственного существования, быть субъектом своей жизнедеятельности, но в то же время еще не структурирована в полной мере.

При психологическом сопровождении одаренных учащихся «перфекционистов» основное внимание стоит уделять процессу самопринятия. Это позволит личности сфокусироваться на себе и постепенно осознать собственные возможности и ограничения, тщательно прорисовать пути достижения целей, в зависимости от имеющихся ресурсов, обдуманно выстраивать межличностные отношения, разумно относиться к своим и чужим недостаткам, а также избавиться от необходимости отвечать ожиданиям других.

Выводы. Феномен перфекционизма предполагает стремление к совершенству во всех аспектах жизни. Высокий уровень перфекционизма оказывает негативное воздействие на учебную деятельность одаренных обучающихся, т.к. связан со страхом ошибок и мотивацией избегания неуспеха, с постоянной неудовлетворенностью своими оценками и результатами, с низким уровнем мотивации самоактуализации и др.

Изучив и проанализировав личностные факторы перфекционизма одаренных детей, можно сделать следующие выводы.

У 75% одаренных обучающихся юношеского возраста наблюдается неадекватный уровень самооценки (чаще заниженный).

У 88% испытуемых выявлена продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению, в то время как у 12% испытуемых наблюдается диффузное (рассеянное) эмоциональное отношение к учению.

У 80% одаренных обучающихся смысложизненные ориентации сформированы на среднем уровне, т.к. ценностно-смысловая сфера личности в юношеском возрасте проявляется, но еще не структурирована в полной мере.

92% испытуемых обладают высоким уровнем перфекционизма, внутреннее или внешне ориентированного на себя, что влечет за собой депрессивную и тревожную симптоматику, самокритику, чувство вины, стыда, стресс.

В процессе психологического сопровождения одаренных учащихся-«перфекционистов» основное внимание стоит уделять процессу их самопринятия, который позволит личности сфокусироваться на себе, осознать собственные возможности и прорисовать пути достижения целей. Целью следующего этапа нашего исследования является разработка и апробация программы тренинга преодоления перфекционизма и развития позитивного самоотношения.

Литература:

1. Близначева О.И., Шапенкова И.П. Изучение ценностно-смысловой сферы личности как психического новообразования юношеского возраста // Вестник Нижневартского государственного университета. 2012. С. 1-6.

2. Бородина В.Н., Ашрафбекова А.Х. Взаимосвязь перфекционизма и самоотношения одаренных старшеклассников // Вестник педагогических инноваций. 2016. №1 (41). С. 84-89.
3. Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма // Социальная и клиническая психиатрия. 2012. С. 94-98.
4. Грачева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: дисс... канд. психол. наук, Москва. 2006. - 210 с.
5. Жебрун Я.О. Особенности коррекции самоотношения у лиц с Я-ориентированным перфекционизмом // Вестник бурятского государственного университета. 2011. №5. С. 23-27.
6. Кац Е.Б. Психофизиологические и психологические особенности учащихся с признаками одаренности: дисс... канд. психол. наук, Ростов-на-Дону. 2010. - 165 с.
7. Климонтова Т.А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование: дисс... канд. психол. наук, Ярославль. 2014. - 408 с.
8. Ларских М.В., Пятаева И.В. Когнитивные критерии конструктивного перфекционизма / М.В. Ларских, // Психологические исследования: электрон. науч. жур. [Электронный ресурс]. – 2014. – №38. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 10.12.2020.
9. Лёзина С.В. Исследование роли личностных факторов в развитии одаренности: автореф. дисс... канд. психол. наук, Москва. 2011.
10. Миронова Т.Л., Дондупова Э.В. Особенности самоотношения студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. С. 88-100.
11. Никитина Е.А. Психолого-педагогические условия развития Я-концепции одаренных старшеклассников: дисс... канд. психол. наук, Курск. 2008. - 271 с.
12. Новгородова Е.Ф. Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся // Социальные явления. 2016. № 3(6). С. 105-109.
13. Ордина И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников: дисс... канд. психол. наук, Екатеринбург. 2012. - 193 с.
14. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: дисс... канд. психол. наук, Москва. - 2017. - 257 с.
15. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157-168.

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);

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна

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

магистрант Настругова Мария Александровна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования экспрессивной и импрессивной русской речи у младших школьников с билингвизмом. Результаты особенностей владения русской речью у детей-билингвов показали, что при билингвизме нарушаются все компоненты экспрессивной и импрессивной доминирующей речи. Выполненный анализ ошибок, показал, что дети-билингвы чаще всего испытывали затруднения в заданиях на словоизменение, словообразование, построение предложно-падежных конструкций и связной речи в целом. Также были отмечены недостатки в формировании фонематических процессов, звукопроизношения, слухо-речевой памяти. Наличие ошибок свидетельствует о недостаточной сформированности и практического применения русской речи у младших школьников-билингвов. Полученные результаты использованы при разработке программы психолого-логопедической работы по формированию доминирующей в обучении речевой деятельности у детей с двуязычием с целью своевременной профилактики и коррекции у них речевых, психо-эмоциональных, социальных нарушений и предотвращения трудностей обучения. Программа основана на принципах личностно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов к обучению с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их уровня развития. Предполагается использование современных активных образовательных практик.

Ключевые слова: билингвизм, доминирующая речь, экспрессивная речь, импрессивная речь, профилактика и коррекция речевых нарушений.

Annotation. The article presents the results of a study of expressive and impressive russian speech in primary schoolchildren with bilingualism. The results of the peculiarities of the Russian language proficiency in bilingual children showed that with bilingualism, all components of expressive and impressive dominant speech are violated. Most of the mistakes bilingual children made in tasks related to lexical and grammatical categories in the processes of inflection, word formation, the formation of prepositional-case constructions, and coherent speech in general. Deficiencies in the formation of phonemic processes, sound pronunciation, and auditory-speech memory were also noted. The presence of errors in the dominant Russian speech indicates an insufficient formation and practical application of this language in the speech of bilinguals. The results obtained were used in the development of a program of psychological and speech therapy work on the formation of the dominant speech activity in children with

bilingualism in order to timely prevent and correct their speech, psycho-emotional and social disorders. The program is based on the principles of personality-oriented and subject-activity approaches to learning, taking into account the age and individual characteristics of children, their level of development. And it involves the use of modern active educational practices.

Keywords: bilingualism, dominant speech, expressive speech, impressive speech, prevention and correction of speech disorders.

Введение. Билингвизм как многоаспектное явление в настоящее время вызывает повышенный интерес исследователей разных областей наук: психологии, языкознания, психолингвистике, логопедии. Это связано с вызовами современности. В связи с активными процессами миграции, эмиграции и многонациональностью российского государства в настоящее время в образовательных учреждениях растет количество обучающихся, говорящих сразу на двух языках – билингвов, которые являются носителями двух культур.

Недостатки развития доминирующей в обучении речи у таких детей приводят к трудностям школьного обучения, особенно на начальном этапе. Стихийное усвоение языка вызывает сложности овладения младшими школьниками, прежде всего, чтением и письмом. Возникающее при этом у ребенка-билингва чувство собственной неумелости может повлиять на его уверенность в себе и успешность в будущем, а также вызывать трудности в общении. Таким образом, проблема изучения особенностей формирования доминирующей речи у детей-билингвов является актуальной. Необходимо обеспечение грамотного психолого-педагогического сопровождения таких детей и организация индивидуального подхода в их обучении.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей экспрессивной и импрессивной доминирующей речи младших школьников с билингвизмом и разработка программы психолого-педагогического сопровождения ее формирования в условиях обучения.

Нами было проведено собственное эмпирическое исследование доминирующей в обучении речи у детей-билингвов на базе МОУ Красногорской СОШ с. Красная Горка Пильнинского района Нижегородской области. Выборку испытуемых составили дети младшего школьного возраста (7-8 лет) с русско-татарским двуязычием в количестве 25 человек. Дети- билингвы говорят на двух языках: русском и мишарском, принадлежащим к разновидности татарского языка и распространенным именно в этом географическом районе Нижегородской области.

Использовался метод беседы, а также модификация комплексной методики диагностики речи Н.Н.Никифоровой, которая включает в себя исследование словаря, навыков словообразования, состояние звукопроизношения, фонематического восприятия, состояние звуко-слоговой структуры слова, исследование грамматики и её компонентов, состояние связной речи, понимание обращенной речи. Также оценивалось состояние восприятия, слухо-моторных координаций [4].

Изложение основного материала статьи. Проблема билингвизма в настоящее активно изучается в России и за рубежом как полинаучное явление в разных науках: языкознании, психологии, культурологии, логопедии, социологии. Большой вклад в ее исследование внесли такие ученые как Белянин В.П., Верещагин Е.М., Никифорова Н.Н., Харенкова А.В., Цейтлин С.Н., Щерба Л.В. и др. Многие авторы отмечают отрицательное влияние билингвизма на речевое развитие [1, 2, 3, 7]. Дети-билингвы, зачастую, испытывают значительные затруднения в освоении русской речи. Они проявляются в ошибках при использовании средств неродного языка и коммуникации. У них существенно нарушена как экспрессивная, так и импрессивная речь. Однако некоторые авторы отмечают, что у детей-билингвов может быть несколько ситуаций речевого развития, происходящих вследствие нескольких факторов. Все зависит от того, как и в каких условиях усваивался второй язык и есть ли центральный речевой дефект помимо нарушений, связанных с билингвизмом [5].

В проведенном нами собственном эмпирическом исследовании доминирующей речи у младших школьников-билингвов были получены следующие результаты. На первом этапе исследования была проведена беседа. Целью беседы был сбор информации о том, каковы представления детей о себе, своих близких, своей национальности, языке, который используется в качестве основного в повседневной домашней обстановке. Было выявлено, что подавляющее большинство детей-билингвов (80%) проявили активность в поддержании коммуникативного контакта. Дети охотно говорили о себе, профессиях родителей, своих братьях и сестрах, домашних животных. Однако их речь состояла из типичных простых предложений. 20% опрошенных были менее коммуникабельны, нуждались в специальных условиях, провоцирующих коммуникационную активность. Их рассказ о себе носил характер ответов на вопросы. В качестве основных средств выступали простые логико-грамматические конструкции. Выяснилось, что 85% детей говорят дома только на татарском языке, 15% говорят на русском и на татарском языке. Полученные данные исследования свидетельствуют, что дети имеют представление о своей национальной принадлежности, культуре, традициях благодаря образованию (дошкольному, школьному), а также через воспитание в семье. У детей-билингвов это дополнительно закрепляется через обучение предмету «Татарский язык», участие в фольклорных кружках, национальных видах спорта, праздниках и т.д.

Далее мы изучали уровень владения экспрессивной и импрессивной речью с помощью серии специальных диагностических заданий. Экспрессивная речь – это внешняя, обращенная к другому человеку, которая характеризуется звукопроизношением, словарным запасом, лексикой, грамматикой, связанностью слов. Исследование экспрессивной речи выявило такую специфику. В заданиях на владение словарем и классификации понятий 55% детей продемонстрировали самостоятельное и безошибочное выполнение. 20% младших школьников-билингвов выполняли задания правильно, но с помощью взрослого. 25% школьников не смогли выполнить задание правильно даже с предлагаемой помощью. С выполнением заданий на словообразование лишь 15% детей-билингвов справились без ошибок. 35% школьников выполнили задание с ошибками. 50% не справились с заданием совсем, допуская большое количество ошибок. Показатели сформированности навыков составления предложений по картинке следующие. Лишь 10% младших школьников-билингвов верно составили сложное предложение по двум картинкам. 50% составили предложения, но упростили задание (составили четыре простых предложения вместо двух сложных). 40% детей совсем не справились с этим заданием. Навыки правильного употребления предлогов для связи слов в предложении хорошо развиты лишь у 5% детей-билингвов. У большинства детей (80%) этот речевой навык

слабо развит, они сомневаются, допускают ошибки. У 15% навык употребления предлогов не сформирован совсем.

Анализ ошибок показал следующее. Неродная речь у детей билингвов характеризуется многочисленным числом и вариативностью ошибок в употреблении различных частей речи, словообразовании и словоизменении (использование не тех языковых средств, неточности и искажения в их употреблении). Выявлены нарушения согласования слов в предложении. Выявлены ошибки в произношении звуков русского языка и особенности их восприятия. Также наблюдались нарушения употребления предлогов в различных вариациях. Ошибки связаны с недостаточным пониманием употребления слов, незнанием лексики. Также наблюдались ошибки слоговой структуры слова, которые выражались в сокращении слов, перестановке звуков и неправильным называнием предмета. Неточности в образовании качественных, относительных прилагательных, особенности употребления предложно-падежных конструкций и т.д. обусловлены процессами интерференции (переноса употребления одной языковой системы на другую). Языковые особенности татарского языка (отсутствие категории рода, особенности произношения звуков, особенности составления падежных конструкций, схемы употребления предлогов и т.д.) переносятся детьми и на русскую речь, что затрудняет процесс ее овладения.

Далее исследовались особенности импрессивной речи. Импрессивная речь – это понимаемая речь, воспринимаемая человеком на слух. Были получены следующие результаты. Только 5% обследованных младших школьников-билингвов продемонстрировали полное понимание предъявленных логико-грамматических конструкций. У 5% детей этот навык частично сформирован, т.к. они выполняли задание, допуская некоторые ошибки. У 90% двуязычных детей этот навык не сформирован совсем. Качественный анализ ошибок показал следующее. У детей нарушено понимание сложных логико-грамматических конструкций, выявлены трудности с восприятием, правильным и точным называнием геометрических фигур, нарушения слухо-моторной координации при воспроизведении ребенком ритма, заданного исследователем. Все эти особенности также связаны с усвоением детьми второго языка и с интерферентными процессами.

На основе полученных данных нами была разработана модель программы психолого-педагогического сопровождения обучения младших школьников с билингвизмом в общеобразовательной школе. Целью программы является развитие речи и коммуникативной компетентности детей с билингвизмом и воспитание у них интереса к изучению государственного языка.

Программа может быть реализована комплексно с проведением логопедических и психолого-педагогических занятий. Продолжительность коррекционно-развивающего обучения составляет 5 месяцев. Частота занятий 2 раза в неделю. Форма работы – фронтальная и подгрупповая.

В процессе реализации программы решаются следующие задачи.

1. Разработать модели и схемы, отражающие закономерности русского и татарского языка.
2. Создать условия для устранения ошибок в употреблении лексико-грамматических категорий, наиболее распространенных у детей с двуязычием с помощью средств схематической наглядности.
3. Развивать коммуникативные способности обучающихся с билингвизмом на основе понимания закономерностей системы русского языка и развития навыков уверенного поведения в общении.

Программа построена на психолого-педагогических принципах личностно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов, развиваемых отечественной психологической научной школой. К ним относятся следующие положения.

1) Формирование у детей положительной мотивации к обучению, взаимодействию со специалистом. Учитель-логопед и психолог создают условия для её повышения через создание позитивного настроения в обучении, через использование активных методов и приемов обучения с целью повышения любознательности детей, через воспитание осознанного отношения к учебе, понимания цели занятий и их необходимости.

2) Учет индивидуально-психологических и возрастных особенностей младших школьников при проведении коррекционной работы. Выявление зон актуального и ближайшего развития у всех детей с двуязычием.

3) Дифференциация обучения в соответствии с разными особенностями речевого развития учащихся. Разработка различных методических приемов, средств, технологий для обучения речи детей с различным уровнем языковой подготовки.

4) Создание условий для системного развития когнитивных процессов. Наряду со специальными практиками развития речи используются приемы развития общей и мелкой моторики, слухового внимания, памяти. Используются задания, направленные на профилактику утомляемости.

5) Грамотное применение особых методов, приёмов и средств в логопедической работе, с помощью которых процесс коррекционной работы будет эффективен. Необходимо обеспечение грамотного методического использования наглядно-схематических средств в соответствии с основами дидактики для эффективного построения логопедической работы.

6) Задействование у детей в обучении анализаторных систем разных модальностей для лучшего усвоения информации. В рамках программы используется разнообразная информация, ориентированная на восприятие разными сенсорными каналами: слуховая, зрительная, кинестетическая.

7) Создание необходимых условий для эффективной коммуникации со сверстниками. На занятиях и во внеурочном общении педагогом-психологом и логопедом создаются различные ситуации в целях овладения навыками разговорной речи и практического использования предоставляемого учебного материала.

8) Для оказания помощи детям и с целью их поддержки на каждом занятии по развитию доминирующей в обучении речи присутствует учитель, владеющий их родным языком. Это необходимо также для обеспечения условий лучшего взаимопонимания и предотвращения дополнительных ошибок детей.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали следующее:

1) В процессе беседы большинство младших школьников-билингвов проявили активность, поддерживали коммуникативный контакт. Но их речь состояла из простых однообразных грамматических конструкций.

2) Экспрессивная речь у детей билингвов характеризуется большим количеством и вариативностью ошибок в понимании и употреблении слов, в словообразовании и словоизменении, в согласовании слов в предложении.

3) В импрессивной речи трудности связаны с непониманием сложных логико-грамматических конструкций, нарушениями слухо-моторной координации, с интерферентными языковыми процессами.

4) Была разработана модель программы психолого-педагогического сопровождения обучения младших школьников с билингвизмом в общеобразовательной школе, целью которой является развитие речи и коммуникативной компетентности детей с билингвизмом и воспитание у них интереса к изучению русского языка. Программа может быть реализована комплексно с проведением логопедических и психолого-педагогических занятий, основанных на принципах личностно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов к обучению с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их уровня развития. И предполагает использование современных активных образовательных практик.

Зная особенности развития детей с двуязычием, педагог совместно с другими участниками образовательного процесса сможет качественнее организовать процесс обучения и сделать его более комфортным и продуктивным для школьников, плохо владеющих неродным языком.

Литература:

1. Волкова Т.В. Как наше слово отзовется: особенности работы с билингвами // Классное руководство и воспитание школьников. Приложение к газ. «Первое сентября». – 2013. № 10. С. 14-16.

2. Космина М.А. Влияние билингвизма на формирование языковой компетентности у детей 6-7 лет // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №49. С. 307-311

3. Курбангалиева Е.Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003.

4. Никифорова Н.Н. Система логопедической работы с обучающимися при двуязычии. – Челябинск, 2010. – 71 с.

5. Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / Отв. ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисева. – М.: Языки славянских культур. 2011. – 320 с.

6. Реунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. – 2019. Том 7, №3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-12>

7. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. – 2013. №2. С. 160-167.

8. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград, 1974. С. 313-318.

9. Филичева Т.Б. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) // Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2010. С. 176-223

10. Шабанова Т.Л., Добровольская О.С. Нарушения семейного воспитания как причина дисгармоний мотивационно-личностного развития младших школьников // в Сб.: Формирование здорового образа жизни. Передовой опыт социально-педагогической работы с детьми и семьей: Материалы областной межведомственной научно-практической конференции. 2016. С. 102-107

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулазимова Тоита Хизировна Багичева Жасмира Багичевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	4
Абдуллаева Нурьян Абдулкагировна Гузьева Элина Руслановна Исламгереева Яхита Солтановна	СПОСОБЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	7
Абдуразакова Диана Мусаевна Одаева Элиса Самсудеевна	САМОРАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ	10
Абуталимова Аида Абдулмуслимовна Багичева Жасмира Багичевна Гаджиева Наида Юсуповна	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕСУРСА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ	13
Артений Валерий Арамаисович Габрелян Агасык Восканович Небыков Иван Александрович	БАРЬЕРЫ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ	16
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Еремина Анастасия Павловна	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ	19
Ахмадова Зайнап Мухадиновна	ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	21
Ахметов Линар Гимазетдинович Леденева Анастасия Владимировна	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПЕДАГОГА	24
Белоусова Ирина Викторовна	К ПРОБЛЕМАМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	27
Бусыгина Людмила Васильевна	ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА УДМУРТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ФОРМ УЧЕБНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА В.М. ВАНЮШЕВА)	31
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Крупинин Владислав Сергеевич	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТАМИ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	35
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА	37
Винокурова Наталья Федоровна Щеникова Юлия Эвальдовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛЬНОЕ ЛЕСНИЧЕСТВО»	40
Винокурова Наталья Валентиновна Мазуренко Оксана Владимировна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	44
Вольгушев Антон Евгеньевич	ЖАНРОВЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ	48
Ворсобина Наталия Владимировна Зиновьева Валентина Николаевна	ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ГЕНЕТИЧЕСКИМИ СИНДРОМАМИ	51

Вотинов Александр Андреевич	ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАДРОВОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ КАК ФАКТОР ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	54
Гаджиева Патимат Дайитбеговна Мейсуров Шамиль Сулейманович Раджабова Раиса Валиевна	О ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА	57
Гаджимирзоева Олеся Сабировна	РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	60
Горюнова Лилия Васильевна Полякова Елена Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В МАГИСТРАТУРЕ УНИВЕРСИТЕТАХ США	63
Горюнова Лилия Васильевна Хамзах Ася Саллах Хамзах	ОБЩИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	66
Гогурчунов Арсланали Пахрутдинович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	70
Данилова Елена Андреевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ И ДИСЛАЛИЕЙ	72
Держай Галина Юрьевна Пазенко Евгений Александрович	ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	75
Дмитриева Степанида Николаевна Евдокарлова Туяра Валерьяновна	АНАЛИЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	78
Дудаев Геназ Саид-Хусейнович Сушкова Светлана Анатольевна Локтионова Инна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
Евдокарлова Туяра Валерьяновна Прокопьева Лидия Спартаковна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ	86
Евдокарлова Туяра Валерьяновна Скрябина Лариса Сергеевна	ВНЕУЧЕБНАЯ СРЕДА КОЛЛЕДЖА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	88
Жирков Дмитрий Дмитриевич	А.П. ЧЕХОВ В ШКОЛЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))	91
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Блинова Елена Николаевна	ЭЙДЕТИКА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАССКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	95
Заирбекова Наира Имамутдиновна	МЕТОД КОУЧИНГА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ	97
Зайцева Светлана Александровна Лькова Полина Олеговна Шулкина Дарья Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ	100
Захарова Майя Родионовна Ушницкая Виктория Вильямовна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА	103

Землина Екатерина Михайловна	АКСЕЛЕРАЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	107
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Мусенбова Тахмина Гаджиалиевна	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ЭКОЛОГИИ	110
Игнатенко Мария Евгеньевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	113
Исмаилов Исмаил Кургалиевич	ОСОБЕННОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ	116
Каштанова Светлана Николаевна Бызова Юлия Дмитриевна	ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В СОСТОЯНИИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ	120
Киуру Константин Валерьевич Попова Екатерина Евгеньевна Агапов Алексей Иванович	ПОДРЫВ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	122
Князева Анна Михайловна Суханова Надежда Тимофеевна	ВОЗМОЖНОСТИ АВТОМАТИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СЕКРЕТАРЯ ШКОЛЫ	126
Копылова Марианна Александровна Иванова Мария Кимовна	ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭПОСОМ ОЛОНХО В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ	131
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Пилипчук Светлана Алексеевна	Тьюторское сопровождение формирования ИКТ-компетентности педагогов колледжа	134
Крылов Сергей Валерьевич	К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	136
Крылов Сергей Валерьевич	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КУРСАНТОВ ПРИ СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ	139
Ксенофонтова Алла Николаевна	ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГА	141
Кувшинова Ирина Александровна Выборнова Дарья Алексеевна Мицан Елена Леонидовна	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ГОРНОЛЫЖНОГО СПОРТА	145
Кузнецова Наталья Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЯ ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	149
Курбанова Лида Увайсовна Басова Яна Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	152
Кургузов Антон Владимирович Латушкина Валерия Александровна	СОВМЕСТНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ	155
Лобзина Татьяна Павловна Повshedная Фаина Викторовна	КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ - ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ	158

Lomakina Yekaterina Alexandrovna Picalova Elena Anatolievna	PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS: FEATURES OF REFLEXIVE ORGANISATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY	160
Лощилова Анна Александровна Рыжечкина Лариса Игоревна	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КЛУБА	163
Магомедова Индира Исаевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	166
Максимова Лена Иннокентьевна Павлова Надежда Валентиновна	АНАЛИЗ И ОЦЕНКА БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	169
Мамалова Хоузу Эдилсултановна Ахмадова Зайнап Мухадиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	172
Марачева Алла Владимировна	АКТУАЛЬНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	175
Мардашова Рамзия Суфияновна Хазратова Фируза Вакильевна	РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	178
Маркова Светлана Михайловна Зиновьева Светлана Анатольевна Наянова Наталья Павловна	МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	183
Махмудов Хейруллах Махмудович Магомедов Насрудин Гитихмаевич Омарова Абидат Ахмедовна	О ПРОПЕДЕВТИКЕ ПОНЯТИЯ ФУНКЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	185
Медведева Елена Алексеевна Суханова Валентина Андреевна	РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ОБ ОБРАZE «Я» ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	189
Минаева Наталья Геннадьевна Крашенинникова Юлия Павловна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	192
Неделяева Анна Вячеславовна Медведская Ирина Викторовна Маясова Татьяна Викторовна	РАЗВИТИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	194
Новгородова Елена Евгеньевна Малахова Лилия Адгамовна Букина Татьяна Витальевна	ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	198
Османова Аида Зайнутдиновна	ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА И ИХ ОБЕСПЕЧЕНИЕ	201
Панчишина Валентина Алексеевна Казакова Виктория Евгеньевна	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	205

Петрова Лиллия Геннадиевна Свойкина Людмила Фёдоровна Польщикова Ольга Николаевна	ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ ЦЕЛИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ: ОСЛОЖНЁННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ	209
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Сабадин Дмитрий Андреевич Гриценко Дмитрий Андреевич	К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	213
Пирогова Анна Алексеевна Филатова Елена Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна	ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	216
Пирогова Анна Алексеевна Филатова Елена Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна	МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	219
Пономарева Людмила Ивановна Богуславец Ирина Александровна	ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КРУГ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	222
Потапова Ирина Николаевна	АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И РИСКОВ ДИГИТАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ	225
Приходько Оксана Георгиевна Граматинополо Людмила Савельевна	ПРЕДИКТОРЫ НАРУШЕНИЙ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	229
Проглядова Галина Александровна Баранова Елизавета Андреевна Ишкина Наталья Дмитриевна	АДАПТАЦИЯ СКАЗОК ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА	232
Прокопьева Сааскылана Васильевна Ушницкая Виктория Вильямовна	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК	236
Пронина Наталья Сергеевна Молчанова Юлия Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	239
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Зосич Анна Сергеевна	ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ	242
Расумов Ваха Шаманович	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС- МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	246
Сабанчиев Абдулла Надирсолтанович	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭВРИСТИЧЕСКИХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	249
Сакердонова Анна Семеновна Тарабукина Уяндина Платоновна	МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА	251
Саменкова Екатерина Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	254
Сельмурзаева Хеда Рамзановна Багичева Жасмира Багичевна	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	258
Суханова Надежда Тимофеевна Родькина Ольга Яновна	ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИЙНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ОНЛАЙН КУРСОВ	261

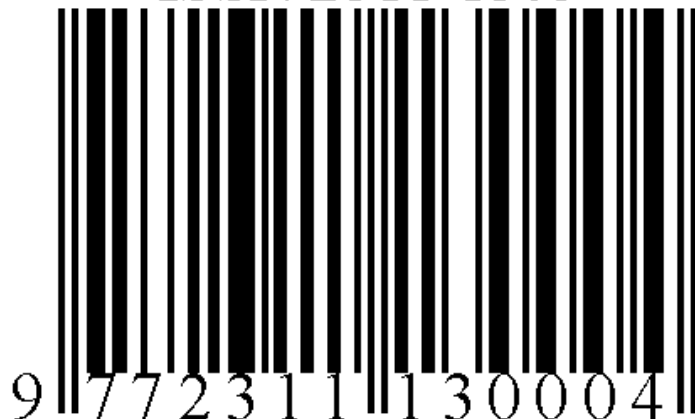
Тимченко Екатерина Сергеевна Слепцова Людмила Валерьевна	АВА-ТЕРАПИЯ В ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБУЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	266
Траутман Евгения Робертовна Медведева Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	269
Третьякова Наталья Васильевна	О ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТАХ СИНХРОННОГО И АСИНХРОННОГО ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ПАНДЕМИЕЙ	272
Уракова Екатерина Андреевна Быстрова Наталья Васильевна Грашина Полина Алексеевна	СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	276
Фаткуллин Николай Юрьевич Шамшович Валентина Федоровна	ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА СМЕШАННЫЙ ФОРМАТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	278
Фаткуллин Николай Юрьевич Шамшович Валентина Федоровна	ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВЫХ ТРАЕКТОРИЙ УСПЕШНОСТИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ	287
Цекова Лариса Мухамедовна	СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК	294
Цечоев Ахмед Якубович	СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	296
Шкунова Анжелика Аркадьевна Прохорова Мария Петровна Трушкова Дарья Михайловна	СТОРИТЕЛЛИНГ В ПРЕПОДАВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	299
Ярлова Татьяна Викторовна Бурба Александр Александрович	РОССИЙСКАЯ МОЛОДЕЖЬ 21 ВЕКА: ЕЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ	303
ПСИХОЛОГИЯ		
Андреева Любовь Дмитриевна Попова Людмила Витальевна	ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	306
Волохова Валентина Игоревна Шабанов Денис Михайлович	К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНО- СКОНСТРУИРОВАННЫХ ПОНЯТИЙ	309
Дроздова Наталья Владимировна Безносова Ольга Алексеевна	К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	312
Едиханова Юлия Мансуровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	316
Кудашкина Ольга Васильевна Белова Татьяна Александровна Тарасова Светлана Васильевна	РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	319
Плотникова Маргарита Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	322
Спицына Оксана Александровна Иовлева Мария Николаевна	АНОРЕКСИЯ, АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ	325

Сухарева Наталья Александровна Романюк Елена Викторовна Сорокопуд Юнна Валерьевна	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ УЧЁТА КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ НАРОДОВ	329
Федосеева Татьяна Евгеньевна Минеева Елизавета Дмитриевна	ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА ОДАренных ДЕТЕЙ	332
Шабанова Татьяна Леонидовна Уромова Светлана Евгеньевна Настругова Мария Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ- БИЛИНГВОВ	335

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 69. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 24.12.2020. Сдано в набор 28.12.2020. Дата выхода 20.01.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 39,96.
Тираж 500 экз. Цена свободная.