

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



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

71 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 мая 2021 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 3. – 400 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

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

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

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

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13-6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Елена Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Человек способен жить как природное и общественное существо благодаря отношениям и связям, возникающим между людьми и окружающей их средой. Осознание человеком ценности объекта и способность его оценить формируют особый вид отношений к объекту, а именно, ценностное отношение.

Ценности в структуре личности занимают центральное место, существенно влияют на направленность человека, на его поступки и поведение, на содержание социальной активности человека, его социальную позицию и общее отношение к миру, к самому себе и к другим людям. Дополнительное образование позволяет расширить объем интереса младших школьников к природе, сформировать его устойчивость и направленность ко всему в природе, к охране окружающей среды, проявить интерес к сохранению и поддержанию жизни природы.

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

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

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

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

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

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

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

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

Для определения уровня мотивации взаимодействия с природными объектами была использована методика «Альтернатива» (К.Р. Махотин). По ее результатам у 22% (4 человека) высокий уровень мотивации. Выказывают интерес вопросы охраны природы, бережное отношение к ней. При ответах реализуют положительные выборы, например: для аквариума выбирают рыбок с интересным поведением, в лесу гуляют по проложенной тропинке, чтобы не принести вред растениям, производят сбор и выброс мусора после отдыха на природе и т.д. Средний уровень мотивации – у 50% (9 человек). Не зафиксирован при ответах особый интерес к охране природы, больше интереса к эстетике. Например, для аквариума выбирают рыбок с красивой окраской, а для посадки клумбы цветы, которые не требуют ухода, на прогулке по лесу собрали бы красивый букет. У 5 человек – низкий уровень мотивации взаимодействия с природными объектами (28%). Замечены затруднения при ответах на вопросы. Интерес вызывает красота природы, но не её состояние.

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

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

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

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

План реализации программы «Познавательная экология»

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

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

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

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

окружающего мира. Особый интерес у них стали вызывать рассказы о животных и растениях. Учитель отметил, что дети стали задавать ему на уроках много вопросов.

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

Анализ результатов педагогического исследования отражен в таблице 2.

Таблица 2

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

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

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

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

Литература:

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

Педагогика

УДК 378.124.92/96

старший преподаватель кафедры психологии образования и развития Байчорова Альбина Михайловна

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

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ТЬЮТОРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

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

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

Annotation. This article highlights the tutor's communicative competence. Today, the education system in Russia is undergoing tremendous transformations. A person's own self-awareness and self-realization becomes more significant. There is a growing need for variability and individualization of curricula. Tutoring appears. A tutor is a teacher who works according to the principle of individualization. He oversees the creation of their own personal training program for the trainees.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– принцип признания безусловной ценности личности;

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

– принцип безоценочного суждения;

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

– принцип свободы выражения;

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

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

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

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

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

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

- склонность к самосовершенствованию и взаимопониманию;
- гуманистическая направленность;
- указание на эффективное взаимоотношение с окружающими людьми;
- повышение самооценки и оценивания остальных и на базе этого самоуважение и уважение к людям;
- экспансивное постоянство, доминирование положительных чувств;
- большая степень самообладания;
- выработка умения понимать собеседника, психологическая прозорливость, приметливость, умение предсказывать события;
- коммуникабельность, правильная самооценка, благонравие, искренность, толерантность, эластичность;
- умение объяснять свои мнения, участвовать в диалоге, находить правильный вид показа данных, соблюдать общественное и индивидуальное расстояние;
- соблюдение нравственных и моральных правил.

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

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

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

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

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

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

- мотивационно-ценностный признак;
- интеллектуально-познавательный признак;
- процессуальный признак.

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

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

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

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

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

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

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

Существует необходимость стабильного мониторинга за модификациями в запросах к квалификации выпускника, так как они меняются согласно общественно-экономическому и политическому статусу государства. Потому и требуются инновации и введения инновационных способов обучения тьюторству, направленных на приобретение наиболее необходимых умений, а также создание новой концепции подготовки кадров.

Литература:

1. Гаврилова С.В. Тьюторское сопровождение профильного обучения в современной школе / С.В. Гаврилова, Ю.Э. Дьяченко. – URL: <http://science.ncstu.ru/conf/past/2010/sc-potential/theses/ped/049.pdf/>
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятие, инструментарий. – М.: АПКППРО, 2008. – 101 с.
3. Лепшкова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшкова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020 – № 4 (182). – Часть 1. – С. 272-275
4. Лепшкова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в

системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114

5. Лепшикова С.М. Роль языка в поликультурном пространстве и его функции / С.М. Лепшикова // Английский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – 347 с.

6. Тоторкулова К.А. Стратегии поведения родителей, воспитывающих агрессивного ребенка / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы XII международной научно-практической конференции – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 219-223

Педагогика

УДК 371

аспирантка кафедры эстетического воспитания детей

дошкольного возраста Барехова Анастасия Михайловна

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

доктор философских наук, профессор кафедры теории

и технологии социальной работы Керимов Махмуд Магомедович

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

НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются основные направления и формы организации художественно-эстетического воспитания детей в современных условиях работы дошкольных образовательных организаций. Для раскрытия данной темы в первую очередь исследуется состояние современной системы отечественного дошкольного образования. Далее, исходя из основных особенностей функционирования дошкольных образовательных организаций в настоящее время, раскрывается содержание художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Раскрываются основные особенности структуры образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» на этапе дошкольного образования. Производится обзор основных направлений работы дошкольных образовательных организаций в области художественно-эстетического воспитания. В данной статье также производится анализ наиболее эффективных форм работы по указанным направлениям.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное воспитание, детское творчество, дошкольный возраст, дошкольное образование.

Annotation. The given article discusses the main directions and organization forms of artistic and aesthetic education of children in the modern preschool educational organizations conditions. To reveal this topic, first of all, the state of the modern system of Russian preschool education is studied. Further, based on the main features of the preschool educational organizations functioning at the present time, the content of artistic and aesthetic education of preschool children is revealed. The main features of the educational field «Artistic and aesthetic development» structure at the stage of preschool education are revealed. The article reviews the main directions of work of preschool educational organizations in the field of artistic and aesthetic education. This article also analyzes the most effective forms of work in these areas.

Keywords: aesthetic education, art education, children's creativity, preschool age, preschool education.

Введение. В последние годы наблюдается качественный рост и динамичное развитие всей системы дошкольного образования, активизации этого процесса в настоящее время способствует происходящая модернизация российского образования. Приоритетной задачей российского образования в современных условиях является развитие творческих способностей детей, детской активности и самостоятельности [9]. В настоящее время усилия педагогов и психологов направлены на решение важнейшей цели – максимального раскрытия личностного потенциала ребёнка и дальнейшего сопровождения его творческого развития. В данном контексте художественно-эстетическое воспитание выступает одним из основных средств духовно-нравственного развития личности, воспитания культуры человека.

Изложение основного материала статьи. Традиционно художественно-эстетическое развитие рассматривалось как средство формирования выразительности речи дошкольников, активизации их поэтического и музыкального слуха, развития изобразительной деятельности.

Однако в последнее время в этой области решается более широкий круг задач:

- развитие творческого потенциала ребенка;
- развитие образного, ассоциативного мышления;
- развитие самостоятельности и творческой активности.

Содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включает, в том числе, знания и умения в изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной деятельности. Предполагается, то ребенок, в соответствии со своими возрастными возможностями и особенностями, должен знать сказки, песни, стихотворения; уметь танцевать, конструировать, рисовать [10].

При организации образовательной работы с дошкольниками по художественно-эстетическому развитию необходимо учитывать особенности детского восприятия. В психологических исследованиях акцентируется внимание на том, что восприятие человека зависит от его опыта общения с окружающим его миром, поэтому оно так сильно отличается у взрослых и детей, имеющих различный социальный опыт.

Эстетическое восприятие определяется как «особая способность человека чувствовать красоту окружающих его предметов (красоту формы, цвета и т.д.), различать прекрасное и безобразное и испытывать при этом чувства наслаждения, удовольствия или неудовольствия» [1, с. 317]. Эмоциональное состояние,

возникающее у человека при обычном и эстетическом восприятии, вначале одинаково, но по мере всматривания, осознания художественного образа возникает сопереживание, волнение, печаль, радость. Но какую бы окраску впечатления не имели, осознание их доставляет человеку эстетическую радость, эстетическое наслаждение [2-4].

При эстетическом познании активны все мыслительные процессы: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, умозаключение. Эстетическое восприятие прекрасного носит оценочный характер и способствует формированию эстетического вкуса человека. Таким образом, познание, постижение сути художественного образа является результатом синтеза эстетических чувств, восприятия, воображения и мышления.

У человека, воспринимающего произведение искусства, уровни постижения художественного образа, эстетическая реакция могут изменяться в зависимости от жизненного и художественного опыта, психологической установки (ожидание эмоциональной встречи с эстетическими явлениями), знаний специфики данного вида искусства, художественных особенностей и истории создания произведения.

В современной психолого-педагогической и искусствоведческой литературе сущность художественного воспитания понимается как формирование эстетического отношения к окружающему миру в процессе восприятия и создания художественных образов. Художественный образ лежит в основе передаваемого детям эстетического опыта и является центральным связующим понятием в системе эстетического воспитания. Эстетическое отношение может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительностью явлений.

Приобщение к изобразительному искусству начинается непосредственно в дошкольном возрасте, когда ребенок получает первые художественные впечатления, овладевает изобразительной деятельностью и происходит развитие его эстетического восприятия.

Изобразительная деятельность включает такие виды деятельности, как рисование, лепка, конструирование и аппликация. Важно отметить, что становление эстетического отношения у дошкольников происходит на основе практического интереса в развивающей деятельности и реализуется при условии активного участия в ней.

Художественная деятельность выступает как ведущий способ эстетического воспитания и основное средство художественного развития детей дошкольного возраста. Можно назвать его содержательным основанием эстетического отношения каждого ребенка. При организации художественной деятельности внимание ребенка значительно возрастает только в тех случаях, когда он воспринимает информацию с какой-то целью, когда он заинтересован в получении навыка, чтобы в дальнейшем воспроизводить и повторять, усложнять. Таким образом, правильно и своевременно организованное обучение способствует формированию у дошкольников умения представлять объекты в различных пространственных положениях, развитию гибкости и динамичности детских представлений и умений ими оперировать [8].

Музыкальная деятельность является одним из богатейших и действенных средств эстетического воспитания, потому что она обладает большой силой эмоционального воздействия, воспитывает чувства ребенка, формирует его вкусы. Гармоничность музыкально-эстетического воспитания важна для детей всех возрастов.

Хорошо известно, что любой ребенок обладает особой остротой восприятия, следовательно, все то, что он познает во время дошкольного детства, оставляет отпечаток в его памяти на всю оставшуюся жизнь. Главная задача воспитателей и педагогов дополнительного образования состоит в том, чтобы в дошкольном возрасте сформировать эстетические чувства, развивать интерес к искусству, научить ребенка ценить и уважать произведения искусства и показывать, насколько оно прекрасно.

Театрализованная деятельность в детском саду наилучшим образом способствует раскрытию творческого потенциала ребенка, воспитанию творческой направленности личности, художественно-эстетическому развитию каждого ребенка. Театрализованные игры занимают важное место в решении задач художественно-эстетического воспитания, учат эмоционально высказываться. Они особенно влияют на эстетику отношений со сверстниками, взрослыми.

Понятие художественно-речевой деятельности детей включает в себя восприятие детьми произведений художественной литературы и фольклора, ознакомление с простейшими литературными терминами, рассказывание, пересказ сказок, чтение наизусть стихотворений, потешек, освоение образной и выразительной речи и на этой основе возникновение начальных форм словесного творчества. Использование в эстетическом развитии ребенка различных видов искусства создает условия для личностного развития, активизирует творческий процесс, углубляет эмоции, развивает чувства, интеллект [13].

Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления: детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка; появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения; возрастает планомерность мышления; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость.

Итак, художественно-эстетическое воспитание включает в себя ознакомление детей с искусством, эстетику развивающей среды, изобразительную деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование), музыкальное воспитание, культурно-досуговую деятельность. Таким образом, мы можем сделать вывод, что работа по художественно-эстетическому воспитанию в детском саду тесно связана со всеми сторонами как воспитательного, так и образовательного процессов, в связи с этим, формы её организации достаточно разнообразны. Это могут быть игры, выставки детских работ, экскурсии, праздники-развлечения и т.д.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность. Действительно, стоит обратить внимание на сходство любого вида детской деятельности с игрой. Потребность рассказывать о переживаемом изобразительным языком, понятным окружающим, появляется у ребенка позднее. Умение вынашивать замысел художественного образа формируется под влиянием взрослых. Наиболее ярко прослеживается в детском творчестве этап одновременного развития и исполнения замысла. По сути, в осуществлении художественно-эстетического развития детей в ДОО игра выступает в качестве средства интеграции всех видов искусства и художественно-творческой деятельности [13].

Образовательная деятельность, в соответствии с ФГОС ДО, организуется в форме игр под прямым руководством взрослого (игра-беседа, игровые обучающие ситуации, игра-занятие, игра-драматизация, игра экспериментирование) [12].

К условиям создания художественно-эстетической образовательной среды можно отнести и организацию разнообразных выставок, что создает дополнительный интерес у детей к занятиям, закрепляет его. Ведь при организации выставок произведений искусства ребенок получает опыт взаимодействия с профессиональным творчеством, учится воспринимать и анализировать художественные средства созданных художниками образов. А при проведении выставок детских работ, в процессе их созерцания ребенок может не только видеть работы других детей и давать им оценку, но и анализировать продукт собственной творческой деятельности.

Важное значение при работе в направлении художественно-эстетического воспитания имеют выставки работ, собранные и оформленные руками детей и педагога в процессе совместной деятельности [3]. Очень важно, чтобы выставка не ограничивалась зрительным восприятием детей, а давала возможность участвовать в ее подготовке, так как активная деятельность повышает восприимчивость.

Мини-музеи, оформленные в группе или холле детского сада, могут стать центром притяжения как для детей, так и для взрослых. Причем наполнение музея не обязательно формировать только согласно календарно-тематическому плану, таким же образом можно создавать экспозицию из любимых игрушек детей, устраивать обмен между ними. По примеру музея возможно собрать библиотеку любимых книг, а потом использовать их для чтения в группе во время досуга. Множество подобных интерактивных мини-музеев существует в ДОО, это помогает развивать не только познавательную деятельность, но и формировать художественный опыт у дошкольников.

При проведении экскурсии важно соблюдать баланс между познавательными и эмоциональными аспектами. Для детей младшего дошкольного возраста экскурсии проводятся внутри ДОО, а начиная с возраста четырех лет – за пределами детского сада. Важно, чтобы экскурсия способствовала эффективной обратной связи педагога с детьми и вызывала у дошкольников эмоциональный отклик.

Эффективной и популярной формой работы в детском саду является проектная деятельность. В области художественно-эстетического воспитания подобная деятельность помогает организовать активное взаимодействие как в системе «педагог-ребенок», так и в системе «педагог-ребенок-родитель». Проекты могут быть весьма разнообразны, так как их параметры задаются непосредственно организатором, т.е. педагогом. Он может ставить необходимые цели, задавать тематику и временные рамки, определять состав участников. Проектная деятельность может включать широкий спектр видов деятельности. Таким образом, проект может ограничиваться одним-двумя занятиями по теме, а может представлять из себя ряд мероприятий из разных видов деятельности дошкольника. Важно отметить, проектная деятельность предполагает создание творческого продукта, что, несомненно, будет способствовать раскрытию потенциала ребенка.

Развлечения в дошкольной образовательной организации могут проводиться в форме литературных и музыкальных вечеров, фольклорных посиделок, детских концертов, различных театральных спектаклей и представлений, музыкальных сказок, игр-забав, викторин и конкурсов.

Виды праздничных действий, в свою очередь, подразделяются на концерты, театральные действия, спектакли, фольклорные праздники на основе народных традиций, комплексные занятия, экскурсии с выступлением детей, тематические занятия и утренники. Утренники в свою очередь подразделяются на 4 формы:

- затейничество – в основе лежит игровая идея (затяя), которая разворачивается на определенном сюжете;
- концерт самодеятельности, демонстрирующий таланты детей;
- театрализованное представление, в основе которого игра драматизация, основанная на поиске действий и взаимодействий, вхождение в образ;
- утренники на основе фольклорных праздников.

Среди инновационных форм организации образовательной деятельности в рамках решения задачи интеграции разных видов художественно-эстетической деятельности детей выделяют детско-родительские творческие клубы, творческие мастерские, литературные, художественные и музыкальные мероприятия.

В настоящее время как никогда стали актуальными различные формы онлайн-мероприятий, такие как веб-экскурсии, марафоны, онлайн-викторины, различные конкурсы-смотри. Данные формы работы вошли в жизнь образовательных организаций и приобретают все большую популярность в системе образования.

Дополнительное образование дошкольников является актуальным и необходимым звеном системы непрерывного образования, направленным на формирование и развитие творческих способностей детей, их художественного опыта, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании и организацию их свободного времени [9].

Следует отметить, что именно в условиях дошкольного обучения закладываются основы художественного вкуса, который потом активно развивается на протяжении всей жизни – в общеобразовательной школе, вузе [1; 11]

При этом в последнее время повышаются требования к педагогам дошкольного образования, в частности, к их эмоциональной культуре [4-6]. Только педагог с высоким уровнем эмоциональной культуры может успешно осуществлять художественно-эстетическое и другие виды воспитания детей дошкольного возраста.

Свою специфику имеет воспитание детей с ограниченными возможностями, при этом сейчас нередко эти дети посещают не специализированные группы. В этой связи педагог так же должен уметь организовывать воспитание таких детей [2-3; 7-8].

Выводы. В современных условиях российского образования выдвигаются все большие требования к образовательному процессу. В связи с этим, важное место в образовательном процессе отводится формированию художественно-эстетических качеств личности. В настоящее время активно ведется поиск новых форм и методов работы с детьми в этом направлении.

Литература:

1. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Сулейманова Ф.М., Косцова С.А. Формы и методы художественноэстетического воспитания младших школьников в образовательном процессе начальной школы // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 317-321.
2. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Изучение психолого-педагогической компетентности педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 26-29.
3. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Дружинин В.В. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 25-28.
4. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – №4. – С. 12-17.
5. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика. Дис... д-ра пед. наук. – М., 2012. – 411 с.
6. Рачковская Н.А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога: монография. – Москва: МГОУ, 2011. – 201 с.
7. Рачковская Н.А. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Теоретические и практические исследования XXI века: труды Международной научно-практической конференции (Дедовск, 20-23.10.2014 г.). – Москва, 2014. – С. 317-321.
8. Рачковская Н.А., Сюрин С.Н. Реализация психолого-педагогических технологий в специализированном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья и отклоняющимся формами поведения // Достижения вузовской науки: тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Дедовск, 15-20.09.2014 г.). – Москва, 2014. – С. 336-340.
9. Столяров Б.А. Студия в пространстве художественной культуры и образования: учебное пособие. – СПб., 2017. – 340 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 // Электрон дан. Режим доступа Url: <http://www.rg.ru/2015/06/08vospitanie-dok.html> (дата обращения 16.04.2021)
11. Теленская Д.Ю. Ведущие факторы формирования художественного вкуса у студенческой молодежи средствами театрального и эстрадного искусства // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 170-171.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 96 с.
13. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В.Н. Шацкой. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 334 с.

Педагогика

УДК 37.04

кандидат филологических наук,

преподаватель Бахор Тамара Андреевна

Истринский профессиональный колледж – филиал

Государственного образовательного учреждения высшего образования

Московской области "Государственный гуманитарно-технологический университет" (г. Истра);

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии

и языковой коммуникации Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Смагина Вероника Юрьевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

«АНТИПЛАГИАТ» - НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА И КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье предлагаются методические рекомендации по подготовке обучающихся вузов и колледжей к работе по предупреждению заимствований в учебно-исследовательских и научных работах студентов. Систематическое обращение к различным видам творческой учебно-исследовательской деятельности, итогом которой становятся работы разных жанров (сообщения/доклады рефераты, индивидуальные задания, курсовые и выпускные квалификационные работы), позволяет обучающимся не только привыкнуть к регулярным проверкам их трудов в системе «Антиплагиат», но и настроиться на серьезную самостоятельную работу, способствующую формированию их речевых умений.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, среднее профессиональное образование, Истринский профессиональный колледж, исследовательская деятельность, оригинальность исследовательских работ, система «Антиплагиат», интеллектуальная собственность, речевые умения обучающихся, Оксфордский Российский фонд.

Annotation. The article offers guidelines for preparing students of universities and colleges to work to prevent borrowing in educational research and scientific works of students. A systematic appeal to various types of creative educational and research activities, the result of which are works of different genres (messages / reports, essays, individual assignments, coursework and final qualification works), allow students not only to get used to regular checks of their works in the Antiplagiat system, but and tune in to serious independent work, contributing to the formation of their speech skills.

Keywords: educational space of the university, secondary vocational education, Istra Vocational College, research activities, originality of research works, "Antiplagiat" system, intellectual property, speech skills of students, Oxford Russian Foundation.

Введение. В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах среди важнейших умений, которые должны быть сформированы у обучающихся, указано умение «использовать сервисы и информационные ресурсы информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" (далее – сеть Интернет) в профессиональной деятельности»; <...>уметь организовывать исследовательскую деятельность, оформлять результаты исследовательской и проектной деятельности» [7]. Эффективное решение этой задачи возможно только при корректном обращении обучающихся с научной литературой. Этот аспект обучения, оказавшийся для вчерашних школьников совершенно новым, в полной мере не реализуется при изучении отдельных дисциплин и модулей колледжа и вуза. Введенная в последнее время дисциплина «Основы учебно-исследовательской деятельности» входит в «Общий гуманитарный и социально-экономический учебный цикл» учебного плана. При ознакомлении с правилами работы с научной литературой на занятиях по этой дисциплине преподаватель может ориентироваться на принципы похода к проверке уникальности, которые являются основными в российской системе «Антиплагиат». Эта система, внедряемая особенно активно в течение последних пяти лет в учебную исследовательскую деятельность российских учебных организаций высшего и среднего профессионального образования, становится сейчас все более эффективным инструментом оценки оригинальности предъявляемых научному сообществу страны учебно-исследовательских и научных работ обучающихся вузов и колледжей. Исполнительный директор компании «Антиплагиат» Ю.В. Чехович, подводя итоги реализации интернет-проекта за 2005-2019 гг., подчеркнул, что их компания «обеспечивает максимальный охват области поиска в русскоязычном научном и образовательном пространстве» [8].

Со времени издания Приказа Минобрнауки от 29 июня 2015 г. № 636, утвердившего в качестве обязательного «порядок размещения текстов выпускных квалификационных работ в электронно-библиотечной системе организации, проверку на объем заимствования...» [6], российские вузы приобрели заслуживающий широкого внимания опыт работы обучающихся (студентов, магистрантов) в специализированной поисковой системе «Антиплагиат». Осмысление этого опыта, представленного в трудах многих специалистов высшей школы (О.С. Кошевой, Н.И. Мартишина, Т.В. Хованская, М.Н. Сандирова и др.), позволило учреждениям среднего профессионального образования корректно внедрять систему «Антиплагиат» в образовательное пространство колледжей. Среди них – Истринский профессиональный колледж – филиал Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Истра, Московская обл.).

Специалисты обращают внимание на то, что «в настоящее время проверка учебных и научных разработок в системе «Антиплагиат» стала постоянной составляющей работы преподавателей» [5, с. 50]. Но это «не решает проблему нарушения авторского права, связанного с интеллектуальной собственностью» [4 с. 94], представляющей собой материально выраженный результат творческой научной деятельности. Одновременно с этим в обществе постепенно зреет осознание «научной деятельности как непрерывного потока индивидуальных достижений» [5, с. 50].

Выдвинутое Министерством образования и науки Российской Федерации в 2015 году требование о проверке выпускных квалификационных работ на объем заимствования требует от современного вуза и колледжа систематизировать работу обучающихся, которая, на наш взгляд, предполагает выполнение систематических упражнений по развитию речевых навыков студентов, формируемых на протяжении всего их обучения. Эффективной эта работа может стать только при условии ее систематичности, регулярности, постепенного усложнения исследовательской составляющей, публичной апробации результатов на внутривузовских научно-практических конференциях и других научно-исследовательских форумах разных уровней (областных, краевых, всероссийских и др.).

Цель нашего исследования – разработать методические рекомендации по подготовке обучающихся вузов и колледжей к самостоятельному оформлению результатов их исследовательской деятельности, способствуя таким образом предупреждению заимствований в учебно-исследовательских и научных работах студентов. Систематическая работа над различными жанрами отчетов о творческой учебно-исследовательской деятельности, на наш взгляд, позволит обучающимся не только привыкнуть к регулярным проверкам их трудов в системе «Антиплагиат», но и настроиться на серьезную самостоятельную работу, способствующую формированию их речевых умений.

Изложение основного материала статьи. Проверка на заимствование созданных обучающимися текстов, содержащих итоги их учебно-исследовательской и научной работы, становится все более привычной деятельностью не только преподавателей, проверяющих эти тексты, но и самих студентов, не желающих получить публичное обвинение в плагиате. Вузы и колледжи, обеспечивающие профессиональное образование молодежи, всерьез озадачены тем, чтобы способствовать воспитанию у студентов уважения к чужой интеллектуальной собственности, созданию у них мотивации к стремлению корректно работать с заимствованиями, правильно их оформлять.

По нашему мнению, воспроизведение результатов интеллектуальной собственности чрезвычайно важно не только на этапе предъявления обучающимися к апробации результатов собственного исследовательского опыта, но и на этапе его трансляции в работах реферативного характера. Как известно, реферирование представляет собой разновидность работы по извлечению основных содержательных/смысловых компонентов реферируемого текста, одного из круга научных работ, составляющих методологическую базу предстоящего исследования. Безусловно, целесообразной является работа следующих видов:

– упрощение структуры предложений (из сложного предложения сделать простое, осложненное причастными и деепричастными оборотами, и др.),

– выявление наиболее важных в реферируемом тексте предложений или абзацев,

– обобщение выявленной информации в один краткий связный текст и др. Такая деятельность способствует концептуальному осмыслению студентами проблемы, изложенной в научной работе. Но на начальном этапе учебно-исследовательской деятельности обучающиеся еще не владеют такими навыками, поэтому рекомендуем преподавателю самому обозначить проблему, которая по-разному отражена хотя бы в двух статьях, т.к. прием сопоставления с последующим сравнением выявленных точек зрения позволит

обучающемуся не только отметить спорный дискурс рассматриваемой проблемы, но и определить собственную точку зрения по излагаемому в реферируемых материалах вопросу.

Современное мировое сообщество нацелено на гуманизацию и гуманитаризацию образования, что должно способствовать развитию когнитивных способностей личности, наиболее ярко проявляемых в ее речевой деятельности. Особенно значимыми являются такие коммуникативные качества речи, как: чистота, логичность, уместность, богатство и др. К сожалению, мы не можем говорить о ярко выраженном проявлении подобных качеств у современной молодежи, в т.ч. и у обучающейся в вузах и колледжах. Оскудение речи молодых людей рассматривается современными средствами массовой информации как следствие снижения уровня их общей культуры, сужения кругозора у большинства представителей поколения Z, родившихся после 2000 г. На преодоление отмеченных тенденций нацелены дисциплины культурологического цикла, которые занимают значительное место в учебных планах современного вуза и колледжа: этика, эстетика, искусство, литература, история и др. Так, вынуждены констатировать, что обучающиеся на младших курсах колледжа и вуза имеют весьма приблизительное представление о социальной структуре России в XIX-XX вв. Многие из них не могут отличить дворовых от дворян, путают купцов с помещиками, считают синонимичным обозначение социального статуса героя произведения как помещика и дворянина и т.д. К сожалению, вынуждены констатировать, что уже сказки А.С. Пушкина требуют от преподавателей колледжа и вуза предоставления в студенческой аудитории обширных комментариев. И например, объяснение того, чем чернец отличается от чернавки, является не самым востребованным. Часто встречающееся непонимание социальных различий в статусах жены рыбака, столбовой дворянки, вольной царицы, владычицы морской приводит к неверной интерпретации столкновений рыбака и его жены в пушкинской «Сказке о рыбаке и рыбке» не только в контексте семейных и политических взглядов автора как человека первой трети XIX века, но и в контексте философии поэта, убежденного в том, что в преходящем, сиюминутном проявляются вечные законы человеческой жизни. Вовлечению обучающихся в обсуждении озвученных на занятии проблем способствует проблемный диалог, «побуждающий и подводящий» студентов, по мнению преподавателей, к эффективному решению проблемных ситуаций [2].

Особая роль формирования речевых навыков студентов отводится на занятиях по русскому языку и культуре речи, родному языку и др.. Интересно проходит работа с пословицами [3] на интегрированных занятиях [1], которые позволяют обратиться к реконструкции пословиц, уже неизвестным в полной форме современным студентам, т.к. в массовом употреблении встречаются лишь их первые части: «Бедность не порок, а несчастье», «Яблоко от яблони недалеко падает, но далеко катится», «На обиженных (сердитых) воду возят, а на добрых – сами катаются», «Первый парень на деревне, а деревня – в два двора» и др. Так, при первоначальной интерпретации последней из приведенных пословиц первокурсники говорят о том, что в предложении «Первый парень на деревне» содержится восхваление юноши, который по каким-либо качествам превосходит других молодых односельчан (добросовестно работающий, талантливый, заботливый и др.). Звучащая далее полная форма пословицы обычно вызывает в аудитории смех, т.к. никакой похвалы парню в ней студенты не видят.

Подобная работа полезна в студенческой аудитории еще и потому, что обучающиеся признают необходимость ознакомления с полным текстом какого-либо документа (художественного произведения, словарной статьи и т.д.), а не кратким его изложением. Некоторые обучающиеся говорят о том, что на таком занятии впервые понимают ставшую затем для них очевидной мысль: любой сокращенный вариант текста есть его интерпретация, а акцентирование автором пересказа того или иного компонента сокращаемого текста отражает субъективность этого автора. На занятии звучат и слова о том, что любой реферат – также субъективное изложение реферируемого материала. Подобные занятия позволяют обучающимся зримо представить ценность интеллектуальной собственности, необходимость бережного к ней отношения.

Представленные выше занятия и формы работы с текстом позволяют обучающимся понять необходимость значение систем, выявляющих в исследовательских работах заимствования из чужих текстов: с одной стороны, они противостоят таким заимствованиям, с другой, нацеливают авторов работ на бережное отношение в использовании чужой интеллектуальной собственности.

Как правило, обучающихся впечатляет даже сам перечень сервисов проверки уникальности, используемых системой «Антиплагиат», среди которых – коллекции ЭБС, РГБ, eLIBRARY.RU, «Гарант» и др. Выполненная студентами на занятии самостоятельно проверка фрагментов курсовых и дипломных работ, найденных в сети «Интернет», показала высокий процент заимствования (до 70%). К сожалению, бесплатная версия проверки не предоставляет полного отчета, а краткий отчет не показывает: что, откуда и в каком объеме было заимствовано в том или ином документе.

Студенты имели возможность познакомиться с полным отчетом по результатам полной проверки системой «Антиплагиат» (СФУ) заимствований в одной из выпускных квалификационных работ выпускника Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета. Обучающиеся интерпретировали выделенные в представленном системой «Антиплагиат» отчете данные о заимствованиях, цитировании и самоцитировании. Особенно плодотворной оказалась работа со списком представленных в отчете текстов, из которых были произведены заимствования. Высоко оценили обучающиеся и готовность системы «Антиплагиат» к обнаружению заимствований в виде перефразирования предложений чужого текста.

Выводы. Активное внедрение систем проверки текстов на уникальность становится привычным явлением для учебного процесса вузов и колледжей, что требует от преподавателей и руководителей учебно-исследовательской деятельностью обучающихся постоянного внимания к проблеме текстовых заимствований. Включение в учебный план специальных дисциплин по основам учебно-исследовательской деятельности, постоянное внимание на занятиях к реферированию, трансформации текста, его реконструкции, систематический анализ учебно-исследовательских материалов разных жанров (сообщение/доклад, реферат, индивидуальное задание, курсовая и выпускная квалификационная работа), в основе которого – выявление заимствований из чужих текстов, позволит обучающимся не только привыкнуть к регулярным проверкам их трудов в системе «Антиплагиат», но и становится значительным стимулом к серьезной самостоятельной работе обучающихся, нацеливающим их на корректное отношение к научной интеллектуальной собственности.

Литература:

1. Бахор Т.А. Роль интегрированных занятий в формировании общепрофессиональных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27959> (дата обращения: 11.05.2021).
2. Веккесер М.В. Проблемный диалог как средство формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 40-43.
3. Давыдова О.Н., Зырянова О.Н., Веккесер М. В. Пословицы и поговорки как дидактический материал на уроках русского языка // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2018. – Т.9. – № 9. – С. 237-244.
4. Кошевой О.С. Особенности использования системы антиплагиат в учебном процессе вуза // Научные труды Московского университета им. С.Ю. Витте: сборник научных статей. – М., 2015. – С. 91-96.
5. Мартишина Н.И. Место системы "Антиплагиат" в саморегуляции научной деятельности // Высшее образование в России. – 2018. – №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-sistemy-antiplagiat-v-samoregulyatsii-nauchnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.05.2021).
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 июня 2015 г. N 636 "Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры" (с изменениями и дополнениями). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71145690/paragraph/48:0> (дата обращения: 11.05.2021).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2014 г. № 1353. // Российское образование: Федеральный образовательный портал. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.ru/documents/view/59902/> (дата обращения 11.05.2021).
8. Чехович Ю.В. Секреты эффективного использования системы Антиплагиат в высшей школе. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1364087673/Antiplagiat_KPFU_Kazan_20190417.pdf (дата обращения: 11.05.2021).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Жидков Алексей Андреевич

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

магистрант Гусев Евгений Николаевич

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

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются информационные технологии в профессиональной деятельности педагога профессионального обучения. Цель статьи заключается в раскрытии возможностей и аспектов использования информационных технологий обучения в учебно-образовательном процессе. Авторами статьи были проанализированы исследования посвященные применению информационных технологий обучения в образовательном процессе. Определен перечень наиболее часто используемых информационных технологий в профессиональном образовании. Авторы считают, что информационные технологии уже доказали свою эффективность в образовании. Их применение в образовательном процессе позволяет студентам более наглядно изучать дисциплины, развивать различные типы мышления, повышать продуктивность на занятиях и получать более полные представления о профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные технологии, мультимедиа, профессиональное образование, компетенции, профессиональная подготовка, технические средства, специалист среднего звена, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with information technologies in the professional activity of a teacher of vocational training. The purpose of the article is to reveal the possibilities and aspects of the use of information technologies of training in the educational process. The authors of the article analyzed the research devoted to the use of information technologies of training in the educational process. The list of the most frequently used information technologies in professional education is defined. The authors believe that information technologies have already proven their effectiveness in education. Their application in the educational process allows students to study disciplines more clearly, develop different types of thinking, increase productivity in the classroom and get a more complete understanding of their professional activities.

Key words: information technologies, computer technologies, multimedia, professional education, competencies, professional training, technical means, middle-level specialist, educational process.

Введение. Профессиональное образование на современном этапе предъявляет новые требования к подготовке педагогов профессионального обучения, основная задача которых, уметь применять в профессиональной деятельности современные и инновационные технологии обучения студентов среднего профессионального образования. К данным технологиям относятся информационные технологии, которые позволяют отображать информацию в электронном виде, работать с различными видами файлов и источниками информации.

На данный момент образовательный процесс студентов среднего профессионального образования нельзя представить без информатизации технологий. В настоящее время стремительными темпами растет уровень информатизации и информатизации всех сфер жизни общества, в том числе и образования. Новый этап развития общества, то есть информационный, ставит перед образованием новые цели, достижение которых возможно только с использованием новейших технических и информационных средств. Данные средства должны быть направлены на повышение эффективности образовательного процесса, качества образования и продуктивности обучающихся на учебно-образовательных занятиях.

Новая информационная модель обучения студентов среднего профессионального образования подразумевает оснащение учебных аудиторий новейшими техническими и компьютерными средствами, создание единой электронной образовательной среды, формирование навыков у студентов и преподавателей по эффективному использованию информационных технологий, создание образовательной электронной библиотеки и электронных ресурсов, формирование информационной культуры у участников образовательного процесса [4].

Изложение основного материала статьи. Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности и образуют глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является информатизация образования. Первые работы с идеей внедрения информационных и компьютерных технологий в образовательный процесс были написаны еще в 70-х годах XX века, тогда эту идею отразили в своих научных изысканиях В.Г. Юргасов, Б.Б. Овезов, Ю.В. Карякин и другие. Но они лишь предпринимали первые попытки к использованию появляющихся технологий в образовательном процессе, а развили данную идею, такие авторы, как Г.М. Коджаспаров, В.В. Рубцов, Г.А. Краснова, К.В. Петров, А.Б. Кузнецова, В.В. Давыдов, Г.В. Рубина и другие.

Согласно анализу научных трудов А.Т. Глазунова, И.П. Смирнова, В.П. Беспалько, Г.М. Романцева, А.М. Новикова, С.Я. Батышева и других исследователей, вопрос об использовании информационных средств обучения в профессиональном образовании один из наиболее обсуждаемых и актуальных на данный момент.

Проблему интеграции в образовательный процесс информационных технологий в своих научно-исследовательских работах затрагивают такие авторы, как Ю.М. Цевенкова, И.В. Роберт, Б.С. Гершунский, И.В. Марусева, А.Н. Тихонова, А.Л. Денисова и др. По их мнению, одна из целей информатизации профессионального образования состоит в формировании свободной информационной образовательной среды, в рамках которой обучающиеся и преподаватель могут свободно и в любое время получить доступ к учебно-образовательной информации, а также необходимые профессиональные знания. Студенты могут больше времени уделять сложным темам по любой из учебных дисциплин, что сделает их профессиональную подготовку более качественной и полноценной.

Многие исследователи пришли к единому мнению, что традиционная или классическая образовательная система не эффективна на данном этапе развития общества. Современная система образования должна базироваться на современных технологиях, методах, подходах и инновационных технических средствах обучения. Связано это с объемами информации, ее обновлением и влиянием на образование, переходу к электронным средствам обучения, способствующим хранению, обработке и передаче информации [2].

Применение в образовательном процессе информационных технологий обучения студентов среднего профессионального образования способствует:

- развитию навыка поиска необходимой информации у обучающихся;
- неограниченной возможности сбора, обработки, анализа, изменения, преобразования, хранения и передачи полученной в ходе поиска информации и представление ее в любой возможной форме (презентации, видео-, аудио-файла, текста, изображения и т.д.);
- формированию и развитию творческих способностей обучающихся;
- более доступному образованию, так как информационные технологии позволяют получать образование дистанционно;
- возможности выбора студентами наиболее удобной и эффективной для них траектории обучения, самостоятельно выбирать время на определенную дисциплину или тему, для того чтобы наиболее полно и качественно ее изучить;
- непрерывности образования, так как появляется возможность обучаться и повышать свою квалификацию в любое удобное время;
- формированию единой образовательной среды региона-области-страны и даже мира;
- применению в образовательном процессе личностно-ориентированного обучения, возможность учета особенностей каждого обучающегося;
- активизации в образовательном процессе познавательной деятельности субъектов;
- расширению возможностей организации образовательного процесса студентов посредством проведения занятий в виртуальных классах, лабораторий, школ, университетов и т.д. [6].

Исследовав труды вышеуказанных авторов, можно сделать вывод, что информационные технологии должны способствовать достижению образовательных целей и ведению современного образовательного процесса.

Информационные технологии в образовательном процессе должны обладать всем необходимым функционалом, позволяющим участникам образовательного процесса передавать и воспроизводить текстовую, графическую, аудио- и видео- информацию. Средствами обучения в информационной технологии являются персональные компьютеры, мультимедийные средства (аудио-, видео- файлы, презентации), электронные доски и проекторы. Данные средства обучения являются инструментами, с помощью которых организуется информационная технология на учебных занятиях. Они позволяют решать поставленные образовательные и дидактические задачи, в условиях информационной технологии обучения, то есть повышение активности обучающихся на практических и теоретических занятиях, стимулирование к изучению дисциплины и достижению успешного результата ее освоения и т.д. С помощью данной технологии обучения студенты осваивают большее количество как общих, так и профессиональных компетенций и способны решать большее количество образовательных задач [4].

На данный момент в практике применения информационных технологий в обучении студентов присутствуют такие варианты как:

1. Электронное обучение. С появлением данного термина в педагогике подразумевалось, что обучение будет проходить с использованием компьютерных средств, то есть обучение по схеме студент-компьютер. Но стремительное развитие технологий сильно изменило данное понятие. Оно стало шире и в итоге разделилось на два различных понятия: синхронные и асинхронные дистанционные технологии обучения.

Асинхронная технология обучения – технология обучения, при которой студент самостоятельно работает с обучающими материалами, которые находятся в интернете или содержатся на различных внешних носителях, таких как: CD и DVD диски, USB-флэшкарты, жесткие диски и т.д. Студент выстраивает свой процесс обучения самостоятельно в зависимости от собственных особенностей и предпочтений, времени на освоение того или иного материала, темы или дисциплины.

Синхронная технология обучения – технология обучения, где процесс обучения между студентом и преподавателем проходит в режиме online в реальном времени. Данное обучение подразумевает проведение индивидуальных занятий, где один студент и один преподаватель, и групповых занятий где присутствуют несколько студентов и один преподаватель. Занятия проводятся обычно по видеосвязи с использованием веб-камер, которые транслируют изображение всех субъектов образовательного процесса. Для обеспечения такого вида занятий необходимо специальное программное обеспечение, на сегодня наиболее используемым является ZOOM [1].

2. Дистанционные технологии обучения. Дистанционное обучение – это синтез интерактивного самообучения и интенсивной консультационной поддержки. Такое обучение может считаться одним из инструментов дистанционного образования. Дистанционное обучение – это совокупность технологий, при котором обучающийся получает доставку учебного материала, и интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения. При этом доставка пособий может осуществляться и без участия компьютеров и Интернета.

В дистанционных формах обучения есть масса преимуществ, и одно из них это возможность людям с ограниченными возможностями из-за различных жизненных ситуаций и физическому состоянию обучаться, получить образование, найти работу и развивать свои творческие способности [5].

В рамках реализации информационной технологии обучения студентов используется различное программное обеспечение, имеющее свои специфические особенности, назначение и функционал. Все программное обеспечение, используемое в информационных технологиях можно разбить на несколько видов:

- программное обеспечение для поиска информации в сети интернет или локальных базах данных, хранящихся на самом персональном компьютере;
- контролирующие системы обучения, которые заключаются в оценивании образовательной деятельности студентов, как самим преподавателем, так и системой автоматически;
- обучающие и тренировочные системы – образовательные электронные платформы, с помощью которых студенты могут решать задания по дисциплине;
- программы по модулированию, позволяющие обучающимся в процессе обучения строить различные схемы, таблицы или модели для лучшего усвоения полученной информации или пройденного материала;
- коммуникативное программное обеспечение, которое позволяет осуществить организовать дистанционное обучение студентов, в рамках которого с помощью технических средств, таких как микрофон и наушники, студенты могут интерактивно взаимодействовать со всеми субъектами учебно-образовательного процесса и осуществлять диалог с преподавателем [7].

При использовании педагогом профессионального обучения информационной технологии повышается эффективность учебно-образовательного процесса. В рамках которого студенты могут решать большое количество задач, а значит усваивать большее количество учебной информации, активизировать свою познавательную и мыслительную деятельность, что способствует формированию важных личностных качеств и профессиональных компетенций [11].

Выводы. Таким образом, применение в процессе обучения педагогом профессионального обучения информационных технологий оптимизирует проведение учебных занятий, что позволяет повысить успеваемость обучающихся и улучшить их образовательные результаты. Использование информационных технологий по дисциплинам общего и профессионального цикла повышает развивающий и образовательный потенциал учебных занятий. Работа с информационными технологиями у студентов развивает мышление, выявляет творческие способности, а их использование педагогом профессионального обучения способствует поиску новых подходов и сочетаний в обучении и профессиональному росту [3]. Информационные технологии, с одной стороны, помогают учащимся лучше усваивать материал, поскольку визуальная информация всегда воспринимается гораздо быстрее и проще. С другой стороны, применение информационных технологий помогает снизить нагрузку на преподавателей в традиционном обучении [9].

Литература:

1. Быстрова Н.В., Максимова К.А., Уханов А.Ф. Формирование информационно-образовательной среды общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 126-129.
2. Быстрова Н.В., Ремизова Е.А., Ермолаева Е.Л. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 14-17.
3. Быстрова Н.В., Уракова М.Н., Ермолаева Е.Л. Цифровые технологии в образовательном пространстве. В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 88-91.
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Информационно-образовательная среда школы как инновационная управленческая задача // Наука и практика регионов. – 2019. – № 4 (17). – С. 90-93.
5. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Соколова К.К. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2 (36). – С. 14-19.
6. Галиакберова А.А., Галямова Э.Х., Матвеев С.Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 2.

7. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. № 2 (19). – С. 103-105.
8. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №3. – С. 3.
9. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №3. – С. 2-4
10. Нечаева Л.А. Возможности электронного обучения в формировании межкультурной компетенции: опыт работы арктического университета (Норвегия, Тромсё) // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – №2 (6).
11. Романова Л.Л. Электронное обучение как форма профессиональной переподготовки социальных работников // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. № 2 (19). – С. 176-178.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

магистрант Жидков Алексей Андреевич

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ И УПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность педагогического менеджмента и управленческой деятельности в школе. Цель статьи заключается в раскрытии возможностей и аспектов осуществления управленческой деятельности в образовательном учреждении. Авторами статьи были проанализированы исследования посвященные сущности и определению педагогического менеджмента в школе. Определены понятия «менеджмент», «управление образовательной организацией» их сущность и роль в образовательной организации. Раскрыты компоненты педагогического менеджмента, такие как: управление ресурсами образовательной организации, управление процессом образования в школе, управление педагогическим составом образовательной организации. Управленческая деятельность способствует достижению поставленных целей обучения, повышению качества предоставляемых образовательных услуг образовательной организацией, и формировать необходимые базовые знания и умения с целью продолжения обучения в профессиональных учебно-образовательных учреждениях среднего и высшего образования.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, управленческая деятельность, школа, ресурсы, педагогический состав, цели, образовательная организация.

Annotation. This article examines the essence of pedagogical management and management activities in the school. The purpose of the article is to reveal the possibilities and aspects of the implementation of management activities in an educational institution. The authors of the article analyzed the research devoted to the essence and definition of pedagogical management in school. The concepts of "management", "management of an educational organization", their essence and role in an educational organization are defined. The components of pedagogical management are disclosed, such as: management of the resources of an educational organization, management of the educational process at school, management of the teaching staff of an educational organization. It was found that the management activities carried out by teachers in an educational institution of primary and secondary education are included in the list of the main duties of teachers. This contributes to the achievement of the set learning goals, improving the quality of the educational services provided.

Keywords: pedagogical management, management activity, school, resources, teaching staff, goals, educational organization.

Введение. В условиях изменения законодательства в области образования и появления инновационных структур несколько меняются подходы к пониманию и оценке содержания качества школьного образования. Обеспечить качество в образовании возможно с помощью отлаженной системы управления, способствующей удовлетворению внутренних и внешних потребителей, а именно: обучающихся и их родителей, работодателей, сотрудников и государства [1, 3].

Управление образовательной организацией – это специфическая деятельность по организации, контролю, поддержанию, планированию и обеспечению организованной совместной учебно-образовательной деятельности обучающихся, педагогической деятельности и деятельности иного персонала учебного заведения. Она нацелена на выполнение, возложенных на них, задач для выполнения комплексной миссии школы, получение качественного образования обучающимися и развитие образовательной организации [6].

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты управления, в частности психолого-педагогический, на основе деятельностного подхода в образовании рассмотрены в научных трудах таких отечественных авторов, как: С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и других.

В научных работах Т.И. Шамовой, Ю.В. Васильева, П.И. Третьякова, Т.М. Давыденко, М.М. Поташникова, Ю.А. Конаржевского рассмотрены основы подготовки специалистов в области управления образованием и формирования у них навыков и умений управленческой деятельности. Определены параметры готовности специалиста выполнять управленческую деятельность в образовательной

организации, а также методические и практические рекомендации по вопросам формирования и проведения управленческой деятельности в школе.

По мнению В.Ю. Кричевского управление представляет собой субъект-субъектные отношения, то есть воздействие субъекта педагогического управления на его объект, взаимодействие различных педагогических подсистем управляющей и управляемой, формирование между руководством и подчинением на основе взаимодействия и согласования общих целей, задач, методов, средств и действий. И.Ф. Исаев характеризует педагогическую деятельность по управлению как выработку решений, контроль, наблюдение и регулирование объекта управления, на основе заданных целей и задач, проведение сбора информации, составление анализа и подведение итогов. П.И. Третьяков считает, что управление – это определенная ориентированная деятельность определенной группы субъектов управления различных уровней по обеспечению качественного функционирования и оптимальной работы управляемой группы, то есть субъекта, применение доступных методов, приемов и средств управления для достижения поставленных образовательных целей и задач, повышение уровня функционирования управляемой системы.

Понятие «менеджмент» в свою очередь исследователи связывают с творческой деятельностью субъекта управления по достижению поставленных задач по воспитанию и обучению. В.П. Симонов определяет понятие «педагогический менеджмент», как определенную совокупность управленческих начал, установок, методов и средств управления педагогическими системами, сконцентрированных и применяемых с целью повышения качества и эффективности управления образовательными системами.

В.А. Ситаров трактует педагогический менеджмент как «новое социальное явление как организацию воспитания, развития, обучения и формирования управленческой компетенции представителей власти в системе государственного и муниципального управления» [7, с. 19].

«Своеобразие сферы педагогического менеджмента обусловлено характером и природой образовательной деятельности. Обучением и воспитанием создается весьма своеобразный продукт, не похожий на продукты других производств и сфер деятельности. Продукт школы – человек, потому «педагогическое производство» отличается многими особенностями, а менеджмент в педагогических системах имеет определенную специфику» [7, с. 22]. Среди этих особенностей можно выделить следующее: сильная зависимость образовательной организации от поведения потребителей, невозможность формирования запасов, необходимость поиска методов обучения, направленных на индивидуализацию образовательной услуги, сложность определения эффективности работы персонала.

Менеджмент в сфере образования или педагогический менеджмент представляет собой комплекс действий, предпринимаемых в рамках управления образовательным учреждением. Педагогический менеджмент принято рассматривать в единстве таких компонентов, как:

- управление ресурсами образовательной организации. Заключается в планировании, ведении учета и распределении материальных и финансовых ресурсов школы для обеспечения оптимального функционирования образовательной организации. Данная деятельность осуществляется в совокупности и взаимодействии с управлением педагогическим коллективом и процессом образования в школе и является одной из основных деятельностей по управлению образовательной системой;

- управление процессом образования в школе. Данная деятельность осуществляется с целью достижения дидактических, учебных, воспитательных, образовательных целей, развития личности каждого обучающегося посредством проведения учебно-образовательного, учебно-воспитательного процесса и иной просветительской деятельности, осуществляемой образовательной организацией в соответствии с государственным образовательным стандартом [2];

- управление педагогическим составом образовательной организации.

Коллектив педагогов, рассматриваемый как объект управления, представляет собой группу педагогов, имеющих собственные интересы в образовании, высокие нравственные ценности, идеалы, данная группа отличается требованием максимально возможного учета и удовлетворения всех потребностей в образовательном процессе и его организации и выполнения их интересов со стороны управляющего субъекта [4].

В.А. Ситаров выделяет следующие компоненты педагогического менеджмента: образовательный, мотивационный, когнитивный, деятельностный, творческий, информационный, интегративный. Другие авторы полагают, что его компонентами выступают формирование мотивации, выбор определенной цели (целей) для управления процессами в школе, установление субъектно-субъектных отношений, контроль за формированием знаний, умений и навыков обучающихся (Гордашников В.А., Осин А.Я.).

Исходя из перечисленных компонентов, педагогический менеджмент раскрывает свою сущность как:

- совокупность приемов, методов, технологий и средств управления образовательным процессом и педагогическим и ученическим составом школы, то есть осуществление комплексного управления общим процессом реализации образовательной и просветительской деятельности образовательной организации, осуществляемый активными субъектами управления педагогического процесса, а именно директором школы, его заместителями, учителя;

- совокупность необходимых компетенций руководителя по управлению образовательной организацией, его умение использовать собственный труд, интеллект, педагогический и управленческий опыт для достижения поставленных целей образовательной организации, которые выступают как взаимодействие и объединение двух искусств, управления людьми и управление различными социальными процессами в школе.

В структуре педагогического менеджмента условно выделяются следующие уровни (рис.1).



Рисунок 1. Уровни педагогического менеджмента [7]

Педагогическим процессам характерен системный характер управления, как по вертикали, так и по горизонтали. Рассматривая вертикаль, выделяются следующие уровни управления:

- уровень государственного менеджмента (система образования в целом);
- уровень регионального менеджмента (региональные образовательные и воспитательные системы);
- региональный уровень менеджмента (сеть различных образовательных и воспитательных учреждений);
- уровень менеджмента учебных заведений;
- уровень менеджмента подразделений учебных заведений.

По горизонтали выделяются следующие уровни: профессиональные качества педагога, учебные занятия, самостоятельная внеаудиторная работа и т.д.

Кроме того, на уровне школы также можно выделить такой уровень как управление педагогическими проектами, так как они являются достаточно самостоятельными направлениями, которые реализуются с определенной целью. В качестве проектов могут выступать учебные занятия с применением активных (интерактивных) форм обучения, воспитательные и развлекательные мероприятия и т.п.

Управленческая деятельность в образовательной организации зависит от способностей, целей, задач и потребностей и условий педагогической ситуации педагога, ее осуществляющего [5]. Многие исследователи полагают, что управленческая деятельность в школе может быть оптимизирована и эффективна при достижении следующих условий и принципов, лежащих в основе проводимой профессионально-педагогической управленческой деятельности:

- нравственное и финансовое поощрение педагогической инициативы;
- признание за объектом управления его личностных качеств, важности прав на свободу, творчество и выражения собственной позиции по рассматриваемому вопросу в рамках образовательной организации;
- решения принимаются на основе всеобщего согласия и одобрения, создание коллектива с едиными принципами и идеями;
- развитие педагогического и ученического коллектива как одна из основных направленностей деятельности образовательной организации;
- управление направлено снизу вверх;
- гибкость в управлении, возможность перехода, от централизованного типа управления образовательной деятельностью к децентрализованному в случае сложившихся обстоятельств или проблемных ситуаций в образовательной организации.

Так цели управленческой деятельности на разных уровнях стоят разные. Управление на первом уровне осуществляется с целью обеспечения эффективной педагогической деятельности педагогов школы посредством реализации ими творческого профессионального и дидактического потенциала на учебных занятиях. На втором уровне целью является достижения продуктивного и эффективного управления учебно-образовательным процессом, формировании личностных качеств у обучающихся, посредством реализации ими своих способностей и творческого потенциала.

Руководитель образовательной организации (школы) играет ведущую роль и от того, какой стиль работы он выбирает, зависит успех школы. Таким образом, директор школы должен обладать лидерскими качествами. Выделяются следующие типы лидерства руководителя образовательной организации (директора школы).

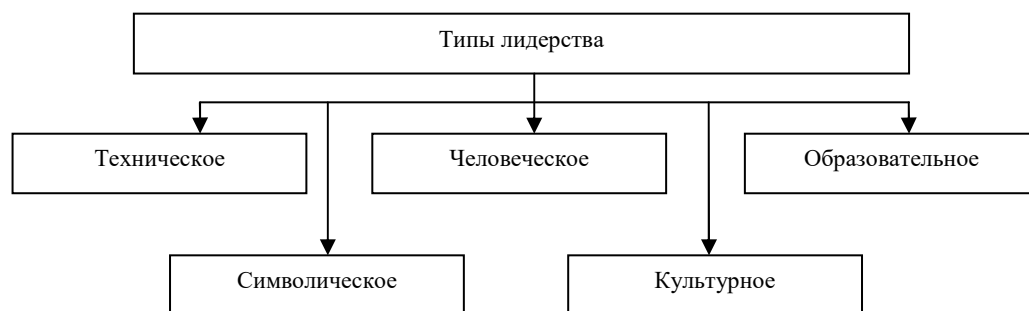


Рисунок 2. Типы лидерства руководителя образовательной организации (директора школы) [7]

Руководитель, применяющий в работе элементы технического лидерства достаточно успешен, грамотно организует и координирует образовательный процесс, владеет определенными знаниями в составлении бюджета школы.

Руководитель, предпочитающий применять элементы человеческого лидерства, уделяет особое внимание формированию нравственных ценностей среди педагогов и обучающихся.

Руководитель, использующий элементы образовательного лидерства, в первую очередь обращает свое внимание на проблемы школы и учителей (участвует в составлении учебного плана, структурирует программу обучения в соответствии с запросами общества).

Руководитель, относящийся к типу символического лидерства, является символом школы. Очень часто люди знают школу не по названию или номеру школы, а по фамилии директора. Такой директор интересуется, как преподаватели проводят учебные занятия и делает обходы школы.

Руководитель, использующий элементы культурного лидерства, является главным носителем культуры школы, который сохраняет ее традиции и передает их молодым и новым сотрудникам школы. Педагоги считают себя членами образовательной организации с сильной культурой.

Выводы. Таким образом, в педагогических научных трудах присутствуют множество понятий «педагогического менеджмента» и «управленческой деятельности» в образовательной организации, но имеется различная трактовка у разных авторов. Данный факт связан с происходящими преобразованиями в образовательной сфере, развитием и модернизацией содержания образования и ведения образовательного процесса, появление новых функций управления образовательными организациями и т.д. Что и определяет актуальность и необходимость исследования сущности и процесса педагогического менеджмента и управленческой деятельности в образовательной организации.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 68-70.
2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 5 (39). – С. 26-31.
3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Информационно-образовательная среда школы как инновационная управленческая задача // Наука и практика регионов. – 2019. – № 4 (17). – С. 90-93.
4. Григорян Н.М., Быстрова Н.В. Личностное развитие педагога в системе профессионального образования // В сборнике: 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. 35-38.
5. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Уракова Е.А. Проектирование процесса управления учебным заведением интегративного типа // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 37-39.
6. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом как системой // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 138-144.
7. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-menedzhment-kak-teoriya-i-praktika-upravleniya-obrazovatelnyim-protsessom> (дата обращения: 16.05.2021).

Педагогика

УДК 372.881.111.1

старший преподаватель Герасименко Татьяна Леонидовна

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);

старший преподаватель Ермолаева Марина Евгеньевна

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье актуализируется проблематика совершенствования процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку (английскому) студентов неязыковых специальностей. Авторы подходят к решению данной проблемы путем обоснования значимости образовательного потенциала социально-эмоциональных аспектов регуляции эффективности процесса обучения языку специализации. В статье уделяется внимание требованиям к владению профессионально-ориентированным иностранным языком в рамках взаимодействия профессионального сообщества, что предполагает необходимость разработки путей повышения качества освоения языка специализации. Выявлены цели и задачи обучения профессионально-ориентированному иностранному языку будущих специалистов. Также в статье рассмотрены мотивационные основы аспектов эмоциональности и социальности в процессе освоения языка специализации. Авторы приводят примеры ситуаций, направленных на учет социально-эмоционального аспекта преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка. Успешное обучение профессионально-ориентированному иностранному языку гораздо успешнее идет при реализации в образовательном процессе социально-эмоциональных аспектов, которые позволяют обучающимся осознать значимость изучения языка специализации в осуществлении эмотивно-грамотной коммуникации в профессиональной среде.

Ключевые слова: студенты неязыковых специальностей, профессионально-ориентированный иностранный (английский), социально-эмоциональные аспекты, познавательный интерес, активность.

Annotation. The article actualizes the problem of improving the process of teaching a professionally oriented foreign language (English) to students of non-linguistic specialties. The authors approach the solution of this problem by substantiating the importance of the educational potential of the social and emotional aspects of regulating the effectiveness of the process of teaching the language of specialization. The article pays attention to the requirements for proficiency in a professionally oriented foreign language in the framework of the interaction of the professional community, which implies the need to develop ways to improve the efficiency of the process of teaching the language of specialization. The goals and objectives of teaching a professionally oriented foreign language for future specialists have been identified. The article also discusses the motivational foundations of aspects of emotionality and

sociality in the process of mastering the language of specialization. The authors give examples of situations aimed at taking into account the social and emotional aspect of teaching a professionally oriented foreign language. Successful teaching of a professionally oriented foreign language is much more effective when social and emotional aspects are implemented in the educational process, which allow students to realize the importance of learning the language of specialization.

Keywords: students of non-linguistic specialties, professionally oriented foreign language (English), social and emotional aspects, cognitive interest, activity.

Введение. Современные требования профессионального сообщества к владению профессионально-ориентированным иностранным языком неуклонно возрастают. Это связано, прежде всего, с широким международным сотрудничеством, наличием зон совместного экономического развития стран и др. В связи с этим, репрезентативность уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией, отражающей способность профессионала включаться в коммуникативное иноязычное пространство вербально и эмоционально, становится важнейшим целевым направлением в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку на этапе начальной профессиональной самореализации. Это предопределяет поиск путей успешного обучения студентов неязыковых специальностей профессионально-ориентированному иностранному (в нашем случае, английскому) языку, формированию их профессионального иноязычного портфолио [6; 8; 9].

Поиск путей повышения качества обучения профессионально-ориентированному английскому языку предполагает такое построение процесса изучения языка специализации, при котором стало бы эффективным и продуктивным увеличение познавательной иноязычной речевой и коммуникативной активности обучающихся за счет аспектов, поддерживающих высокий уровень познавательного интереса и мотивации [3; 4; 5].

К таким факторам при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку следует относить социально-эмоциональный аспект, позволяющий обучающимся научиться владеть не только вербальными средствами иноязычной коммуникации, но и результативно использовать невербальную, эмотивную сторону иностранного языка с целью наиболее точной целевой передачи смысловой идеи профессионального общения [12].

Актуальность темы исследования предопределила цель статьи, заключающуюся в выявлении и подтверждении значения социально-эмоционального аспекта обучения профессионально-ориентированному иностранному (английскому) языку.

Изложение основного материала статьи. Учитывая вышеуказанные обстоятельства, важнейшей задачей преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка становится такое проектирование образовательного процесса, при котором является возможным успешное владение эмоциональными средствами иноязычной коммуникации в различных социальных, социально-профессиональных ситуациях.

Необходимо отметить, что под социально-эмоциональной составляющей процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей следует понимать направленность процесса на развитие способности обучающихся использовать языковые средства для передачи в общении настроения, чувств, эмоциональных оттенков монолога/диалога/полилога с целью эффективного решения профессионально-контекстных задач. Результатом такого обучения становится формирование не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и способностей коммуникативно-эмотивного плана, которые развиваются в ходе профессионально-направленного речевого общения [12].

Так, например, эмоциональный аспект в обучении профессионально-ориентированному иностранному (английскому) языку отражает:

- формирование у будущих специалистов способности к номинированию, описанию и целенаправленному выражению своих эмоций для оказания необходимого эмоционально-речевого воздействия на коммуниканта в решении задач профессиональной деятельности. Например, используемый при доверительных отношениях в обычной ситуации оборот «Ты обманываешь» (*You are a liar and a fraud*) в ситуации профессиональной деятельности (юридической, экономической и пр.) будет сопровождаться своеобразной убедительной, но вежливой апелляцией к совести работника, совершившего неправильный поступок, прибегая к стилистическим средствам языка, например, эвфемизмам – «Вы были достаточно скромны в правдивом изложении фактов» (*You have been very economical with the truth...*). Используемые в ситуациях профессионального общения эмотивные дескрипторы иноязычного речевого этикета позволяют будущим профессионалам не только продуктивно овладевать соответствующими лексико-грамматическими конструкциями, но и продуктивно использовать их в контексте различных социально-профессиональных ситуаций;

- формирование готовности обучающихся неязыковых специальностей к реализации эмоциональной функции в контексте осуществления профессионально-коммуникативной иноязычной деятельности. Так, учитывая коммуникативную специфику, например, иноязычной коммуникации в сфере экономической профессиональной деятельности, употребление эмотивных дескрипторов будет «подчиняться» специфике бизнес-переговоров, ведения брифингов, заключения сделок и пр. в зависимости от ситуации профессионального общения. В контексте моделирования таких ситуаций можно использовать такие деловые игры как «Переговоры между советом директоров и профсоюзным комитетом», «Обсуждение в совете директоров оптимальной заработной платы и условий труда работников»; ведение бизнес-переговоров может предполагать проектирование коммуникативных полилогов, например, «Совет представителей разных стран о достижении экономической договоренности» и т.д.;

- обеспечение снижения речевой тревожности, создание положительного эмоционального фона общения. Например, ведение тематического собрания «Заключение сделки. Односторонние и многосторонние торги», в рамках которого коммуникаторы освещают основные аспекты теории торгов, знакомят с понятиями «равновесие сделки», «соглашение», «функционирование рынков» и т.п. (*conclusion of a deal, unilateral and multilateral bidding, balance of a deal, agreement, etc.*); просветительская функция собрания предполагает доброжелательный спокойный тон, использование разъяснительной речи, которая должна быть обогащена синонимами рассматриваемых понятий и пр.

В такой профессиональной ситуации моделирование эмоционального общения обучающихся может быть отражено в речевых моделях взаимодействия: активно-пассивном, когда коммуникатор «управляет» собеседником, покровительственным, при котором дается только необходимая часть бизнес-информации, информативном, когда дается вся информация, например, о сделке в совете директоров, интерпретивном, при котором коммуникатор уточняет и помогает принять решение (например, сопровождение клиента на торгах) и совещательном, когда коммуникатор вовлекает собеседника в обсуждение (например, ведение брифинга). Для участия студентов в таких речевых ситуациях подбирается соответствующий текст, который эмоционально интерпретируется студентами, либо обучающиеся это делают самостоятельно.

В процессе такого подхода к обучению (эмотивно-компетентностного, профессионально-ориентированного) обучающиеся становятся способными к эмоциональной регуляции в процессе иноязычной коммуникации. Эффективно развиваются их рефлексивные способности в рамках иноязычной речетворческой деятельности, происходит продуктивное усвоение эмотивных смыслов и их передача в процессе профессионально-ориентированного общения.

При таком подходе осуществляется успешное содействие коммуникативной социально-психологической адаптации в условиях образовательного процесса на основе проектирования социально-профессиональных контекстных ситуации, а также развитие способности к исследовательской деятельности с привлечением профессионально-ориентированной иноязычной речи [7; 13; 14].

Результативность решения вышерассмотренных задач в рамках освоения студентами неязыковых специальностей профессионально-ориентированного иностранного (английского) языка должна обеспечиваться реализацией принципов эффективного обучения на основе приобретения студентами положительного эмоционального опыта специализированной иноязычной коммуникации.

Помимо этого, важное психологическое и практическое значение при обучении профессиональной иноязычной коммуникации приобретает проектирование социально-профессиональных ситуаций иноязычного общения, которые позволяют студентам неязыковых специальностей «погрузиться» в профессиональное поле деятельности [1; 2; 10; 11; 13].

Аспект *социальности* в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку акцентирует внимание преподавателя и обучающихся уже на социально-производственных факторах, делая само обучение профессионально-контекстным, иммерсивным т.е. «погружающим». Благодаря проектированию таких коммуникативных ситуаций будущие специалисты начинают ориентироваться в профессиональных отношениях, учатся обмениваться профессиональной информацией, выражать коллективное мнение и т.д. Значимая роль в таких профессионально-контекстных иноязычных ситуациях отводится социальной коммуникативной мотивации обучения, направленной на практическое овладение диалогической/полилогической речью. В связи с этим, при обучении студентов профессионально-ориентированной речи преподавателю необходимо проектировать образовательную среду таким образом, чтобы сформировать условия максимально близкие к реальной профессиональной действительности, а также добиваться того, чтобы студенты могли реализовать свои возможности используя лексический и грамматический материал по заданной тематике.

Выводы. Использование упражнений, побуждающих студентов к заинтересованности и положительному эмоциональному настрою в процессе освоения языка специализации (в нашем случае, английского) является одним из путей интенсификации учебного процесса, увеличения объема пассивного и активного лексико-грамматического минимума языка специализации, а также уровня владения профессионально-ориентированной коммуникативной компетенцией.

Учет социально-эмоциональной составляющей в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку отражается в выборе стиля речи и специфике ситуации. Это является основой формирования речевого коммуникативного действия и языкового автоматизма, эффективность достижения которых рассмотрена нами через аспекты социальности и эмоциональности в речевых ситуациях с использованием эмотивных дескрипторов.

Социально-эмоциональный аспект обучения профессионально-ориентированному иностранному языку выступает наиболее сильным мотивирующим фактором обучения, при котором удовлетворяется потребность студентов в новизне эмоционального восприятия осваиваемого иноязычного профессионально-ориентированного лексического материала, а также в разнообразии кейсов, предлагаемых на занятиях и их решений. Это позволяет эффективно усваивать новую необходимую иноязычную информацию, специализированные термины, типовые речевые обороты и др., включая постепенное формирование в памяти устойчивых образцов профессионально-ориентированной речи, что подкрепляется познавательным интересом и активностью обучающихся.

Эффективность социально-эмоционального аспекта неоспорима и остается востребованной и на сегодняшний день, а также ориентированной на индивидуализацию подходов к каждому конкретному обучающемуся. Это позволяет преподавателю максимально развивать лучшие качества обучаемого, учитывая различные особенности его личности как будущего профессионала.

Литература:

1. Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 138-151.
2. Асламова Т.В. Проблемы организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку // Вестник науки и образования. – 2017. – № 12 (36). – С. 89-92.
3. Воевода Е.В., Воленко О.И. Совершенствование системы профессиональной языковой подготовки специалистов международного профиля // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 204-206.
4. Иноземцева К.М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей // Образование и наука. – 2017. – № 6. – С. 71-90.
5. Кондратьева И.Г., Мясникова Л.М. Рахматуллина Р.К. О результатах обучения английскому языку в вузе в соответствии с новым стандартом // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 10 (54). – С. 359-368.
6. Кузнецова С.В., Грамма Д.В. Некоторые вопросы обучения профессионально-ориентированному английскому языку // Инновационная наука. – 2015. – № 12-2. – С. 229-230.

7. Минакова П.С., Роговая Н.А., Шегай Л.А. Формирование профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций у магистрантов технических направлений // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 1 (233). – С. 69-77.
8. Профессионально ориентированный иностранный язык: от обучения к эффективной коммуникации: сборник научных статей [Электронный ресурс] / Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь; редкол.: О.П. Дмитриева, Е.В. Макарова, Е. С. Сидельникова; под ред. Е.В. Макаровой. – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2019. – 254 с. ISBN 978-985-527-477-4
9. Сидакова Н.В. Расширение и оптимизация инновационных методов обучения иностранным языкам студентов лингвистических специальностей в контексте перехода на ФГОС-3+ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 4 (21). – С. 188-192.
10. Тенишева В.Ф., Филоненко В.А., Петьков В.А. Иноязычная коммуникация как средство формирования профессиональной компетентности морского специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (218). – С. 86-92.
11. Хамидова Н.З. Эмоциональный фактор при обучении речевому общению // Архивариус. – 2020. – № 3 (48). – С. 56-59.
12. Хусяинова Ю.Н. Технология формирования эмотивной компетенции в процессе профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Право и практика. – 2017. – № 2. – С. 275-279.
13. Цепилова А.В. Интегрированная иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность в структуре профессиональной компетентности современного инженера // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 87-92.
14. Чернышов С.В. Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 177. – С. 138-145.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель Гурьев Леонид Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московская государственная консерватория имени Петра Ильича Чайковского» (г. Москва);

преподаватель Махова Анна Игоревна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования

«Детская школа искусств имени Е.Ф. Светланова» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Борисова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва)

ИНТЕГРАЦИЯ ПРИНЦИПА АУТЕНТИЧНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Аннотация. В статье рассматривается принцип аутентичности в духовом исполнительстве как средство изучения особенностей интерпретации старинной музыки у современных исполнителей, в том числе учащихся музыкальных образовательных заведений. Подчеркивается необходимость изучения аутентичной музыки и специфики исполнительских приемов, таких как украшения, штрихи, дыхание.

Ключевые слова: аутентичное исполнительство, старинная музыка, барочные инструменты, исторический контекст, герменевтический подход.

Annotation. The article views the historically informed performance for brass and wind instruments, the approach being helpful for modern players, including music students, in getting aware of early music interpretation characteristics and techniques, ornamentation, articulation and breathing amongst.

Keywords: authentic performance, early music, Baroque instruments, historical context, hermeneutic approach.

Введение. Музыка, являясь «звучащей философией» [4], способна выступать в культурном пространстве как специфическая модель мироздания и, с точки зрения философского осмысления, может трактоваться как специфическое средство наблюдения за динамикой развития мира и ее анализа. Музыкальное бытие нельзя рассматривать в изолированности, так как, согласно метафорическому определению русского философа А.Ф. Лосева, музыкальное суждение (переживание) есть «живое единство познавательных и переживательных энергий, вечно само себя истощающее и само себя порождающее» [6, с. 83], которое, не представляя собой ни статистическое, ни пространственное единство, является «центром динамических взаимоотношений и живой познавательной тканью» [6].

В наши дни во всех ведущих музыкальных образовательных учреждениях мира обучение аутентичному исполнительству является обязательной составляющей курса обучения игре на духовых инструментах. В Европе уже не требует доказательств тот факт, что благодаря изучению особенностей исполнительства старинной музыки значительно улучшаются многие навыки и исполнительские приемы, необходимые при игре на современном инструменте. Среди них: приемы звукоизвлечения, атака звука, дыхание, звуковысотное интонирование. Исполнение учеником старинной и раннеклассической музыки на инструментах, близких к аутентичным, способствует лучшему пониманию определенных стилистических особенностей старинной музыки.

Изложение основного материала статьи. В современной России интерес к исполнению старинной музыки возник сравнительно недавно – в середине XX века, в то время как в Европе традиция барочного исполнительства существовала уже долгое время. Россия, избрав европейский путь развития общества, перенимает и многие культурные традиции Запада. И исполнение старинной музыки на аутентичных инструментах тому подтверждение.

В большинстве российских музыкальных образовательных учреждений такой традиции нет. Исключением стала московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского, где несколько лет назад появился факультет исторического и современного исполнительского искусства (ФИСИИ),

предоставивший студентам возможность изучать исполнительство на барочных инструментах и приобщаться к традициям аутентичного исполнительства. Что, в свою очередь, приводит к лучшему пониманию современного инструмента и осмыслению путей современного исполнительства.

Для тех молодых музыкантов, которые стремятся максимально приблизить свое исполнение старинной музыки к историческому, знание аутентичного инструмента и владение им упрощают понимание того, как нужно исполнять подобную музыку на современном инструменте, а именно: как строит фразу, какими штрихами играть, в какой динамике и каком темпе. Конструктивные особенности старинного инструмента сами подсказывают исполнителю пути наилучшего понимания авторского текста.

Изучение старинной музыки и аутентичной стилистики исполнения могут быть сложны для восприятия юными музыкантами – учащимися музыкальных школ, что связано с недостаточностью исполнительской практикой и теоретических знаний об эпохе. На различных конкурсах, фестивалях и концертах можно заметить, что начинающими артистами все чаще интерпретируется звучание музыки барокко.

Трудности, с которыми приходится сталкиваться юным исполнителям старинной музыки, связаны в первую очередь с особенностями интерпретации штриха. Восприятие исполнения штриха, как и динамических оттенков и темпа, менялось в зависимости от временного периода, но большее значение имело изменение в конструкциях инструментов. Нельзя забывать, что изначально, флейты, например, изготавливались из дерева, а принципы игры на таком инструменте отличаются от флейты, усовершенствованной Геобальдом Бёмом. Металл (в зависимости от сплава) придает большую «полётность» звучанию – качество столь полюбившееся композиторам-романтикам. В тоже время деревянная флейта звучит мягче и больше предполагает камерное звучание. Нельзя забывать и о принятых в старинной музыке украшениях и особенностях их исполнения, что нередко было связано с особенностями конструкции инструмента и могло ограничивать возможности.

Несмотря на специфику исполнения старинной музыки педагоги начального музыкального образования все чаще предпринимают попытки знакомить юных музыкантов с произведениями эпохи барокко. Мнения в этом вопросе разделяются. Одни преподаватели полагают, что учащиеся музыкальной школы еще недостаточно могут быть подготовлены и восприимчивы к музыке такого характера и, соответственно, не смогут передать авторский замысел. Другие уверены, что знакомство со старинной музыкой, спецификой ее исполнения и особенностями эпохи следует начинать как можно раньше.

Аутентичный подход к рассмотрению определенных музыкальных событий, явлений, предметов позволяет добиться более подлинного онтологического ракурса, анализировать их в рамках пространственно-временных координат. Причинно-обусловленный исторический контекст, по словам Лосева, дает возможность рассматривать корень диалектики, наблюдать, как он превращается в растение и начинает жить среди других растений [5, с. 350]. Любое изменение предмета, считает философ, «предполагает и его идеальную неизменность. Только тогда можно говорить, что во все моменты времени перед нами один и тот же, но меняющийся предмет» [6, с. 44].

В музыкальном пространстве аутентичный подход тесно связан с герменевтическим. Определенное вчувствование в историко-культурный контекст, способность истолковывать и воспроизводить истинную картину исторического события как «живого» (по идее Вильгельма Дильтея) не только делает музыкальный текст объектом философствования, отождествляя процесс познания с механизмами интерпретации (как считал Поль Рикёр), но и рождает «вслушивающееся созерцание» (термин Мартина Хайдеггера). Согласно идее австрийского дирижера, виолончелиста и гамбиста, основателя ансамбля старинной музыки «Concentus Musicus» Николауса Арнонкура «верность тексту» приводит к действительному пониманию того, как найти подходящие возможности при всем их разнообразии. Музыкант полагал: «Это значит: нам надо попытаться как можно лучше понять то, чего хотел Монтеверди, чтобы выяснить, чего мы хотим от него» [1, с. 36]. Согласно идее исследователя, Ел. Мордасовой, постигая эстетический смысл музыкального произведения, «обращаясь к задаче тождественного воспроизведения духовной среды и мировоззренческого контекста, интерпретатор одновременно решает задачу воссоздания субъективного смысла произведения – его феноменологической природы» [7, с. 215].

Художественная полнота музыкального исполнения способна проявить себя только в случае всестороннего анализа хронологического и художественного контекста и аксиологического синтеза изученного. В этой связи незнание исторического контекста, в котором эволюционировала социомузыкальная среда, существенно «обедняет» музыкальную картину мира современного исполнителя. Применительно к профессиональной подготовке музыкантов вышесказанное, на наш взгляд, выводит на передний план использование в качестве одного из педагогических средств аутентичное исполнительство на старинных инструментах. К слову сказать, сегодня многие представители зарубежного музыкального сообщества отдают предпочтение термину «исторически осведомлённое исполнительство» («исторически информированная исполнительская практика»), который «акцентирует необходимую осведомлённость музыканта в исполнительской технике, настройке инструментов, учебно-методических и теоретических концепциях, условиях функционирования музыки (в церкви, при дворе) и др. особенностях, составляющих специфику той или иной старинной музыкальной композиции» [2].

Музыкальные инструменты сродни зеркалу – дают нам возможность ощутить звуковой мир, звуковой идеал той эпохи [3]. Однако ощущение истории не как «мертвого груза» полностью проявилось лишь во второй половине прошлого века. До этого времени каждая эпоха жила собой. Ей не нужны были прежние эпохи». Обратимся к одной из них – Западной Европе XVI-XVIII веков [3].

Музыкальная история этого столетия характеризуется чрезвычайно быстрой и интенсивной эволюцией музыкально-теоретических представлений и исполнительских принципов. Теоретики и методисты того времени в своих трудах стремились максимально регламентировать как исполнительский процесс, так и процесс композиторского творчества, что не могло не находить отражения в реальной музыкальной практике.

Все большее число современных зарубежных и отечественных исполнителей делают попытки следовать в своем творчестве принципам старинной музыкально-исполнительской теории. Появилось большое количество ансамблей и оркестров старинной музыки, исполняющих музыку XVI-XVIII веков на инструментах старинной конструкции. Возможность выезжать за рубеж и знакомиться с новейшими достижениями теории и практики интерпретации старинной музыки на различных курсах и стажировках привела к предъявлению появлению к солистам-инструменталистам более жестких требований.

Критерии оценки качества интерпретации западноевропейского музыкального наследия резко изменились, прежде всего, в части соответствия интерпретации стилистическим нормативам эпохи. Однако, если за рубежом за последние 50 лет опубликован целый ряд научных и методических трудов по проблематике интерпретации старинной музыки, то в России наблюдается нехватка материалов, написанных отечественными авторами, и отсутствие переводной литературы, посвященной изучению и изложению наиболее важных исполнительских рекомендаций, которые содержатся в иноязычных трактатах, словарях, справочниках, предисловиях к нотным изданиям. Дефицит специальной литературы на русском языке стал наиболее серьезной проблемой, которая препятствует музыкантам, поставившим перед собой цель возрождения старинной исполнительской традиции, следовать в своем творчестве научно обоснованным стилистическим критериям и нормативам.

Кроме того, помимо общеизвестных «правил» аутентичного исполнения существуют особенности интерпретации и канонов исполнительства старинной музыки в рамках различных исполнительских школ. Так, у флейтистов принято разделение исполнение музыки И.С. Баха во французской или немецкой манере. Оба варианта допустимы и часто звучат на концертных и конкурсных площадках. Однако нередко можно встретить радикально настроенных исполнителей или педагогов, которые придерживаются только одной традиции.

Аутентизм, будучи неразрывен с понятием герменевтики, предполагает, что музыкант, играющий на старинном инструменте, истолковывает и воспроизводит музыкально-коммуникативное событие как «живое», предоставляя слушателю возможность оказаться внутри историко-культурного контекста. Однако умение определять рамки герменевтического поля и способность синтетического рассмотрения музыкальных произведений не являются «разовой акцией» и требуют постоянного творческого развития. Что, на наш взгляд, рождает целесообразность обращения к вопросу аутентичного исполнительства еще в процессе музыкальной подготовки учащихся.

Современным исполнителям на духовых инструментах необходимо пробовать играть на инструментах, близких по конструкции и звучанию к старинным, чтобы понимать, как исполнять музыку той эпохи на современном инструменте (например, исполнителям на трубе рекомендуется практика на реплике, то есть инструменте, в котором копируется не только форма оригинального инструмента, но и материал). Историческая точность проявляется в исполнении, при котором мелодия, фигуритур, аппликатура, дыхание, фразировка, расстановка ударений, артикуляция и другие составляющие соответствуют стилю эпохи. Педагогам следует рассказывать об особенностях бытования соответствующей старинной музыки, акустических параметрах помещения, обстановке, культурной среде, историческом контексте исполнения. Так, всемирно известные сегодня концертные произведения «Музыка на воде» и «Музыка фейерверков», созданные Г.Ф. Генделем в XVIII веке в свое время предназначались для игры на открытом воздухе (плернерный жанр), а три цикла придворной застольной музыки Г. Телемана, написанные также в XVIII веке, предполагала игру в маленьком пространстве и имела прикладное значение.

Чем больше исполнитель на духовых инструментах погружается в изучение старинной музыки, ее историю, специфику, тем больше возможностей открывается для освоения приемов игры на современном инструменте. К ним можно отнести трели, морденты и т.д. Благодаря правильной слоговой артикуляции возможно изучение способов исполнения нот в любом регистре. Ритмические формулы в правильной слоговой комбинации дают четкое представление о краткости длительностей и о штрихах. Неслучайно для конкурсного прослушивания в оркестр именно старинная и классическая музыка являются критерием исполнительского мастерства исполнителя, так как именно в произведениях композиторов эпох барокко и классицизма существует возможность продемонстрировать владение исполнительским аппаратом, знание стилистических особенностей и интонационную выразительность.

Выводы. Принцип аутентичности в духовом исполнительстве требует широкого изучения с целью более глубинного осознания исторических европейских музыкальных традиций, а также погружения студентов в исторический контекст, который позволит им иначе взглянуть на понятие «чистота интонирования», понять духовный мир композитора, жившего в определенное время, узнать, для каких инструментов были написаны его произведения. Это позволит российскому образованию не «имплантировать» соответствующие исполнительские практики, а продуктивно адаптировать их без риска отторжения.

Литература:

1. Арнонкур, Н. Мои современники: Бах, Моцарт, Монтеверди: пер. с нем. – М.: Классика-XXI, 2005.
2. Большая российская энциклопедия. Аутентичное исполнительство. URL: <https://bigenc.ru/music/text/4865682> (дата обращения 24. 2.2020)
3. Иванова В. Алексей Любимов: «Не знаю, стоит ли воспитывать слушателя». URL: <https://iz.ru/news/582256> (дата обращения 24.12.2020)
4. Клюев А.С. Музыка как звучащая философия // Звучащая философия. / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 99-100.
5. Лосев А.Ф. Диалектика художественной формы. – М.: Академический Проект, 2010. – 415 с.
6. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М.: Академический Проект, 2012. – 205 с.
7. Мордасова Е.А. Аутентизм как проявление герменевтического подхода к искусству и художественному произведению // Культура – искусство – образование: материалы XXXIX науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та / сост., авт. предисл. С.Б. Синецкий; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск: ЧГИК, 2018.

УДК 371

старший преподаватель кафедры тактики Димитриев Алексей Димитриевич

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (ВВУЗ) РОССИИ НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с освещением положений феномена «культурно-образовательная среда» на примере Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. Исследуется история становления, развития и формирования единой культурно-образовательной среды Военного университета.

Ключевые слова: педагогика, культурно-образовательная среда, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, высшие военно-учебных заведения.

Annotation. This article discusses issues related to the coverage of the phenomenon of «cultural and educational environment» on the example of the Military University of the Defence Ministry of the Russian Federation. The history of formation, development and formation of the uniform cultural and educational environment of Military University is investigated.

Keywords: pedagogy, cultural and educational environment, Military University of the Defence Ministry of the Russian Federation, higher military educational institutions.

Введение. Современная педагогика представляет собой сложный комплекс взглядов по формированию личности человека, его нравственно-моральные качества, уровень его образованности и культуры. Одним из таких направлений в науке педагогике является идея культурно-образовательной среды (далее – КОС), заключающаяся в том, что именно окружение человека определяющим образом влияет на формирование его личности, его социального типа. Одним из главных идеологов данного направления выступает Белозерцев Евгений Петрович, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», член Союза писателей РФ.

Евгений Петрович Белозерцев определяет сущность средового подхода как «...возможность объяснения мыслей и поступков человека чем-то таким, что воздействует на него извне, не спрашивает его согласия и не отчитывается перед ним...» [5, с. 48]. При этом он отмечает, что система взаимодействия человека и среды далеко не проста, ее нельзя трактовать упрощенно. Человек есть продукт определенной среды, которая его «лепит» как гончар лепит свои произведения из глины. Главной проблемой исследователя в изучении идеи культурно-образовательной среды является именно исследование механизма воздействия среды на человека. Как отмечает автор: «Исследователю неизбежно придется классифицировать и упорядочивать различные внутрисредовые факторы, группируя последние, например, по их значению для духовного развития». Подобные методы в определенной степени локализируют культурно-образовательную среду, делают ее более конкретной и осязаемой применительно к ее исследованию на примере конкретного учебного заведения, иной среды, с помощью которой человек приобретает те навыки и качества, которые определяют его личность [5].

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что определяющее воздействие на личность человека оказывает культурно-образовательная среда учреждений образования. Именно поэтому представляет особый интерес рассмотрение не только самой культурно-образовательной среды конкретной образовательной организации, но и история ее становления и развития. В данной работе в качестве такой образовательной организации мы используем Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, которому в 2019 году исполнилось 100 лет [1, с. 21].

Уникальность вуза определяется тем, что здесь ведется подготовка военных кадров по пяти направлениям – военно-гуманитарному, военно-юридическому, военно-филологическому, военно-финансовому и военно-дирижерскому. Соответственно, это образует пять отдельных культурно-образовательных сред, со своими традициями, особенностями. Рассмотрим исторические корни Военного университета, одного из старейших военно-учебных заведений страны.

1919 год. В стране сложилась непростая обстановка, требовалась сильная армия, полная высококвалифицированных военных специалистов. Вместе с тем, воинские части были наполовину укомплектованы неграмотных личным составом, вместе с малограмотными это число доходило до 80-90% от личного состава воинской части. Требовались решительные меры, которые выразились в приказе по Петроградскому военному округу от 5 ноября 1919 года № 1135, которым был создан Учительский институт Красной Армии им. Н.Г. Толмачева. Он готовил по 4 специальностям: учителя красноармейских школ грамоты, учителя политграмоты, инструкторы-организаторы политпросветработы, библиотекари, то есть, по сути, давал педагогическое образование.

В марте 1920 года, после первого выпуска подготовленных специалистов, Учительский институт был преобразован в Красноармейский университет. Количество направлений подготовки увеличилось, основными стали политическая, просветительская, искусств, техническая, сельской культуры (приказ по Петроградскому военному округу от 15 марта 1920 года № 549).

Шло время и шло повышение значимости Красноармейского университета. В марте 1921 года приказом Политуправления Реввоенсовета от № 435 он был преобразован в Петроградский окружной им. Н.Г. Толмачева институтской институт. Важно отметить, что выпускники Института сразу попадали на фронта гражданской и польской войн, где храбро сражались и умирали за свою Родину. Сам Институт состоял теперь из двух факультетов: политико-просветительского и организации труда, которые готовили соответствующих специалистов как для Красной Армии, так и для трудовых армий. После окончания Гражданской войны Институту была поставлена задача «повышения качества учебы не наспех, а много и серьезно», 98% слушателей составляли люди, прошедшие Гражданскую войну.

В 1925 году был подписан приказ о преобразовании Института в Военно-политическую академию, который стал готовить высококвалифицированных политработников, способных осуществлять политическое

руководство организационно-политической и агитационно-пропагандистской работой в войсках и на флотах. Вместе с тем на академию возлагалась задача подготовки преподавателей социально-экономических дисциплин для военно-учебных заведений. Она должна была стать научным центром обобщения опыта партийно-политической работы в частях и на кораблях. В 1926 году были организованы Курсы усовершенствования высшего политсостава РККА (сегодняшний факультет переподготовки и повышения квалификации), которые были упразднены в 1931 году, поскольку весь основной командный состав прошел переподготовку.

До периода репрессий (1937-938 года) Академия росла, ее штаты расширялись, укреплялась учебно-материальная база, совершенствовался уровень подготовки кадров. Однако, репрессии не обошли стороной Академию, ее коснулось дело «Антисоветской троцкистской военной организации», по которому было «разоблачено» 8 начальников военных образовательных учреждений, 26 профессоров, 7 комиссаров военных академий. Личному составу внушалось, что Военно-политическая академия имеет особое притяжение для «врагов народа». Разгрому подверглись многие основные кафедры (например, кафедра истории ВКП(б), которую, якобы, долгие годы возглавляли «враги народа», или кафедра политической экономии, преподавателей которой называли «фашистскими вырожденками»).

В это же время начинается история Военно-юридической академии РККА, прообраза существующего направления подготовки юристов в Военном университете. В 1936 году было издано постановление ЦИК СССР, создавшее Военно-юридический факультет РККА при Всесоюзной правовой академии при ЦИК СССР, который в 1939 году был выделен в Военно-юридическую академию СССР. Ее задачей была подготовка военных юристов для нужд армии и флота. В составе было три факультета: основной, военно-морской и заочного обучения. Академия была знаменита именами своих преподавателей: В.М. Чхиквадзе, Н.П. Трайнин, С.С. Кравчук, И.А. Оплеснин и других.

Военно-филологическое образование также имеет свои истоки из предвоенного времени. 1 февраля 1940 года был открыт Военный факультет при 2-м Московском педагогическом институте иностранных языков, на котором готовили специалистов по английскому, немецкому и французскому языкам. В июле был открыт Военный факультет при Московском институте востоковедения, который обучал знанию языков как Дальнего, так и Ближнего Востока.

Начало войны потребовало колоссального напряжения сил нашей военной машины. Военно-политическая академия направила все ресурсы на обучение политработников, Срок обучения составлял 1 год, 70% учебного времени отводилось на изучение военных дисциплин. Однако и результаты были впечатляющими – с июня до конца 1941 года было выпущено 4168 человек.

Ход военных действий приводил к изменениям в обучении. С ноября 1942 года Академия перешла на трехгодичный срок обучения. Вместе с тем, существовали и ускоренные курсы переподготовки политсостава со сроком обучения в 4 месяца. В 1943 году Военно-политическая академия была преобразована в Высшие всесармейские военно-политические курсы при ГлавПУРККА с годичным сроком обучения. По-прежнему проводилась подготовка политработников, в том числе журналистов для фронтовой печати.

Военно-юридическое образование также прилагало все усилия для того, чтобы приблизить час победы в войне. 22 июня 1941 года состоялся выпуск 91 военного юриста, которые отправились на фронт. Туда же отправились большинство адъюнктов. Военно-юридическая академия участвовала в подготовке к обороне Москвы, однако в ноябре поступил приказ о передислокации в Ашхабад через Иваново. О напряженности и высоких темпах обучения свидетельствует то, что в 1942 году в Военно-юридической академии состоялась три выпуска: 25 мая – 30 человек, сентябрь – 154 человека, декабрь – 244 человека.

Значительный вклад Военно-юридической академией был внесен и в расследование дел о нацистских зверствах, преподаватели Академии участвовали в Нюрнбергском и Токийском процессах. Отмечалось, что военные юристы «...мастерски владеют карающей силой закона... применяют в боевой обстановке свои военные знания...». Отмечалось и становление традиций Академии – вежливость, честность, культурность, непримиримость к лживости.

Важное значение в годы войны имело и военно-филологическое образование, требовали переводчики, опытные и квалифицированные специалисты. В связи с этим важное значение имели курсы переподготовки военных переводчиков, которые только за июль 1941 года выпустили около 100 человек. Важно отметить, что такие курсы были отличной возможностью уйти на фронт для тех, кто не мог попасть туда через военкомат. Именно в эти годы как самостоятельная дисциплина вводится военный перевод.

1942 год стал знаковым для военных переводчиков. В апреле Военные факультеты ранее упомянутых институтов совместно с военными курсами иностранных языков из г. Орска были преобразованы в Военный институт иностранных языков Красной Армии (ВИИЯ КА). Он состоял из двух факультетов – западных языков и восточных языков, и курсов переподготовки. Сроки обучения на факультетах составляли 3 года, а на курсах – 1 год. С этого момента стала формироваться культурно-образовательная среда военных переводчиков.

Разгром нацистской Германии обусловил применение накопленного боевого опыта в образовательной сфере. Высшие всесармейские военно-политические курсы сосредоточили в себе обучение по следующим направлениям: артиллерийское дело, бронетанковый факультет и военно-воздушный факультет. Присутствовала и особая группа – иностранная (югославы и монголы).

Перевод образования в мирное русло обеспечил переход к нормальным срокам обучения. Во вновь созданной Военно-политической академии им. В.И. Ленина (ВПА им. Ленина) обучение длилось 4 года, готовили политработников с учетом специфики видов войск. Академия состояла из 7 факультетов: артиллерийского, общевойскового, бронетанкового, военно-воздушного, военно-морского, редакторского, заочного обучения и курсы переподготовки. С 1948 года ВПА им. Ленина стала именоваться Военно-политической ордена Ленина Краснознаменная академия имени В.И. Ленина.

Развивалось и военно-юридическое образование. Преподаватели ВЮА (полковник юстиции Карев Д.С., подполковник юстиции Лунев А.Е., майор юстиции Полторак А.И.) принимали участие в Нюрнбергском процессе, внесли большой вклад в привлечении гитлеровцев к ответственности. Вместе с тем, к середине 50-х годов намечался упадок научной деятельности Академии (дело в критике концепции военно-уголовного права), в результате чего в 1956 году ВЮА была упразднена и вошла в качестве военно-юридического факультета в состав ВПА им. Ленина. С тех пор пошло взаимопроникновение культурно-образовательных сред военных юристов и военных политработников.

Военно-филологическое образование также получило свое развитие. В ВИИЯ в мае 1945 года был образован педагогический факультет, готовивший преподавателей иностранных языков для вузов Советской Армии. Активизировался процесс обучения офицеров иностранным языкам. В 1948 году срок обучения в ВИИЯ стал составлять 5 лет.

Шли годы, ВИИЯ развивался, совершенствуя уровень подготовки кадров для Красной Армии. Однако, шел процесс сокращения Вооруженных Сил, он коснулся и ВИИЯ. В 1956 году институт был расформирован, преподаватели – уволены, взамен был образован факультет при Дипломатической академии, но он удовлетворить потребности армии в переводчиках не мог. Осознание этого пришло только к 1963 году.

Угроза нависла и над военно-юридическим образованием. Начальником военно-юридического факультета был назначен последний руководитель ВЮА генерал-майор юстиции Г.Н. Пуговкин, который не прикладывал особых усилий в сохранении военно-юридического образования. Спас положение И.Ф. Побежимов, который с 1957 года стал начальником факультета. С тех пор военно-юридическое образование укрепилось, известны имена профессоров Д.Н. Артамонова и А.С. Кобликова. Рос штат факультета. Почти все преподаватели имели ученые степени и звания, что позволяло встать культурно-образовательной среде военных юристов на крепкие ноги.

Трудности испытывали и военные педагоги. Их факультет, образованный в июле 1957 года, просуществовал всего три года, а потом, через несколько лет, был вновь создан. Подобная «чехарда» вредила формированию целостной культурно-образовательной среды ВПА им. Ленина. Вместе с тем, руководство Академии предпринимало все усилия по ее развитию, особенно в части воспитания личного состава на традициях прошлых лет. Так, в Академии был открыт музей ее истории, организовывались встречи личного состава с различными гостями (так, в 1969 году в качестве гостей в Академии были приняты герои-пограничники, воевавшие на острове Даманском).

С течением времени расширялись обязанности Академии. В 1978 году был создан факультет пограничных и внутренних войск. На педагогическом факультете с 1981 года велась подготовка социологов-исследователей и социальных психологов. Определенное влияние на культурно-образовательную среду Академии оказало участие преподавателей в выполнении правительственного задания в Афганистане. Выпускники Академии помнили ее, чттили и разносили добрую славу о ней по миру. 1991 год стал переломным в истории Академии – она была переименована в Гуманитарную академию Вооруженных Сил (ГАВС).

Как уже указывалось, ВИИЯ была упразднена в 1956 году и до 1963 года была несправедливо забыта. Ее воссоздание положило начало формированию (а вернее – воскрешению) ее культурно-образовательной среды, это требовало колоссальных усилий. Тем не менее, упорным трудом всех и каждого в Институте этот процесс завершился успешно (о чем сделала вывод комиссия Главного управления кадров летом 1971 года).

Структура Института была аналогичной старой (2 факультета и курс переподготовки), срок обучения – 5 лет (курсы – 2 года). Обучение велось по 32 иностранным языкам (по состоянию на 1973 год). Знаковым событием в развитии культурно-образовательной среды Института стало создание в 1970 году «Книги славных дел ВИИЯ», куда заносились люди, имевшие высокие показатели в учебе, примерную воинскую дисциплину.

В 1974 году ВИИЯ был преобразован в Военный институт Министерства обороны СССР, в него также вошел военно-юридический факультет ВПА им. Ленина. ВИМО состоял из факультетов: восточных языков, западных языков, специальной пропаганды, военно-юридический, заочного обучения, переподготовки офицеров-переводчиков запаса, курсы переподготовки работников органов военной юстиции. Как отмечают выпускники тех лет, первое время военные юристы были «чуждым элементом» в Институте, но со временем культурно-образовательные среды переводчиков и юристов стали сливаться, формировать одно целое. В 1980 году ВИМО был переименован в Военный красносламенный институт Министерства обороны (ВКИ МО), а с 1984 года в Институте стали обучаться военнослужащие иностранных государств (специальный факультет).

Развал СССР обусловил перестройку Вооруженных Сил РСФСР (впоследствии – РФ). Это коснулось и военного образования. В 1993 году ВКИ МО прекратил свое существование, личный состав был переведен в созданную на базе ВКИ МО и Военно-финансового факультета при Московской финансовой академии Правительства РФ Военную Академию экономики, финансов и права (ВАЭФП). Была проведена деидеологизация образования, его гуманитаризация и гуманизация, что отразилось на культурно-образовательной среде ГАВС и ВАЭФП. Продолжалась подготовка политработников, которые стали именоваться помощниками командира по воспитательной работе, психологов, социологов и журналистов, специалистов из других государств, переподготовка и повышение квалификации офицеров. В ноябре 1991 года ГАВС принял пополнение – часть курсантов из бывшего Львовского высшего военно-политического училища.

Были и недостатки. Так, высшее военное образование в ГАВС было свернуто к 1992 году, что негативно повлияло на развитие культурно-образовательной среды ГАВС, во многом ослабило влияние традиций на воспитание курсантов. Сокращался профессорско-преподавательский состав Академии.

Формирование единого Военного университета Министерства обороны РФ началось в 1994 году. ГАВС и ВАЭФП были преобразованы в ВУ МО РФ, который состоял из военно-педагогического, военно-психологического, военно-юридического, прокурорско-следственного, культуры и журналистики, западных языков, восточных языков, зарубежной военной информации, заочного обучения, переподготовки и повышения квалификации, пограничных и внутренних войск факультетов. Началось создание единой культурно-образовательной среды Университета с постепенным выделением 5 основных направлений, указанных в начале настоящей работы, которое завершилось с вливанием в состав Университета следующих военных учебных заведений: Московская военная консерватория (Военный институт) – 2006 год, который ведет свою историю с 1936 года (Военный факультет при Московской государственной консерватории); Ярославский военный финансово-экономический институт им. генерала армии А.В. Хрулева (2010 год), Ульяновского филиала Военной академии тыла и транспорта (в части курсантов гуманитарных направлений) – 2011 год; Новочеркасского филиала Военной академии связи (2011 год); филиала Военной академии ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого из Ростова-на-Дону (2011 год); Санкт-Петербургское высшее военное училище радиоэлектроники (Военный институт) – 2011 год.

Выводы. Таким образом, в настоящее время идет развитие единой культурно-образовательной среды Военного университета МО РФ. Имеющий богатую историю, объединяющий традиции и опыт различных

направлений гуманитарной подготовки, Военный университет в настоящее время представляет собой единственный в своем роде вуз гуманитарной направленности, который продолжает успешно воспитывать высококвалифицированные кадры для нужд российской армии и флота.

Литература:

1. Архив Военного университета, д. 5. Копии документов ЦГАКА, отобранных по теме «История академии». Строевая часть. 1921 / Из РГВА. – Ф. 24965. – Оп. 3. – Д.1 (387-917). – Л. 1.
2. Алехин И.А., Аронов А.А., Герасимов В.Н., Герасимова Т.Н., Деникин А.В., Дудулин В.В., Ермаченков А.В., Иванов В.В., Иванов В.П., Масягин В.П., Назаренко С.В., Поляков С.П., Савченко В.М., Сейткулова В.К., Собина В.А., Тенитилов С.В., Туркин Е.В., Шутько Д.В. Актуальные вопросы теоретической и практической педагогики в Вооружённых силах Российской Федерации: монография / Москва, 2018.
3. Алехин И.А., Гожиков В.Я. Методология модернизации гуманитарной подготовки в системе высшего военного образования // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2 (42). – С. 32-39.
4. Алехин И.А., Низиков М.А. Духовность и нравственность русского офицера: история и современность // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4 (52). – С. 16-24.
5. Белозерцев Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 18. – С. 42-47.
6. Военный юрист. – 1944. – № 7 (21). – С. 1-2.
7. Гаврилов Л.А. Военные переводчики на фронтах Великой Отечественной войны. – В кн.: Научный альманах. - № 1 (2). – С. 12.
8. Ефремов И.И. Военный университет: очерк истории. – М.: Типография ордена «Знак почета» издательства МГУ, 2002. – С. 319.
9. Постановление ЦИК СССР от 17 июня 1936 г. «Об образовании в составе Всесоюзной правовой академии при ЦИК Союза ССР Военно-юридического факультета РККА» // Собрание законодательства СССР. – 1936. – № 33.
10. Сувениров О.Ф. Наркомат обороны и НКВД в предвоенные годы. – М.: «Вопросы истории», 1991. – № 6. – С. 31.
11. Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60173. – Оп. 36341. – Д. 58. – Л. 1.
12. Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60173. – Оп. 36361. – Д. 133. – Л. 33.
13. Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60713. – Оп. 36341. – Д. 58. – Л. 1.
14. Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60713. – Оп. 36341. – Д. 1. – Л. 1.
15. Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60732. – Оп. 36357. – Д. 21. – Л. 163-165.
16. Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60736. – Опись фонда.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна

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

старший преподаватель Евдокарва Туяра Валерьяновна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций у студентов. Этой проблемой в свое время занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. На основе анализа научной литературы мы пришли к мнению о том, что профессиональная компетенция способствует развитию у студентов таких личностных качеств как ответственность, коммуникабельность, организованность, креативность, самостоятельность, саморегуляция, которые будут применяться в будущей педагогической деятельности. Для успешного профессионального становления и формирования личностных качеств студенты активно принимают участие в жизнедеятельности педагогического отряда, являющийся стартовой площадкой. Деятельность педагогического отряда направлена на создание единства коллектива единомышленников, так как в этой активной среде все имеют равные права, права на признание Я-личности и своей будущей профессии. Исследование данного вопроса проводилось на базе педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» Республики Саха (Якутия), в котором приняли участие студенты педагогического института. В ходе исследования выявлено значение педагогических отрядов в формировании профессиональных компетенций студентов. Результат исследования подтверждает, что участие в педагогическом отряде формирует профессиональные компетенции студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, студенты, готовность, способность, педагогический отряд, активность, педагогическая деятельность.

Annotation. The article examines the problem of the formation of professional competencies of future teachers. Many researchers have dealt with this problem earlier. Basing on the analysis of literature on the subject, we concluded that professional competencies help to develop students' personal qualities such as responsibility, communication skills, organization, creativity, independence, self-regulation, which will be used in future teaching activities. Students take an active part in the life of the pedagogical team that is an effective environment for successful professional development and the formation of personal qualities of a future teacher. The activities of the pedagogical team are aimed at creating the unity of like-minded people, since everyone has equal rights in there, the right to recognize the self-personality and their future profession. The study of this issue was carried out on the basis of the Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University, Republic of Sakha (Yakutia), and was attended by students of the Institute. During the study, it was revealed that the pedagogical team is the environment for the

formation of professional competencies of students. The result of the study confirms that participation in the pedagogical team forms the professional competence of future teachers.

Keywords: formation, professional competence, environment, students, readiness, ability, pedagogical team, activity, pedagogical activity.

Введение. В системе профессионального образования подготовка обучающихся направлена на возвращение конкурентоспособных, мобильных молодых специалистов, готовых принимать самостоятельные решения, умеющих организовать и управлять собой в повседневной трудовой деятельности. В процессе обучения полученные знания, умения и навыки переходят в профессиональные компетенции, которые в дальнейшем применяются в практической деятельности.

Цель исследования – подтверждение того, что педагогический отряд является средой формирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

Многие отечественные и зарубежные исследователи в настоящее время занимаются изучением вопросов связанных с формированием профессиональных компетенций. Специфика, качество, уровни, показатели раскрываются в научных источниках В.Н. Введенский, И.С. Гавриловой, А.М. Митяевой, С.А. Татьяненко и др.

В научных трудах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, М.Д. Ильязова, В.А. Кальной, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского раскрыты методологические основы профессиональной компетенции.

Так, М.Д. Ильязова в статье пишет о том, что «исходя из структуры активности личности понятие «компетенция» представляется нам сопоставимым с понятием «потенциальная активность» – готовность и стремление к деятельности – и включает в себя знания, умения, опыт (инструментальная основа активности), а также потребности, цели и мотивы деятельности» [2].

Н.Ф. Хуторской выделил две подгруппы профессиональной компетенции: «общепрофессиональные и специальные. Если общепрофессиональная компетентность характеризуется накоплением компетенций общей направленности в различных видах деятельности, то специальная компетентность определяется специфическими для данной профессии компетенциями» [5].

Как считает Э.Ф. Зеер, «в процессе профессионального становления на первый план постепенно выдвигается становление личности как субъекта жизни и профессиональной деятельности, способность быть субъектом своего профессионального развития в условиях социальной неопределенности, самостоятельно выявлять и находить решения социально и профессионально значимых проблем» [1].

Профессиональная компетенция, по В.А. Сластенину, – это теоретическая, психологическая и практическая подготовка обучающихся на основе деятельностного компонента. Он выделяет 4 группы умений в профессиональной компетентности: «умения студентов преобразовывать обучение на основе выделенных педагогических задач; умения логически осуществлять ход педагогической системы; умения выделять главное в обучении; умения оценивать результат профессиональной деятельности» [4].

На основе анализа изученной литературы нами выделены основные компоненты общепрофессиональных компетенций будущих педагогов:

- ответственность (целенаправленность, готовность, к педагогической деятельности, работоспособность, инициативность);
- самостоятельность (развитие навыка самообразования, умение добывать знания, расширение кругозора, стремление на непрерывное образование);
- креативность (творческий подход к делу, овладение творческим потенциалом саморазвития и самоорганизации, понимать и принимать решения);
- коммуникативность (развитие организаторских способностей, коммуникативная компетентность, сотрудничество, взаимодействие, управление);
- организованность (готовность к педагогической деятельности, активная жизненная позиция, рефлексия);
- «саморегуляция (активно-действенное отношение учителя к учащимся, к самому себе, его социальные установки, опыт, направленность и интересы)» [6].

Мы считаем, что одним из эффективных сред развития вышеуказанных компонентов профессиональных компетенций будущих педагогов является педагогический отряд. Педагогический отряд – эта добровольная, самоуправляемая организация, которая организуется в учебных заведениях. В эту организацию студенты объединяются на основе общего интереса, активной позиции, с целью осуществления социально-педагогической деятельности и самореализации. В настоящее время педагогические отряды выделяются ярко выраженной социально-активной и полезной деятельностью, ориентируют студентов в будущую профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Как считает Н.Д. Никандров, необходимы новые подходы к образованию, «чтобы разрушительные послы не стали основой разрушительного поведения людей, особенно молодежи. Соответственно, необходима гармонизация воздействий системы образования и системы социализации» [3].

Одним из таких подходов в профессиональной подготовке мы видим активное участие студентов в работе педагогического отряда. Деятельность педагогического отряда позволяет повысить уровень профессиональной подготовки студента, взаимодействовать в образовательной среде, использовать полученные знания, умения и навыки в работе с детьми и детским коллективом.

В состав педагогического отряда входят студенты не только педагогических направлений, но и студенты разных специальностей и места учебы. По мнению многих студентов, в педагогическом отряде осуществляется целенаправленная практическая подготовка, непосредственное включение в процесс профессиональной деятельности педагога.

Цель деятельности педагогических отрядов заключается в развитии профессиональных компетенций у студентов через активное участие в жизнедеятельности педагогического отряда.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

- развитие профессионально личностных качеств, умений и навыков;
- расширение возможности студентов в выборе своего жизненного пути;

- оказание содействия детям, подросткам и молодежи в их стремлении познать окружающий мир и себя;
- удовлетворение образовательных и досуговых потребностей детей окружающего социума;
- создание условий для становления гуманистической ориентированной личности, способности к адаптации в окружающем мире через самореализацию своих возможностей;
- создание благоприятных условий для разностороннего развития личности;
- активизация творчества и инициативности;
- обеспечение ориентации всей деятельности на личность, развитие каждого участника программы педагогического отряда, как личности;
- разработка, апробация и внедрение инновационных методов и технологий в воспитании и образовании.

Процесс включения студентов в деятельность педагогического отряда состоит из трех этапов:

Информационно-познавательный этап – знакомство с отрядом, командирами. Студенты проходят «Школу подготовки вожатых», где принимают активное участие в проводимых мероприятиях отряда, в тренингах, обучающих мастер-классах, посвященных технологиям вожатской деятельности. Данный курс рассчитан на 190 часов. Включает теоретический и практический части. В процессе обучения студенты знакомятся с работой опытных вожатых, которые сопровождают их в течении всего курса. По результатам обучения студенты получают удостоверение, которое дает право работать вожатыми в детских лагерях.

На эмоционально-оценочном этапе формируются умения организовать и взаимодействовать с детским коллективом, детьми. Данный этап осуществляется по принципу «Давай сделаем вместе» (определение конкретных целей и решение педагогических задач, творческое использование знаний и навыков, планирование собственной деятельности, рефлексия).

Поведенческо-деятельностный этап. Цель данного этапа заключается в организации взаимодействия и сотрудничества вожатых со школьниками, основанных на культуре межличностного общения, межкультурной коммуникации, формировании навыков выступления перед аудиторией, толерантности. Вожатые действуют по принципу «Давай подумаем вместе - как это сделать» (наблюдение, корректировка, координация самостоятельной творческой деятельности детей, проведение социально-ориентирующих игр, конкурсов, разработка социальных проектов, бизнес-идей и т.д.).

Деятельность педагогического отряда направлена на тесное взаимодействие и сотрудничество с обучающимися школ республики, студентами средних профессиональных учебных заведений, с другими студенческими и молодежными организациями. Все виды работы затрагивают культурно-досуговый, образовательный, воспитательный направления.

В отряде никто не находится на особом положении – все члены равны и это сплачивает отряд, а также соблюдаются "Вожатские законы" и корпоративная культура коллектива. На протяжении жизнедеятельности педагогического отряда обеспечивается наставничество старших вожатых над молодыми. Совместная работа в коллективе способствует к разработке и апробации современных подходов и технологий при работе с детьми разного возраста.

Для выявления сформированности профессиональных компетенций в нашем исследовании приняли участие 65 студентов педагогического отряда. Студентам предлагалось ответить на 40 вопросов с двумя утверждениями. Уровень сформированности профессиональной компетенции студентов оценивался по следующим показателям: когнитивный, деятельностный, личностный (табл. 1).

Таблица 1

Показатели уровня сформированности профессиональной компетенции

показатели компетенции	умения
когнитивный	– построение индивидуальной образовательной траектории детей; – способность к самообразованию; – самостоятельность решения педагогических ситуаций; – повышение профессионального уровня; – стремление к достижению цели; – рефлексия.
деятельностный	– осуществление открытого взаимодействия с участниками образовательного процесса; – организация продуктивных видов деятельности с детьми, родителями, педагогами; – педагогическая направленность; – сотрудничество с педагогическими работниками и социальными институтами; – применение современных методов и технологий в работе с детьми.
личностный	– ответственность; – саморазвитие и самоорганизация; – коммуникабельность; – лидерские способности; – эмпатия и толерантность; – интерес.

По результатам выявлено, что 80% (52) студентов обладают высоким уровнем профессиональной компетенции. К их числу относятся студенты старших курсов, которые нацелены закончить учебное заведение и работать в сфере образования. Средний уровень наблюдается у 15% (10) студентов. Эта группа студентов, не прошедших школу подготовки вожатых, но активно участвующих в проводимых мероприятиях педагогического отряда. 5% (3) студентов с низким уровнем, которые подключились к педагогическому отряду недавно, тем не менее проявляют интерес к педагогической деятельности. Группа студентов вступила

в педагогический отряд по собственному желанию, чтобы в дальнейшем работать в дружном коллективе вожатых. В таблице 2 дана характеристика уровней.

Таблица 2

Уровни профессиональной компетенции

уровни	Количество респондентов (%)	критерии
высокий	80%	– уверенно осознает социальную значимость будущей профессии и развивает профессиональные качества; – способен планировать и осуществлять педагогическую деятельность в образовательной среде; – изучает новые подходы и применяет их на практике; – владеет навыками осуществления профессиональной деятельности в ходе организации и проведения мероприятий.
средний	15%	– испытывает определенные трудности в коммуникативной деятельности; – не сформированы чувства ответственности, долга и воли; – недостаточное владение навыками к осуществлению профессиональной деятельности в ходе организации и проведения мероприятий.
низкий	5%	– чувствует скованность, неуверенность, стеснительность; – затрудняется осуществлять педагогическую деятельность в образовательных организациях.

Полученные результаты подтверждают, что деятельность педагогического отряда направлена на создание единства коллектива единомышленников, так как в этой активной среде все имеют равные права, права на признание Я-личности и своей профессии. В процессе деятельности студенты старших курсов учат не приспосабливаться к окружающему, а быть двигателем и активатором в любой деятельности.

Выводы. Профессиональная деятельность педагога многообразна, и поэтому требует от будущих педагогов прежде всего овладения различными видами педагогической деятельности: способности и готовности развивать необходимые умения, организовать, анализировать, планировать и рефлексировать свою деятельность. Педагогический отряд института является эффективной средой по формированию профессиональных компетенций у студентов. По нашему мнению, профессиональная компетенция – это не только результат полученных знаний и навыков, но и развитие студентом личностных качеств для применения их в педагогической деятельности. Формирование профессиональной компетенции – это способность развития активной жизненной и профессиональной позиции, проявление инициативы в общественно активной деятельности, реализация личностного потенциала и построения своей профессиональной карьеры.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Профессиональное самоопределение человека: смена парадигмы в профориентационной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – № 1. – С. 36-37.
2. Ильязова Марьям Даниловна О структуре компетентности будущего специалиста // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-spetsialista>
3. Никандров Н.Д. Гражданское воспитание в современной России // Образование и наука. – 2011. – № 2.
4. Сластенин, В.А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. под. ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
5. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института Образования человека, 2013. – 73 с. – текст: непосредственный.
6. Шагивалеева Г.Р. и др. Значение саморегуляции в профессиональном становлении будущих педагогов // Режим доступа: http://kpfu.ru/staff_files/F. – Т. 1224739071.

УДК 004.946:159.923:355.232

доктор педагогических наук, профессор Зеленко Наталия Васильевна

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

аспирант Науменко Артем Александрович

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

ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БУДУЩИХ ЛЕТЧИКОВ

Аннотация. Одним из направлений развития профессионального образования является применение в образовательной практике виртуальной реальности, особенно это значимо в подготовке летчиков, где использование данных технологий позволяет курсантам уже на младших курсах ощутить себя специалистами, участвующими в решении профессиональных задач. В статье раскрыты особенности моделирования виртуальной реальности, используемой в обучении будущих летчиков; обобщен опыт работы творческой группы курсантов, занимающихся в научной секции проблемой создания виртуальной реальности с заданными характеристиками. Созданная ими разработка представляет собой авиационный тренажер для обучения летной практике, основанный на использовании технологий виртуальной реальности. Предложенный молодыми исследователями тренажер позволяет в игровой форме изучать общее оборудование кабины самолёта, расположение приборов, виртуально работать с органами управления самолета, решать проблемные ситуации в обстановке близкой к реальности. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, показывающие, что современные цифровые технологии повышают у курсантов интерес к избранной профессии, уровень сформированности компетенций и способствуют повышению уровня самоидентификации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, виртуальная реальность, моделирование летной практики, самоидентификация.

Annotation. One of the areas of development of vocational education is the application in the educational practice of virtual reality, especially it is significant in the training of pilots, where the use of these technologies allows cadets already at junior courses to feel themselves as specialists involved in solving professional tasks. The article reveals the features of virtual reality modeling used in training future pilots; the experience of the creative group of cadets engaged in the scientific section of the problem of creating virtual reality with specified characteristics is summarized. The development they have created is an aircraft simulator for training flight practice, based on the use of virtual reality technologies. The simulator proposed by the young researchers allows to study the general equipment of the cockpit of the aircraft, the location of the devices, to work virtually with the aircraft's control bodies, to solve problems in an environment close to reality. The results of experimental work are presented, showing that modern digital technologies increase the interest of cadets in their chosen profession, the level of competence formation and contribute to the increase in the level of self-identification.

Keywords: training, virtual reality, flight practice modeling, self-identification.

Введение. Стремительное развитие технологий не могло не отразиться на образовательном процессе. Одним из новых трендов образования является виртуальная реальность, в основе которой лежат иммерсивные технологии – виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. То есть, они в буквальном смысле погружают человека в заданную событийную среду.

Обучение с использованием технологий виртуальной реальности является совершенно новым уровнем реализации учебного процесса и, по мнению специалистов, обладает огромным потенциалом [1, 2, 3]. Данный формат позволяет обучающимся полностью погрузиться в учебный процесс и не отвлекаться на внешние факторы. Виртуальные технологии хорошо знакомы современной молодежи как игровые, а в учебном процессе они позволяют сочетать игру с обучением, активизировать познавательную деятельность, повысить вовлеченность участников в решение прикладных задач, наглядно доносить информацию, получать удовольствие от процесса обучения.

Изложение основного материала статьи. Авиационные тренажеры для подготовки летчиков используются уже более 80 лет. В то же время, тренажеры, основанные на виртуальной реальности (VR), открывают новый этап в профессиональной подготовке летного состава с далеко идущими перспективами [4].

Одним из достоинств предложенной системы обучения является то, что в современных технологиях виртуальной реальности используется не только видео, аудио имитация, но и многие другие приспособления, имитирующие физическое присутствие пользователя в виртуальной среде. Устройство, которое обеспечивает обучение летчиков с использованием технологий виртуальной реальности, известно как тактильная система (также называемая в видеоиграх и учебных приложениях «силовой обратной связью») и имеет возможность передавать пользователю вибрации и другие ощущения.

Комплексный симулятор полета может имитировать сопротивление воздуха, воздействующего на самолет в полете вдоль фюзеляжа, позволяет получить обзор визуальной обстановки более чем на 180 градусов в спутниковом качестве всех важных объектов на любом смоделированном аэродроме, что позволяет усложнять в процессе тренировки летчиков упражнения по пространственной ориентации. Независимо от сложности сценария учащийся не нанесет вреда себе и другим [4].

Подобные тренажеры позволяют курсантам в процессе обучения прочувствовать нахождение в реальной кабине самолета. Также с помощью виртуального тренажера летчики могут точно отработать свои навыки захода на посадку на аэродром базирования. Этот способ обучения экономит финансовые ресурсы, т.к. отсутствуют затраты на топливо и исключает износ самолетов и двигателей. Содержание таких тренажеров обходится в разы дешевле, чем содержание реального самолета, а также тренажеры могут воспроизводить опасные условия в полете и имитировать отказы системы, не подвергая риску летчика (обучаемого).

И хотя технологии VR (виртуальной реальности) уже не являются чем-то новым, и значимость их не

вызывает сомнения, но в профессиональном образовании они широкого применения не получили. Причин этому несколько: нет необходимого оборудования, недостаточно специалистов, компетентных в этой области, отсутствие VR-программ, соответствующих профилю подготовки, отсутствие специалистов, готовых разрабатывать логику и механику приложений виртуальной реальности, моделировать логику решения профессиональных задач.

Исходя из потребностей образовательного процесса, группой курсантов в рамках научно-исследовательской деятельности, был создан виртуальный авиационный тренажер, предназначенный для изучения оборудования кабины самолёта, расположения приборного оборудования в кабине самолёта и работы с органами управления.

Под руководством преподавателей курсантами была проведена работа по созданию трехмерной модели кабины учебно-тренировочного самолета ИЛ-39 "Альбатрос". Для создания виртуальной реальности с заданными параметрами (полноценное моделирование и прорисовка всех авиационных приборов, датчиков и других устройств кабины данного самолета) были использованы средства трехмерной компьютерной графики – моделирование, скульптинг, анимация. Также при помощи компьютерных инструментов ими был написан программный код, моделирующий работу основных систем самолета.

Отметим, что задача, стоящая перед молодыми исследователями не была простой. В процессе работы над виртуальным тренажером, разрешения нестандартных ситуаций и проблем различного характера им потребовалось освоить колоссальную базу знаний: полностью изучить устройство самолета, глубоко разобраться в работе всех систем управления, изучить подготовку самолета к полету, запуск двигателя, органы управления, аэродинамические свойства. И только после получения этих знаний, можно было приступать к проектированию тренажера виртуальной реальности. Помимо этого, ни у кого из курсантов не было опыта работы с системой VR HTC VIVE, никто не знал как работать с датчиком движения Leap Motion, долго не получалось считать значения с ротации шлема и связать их с программой. Однако, стремление выполнить поставленную задачу, осознание причастности к профессии, умение работать в команде, готовность к саморазвитию обеспечили им успех.

Созданный курсантами тренажер предназначен для предполетной подготовки летчика, он обеспечивает полное погружение в процесс деятельности пилота, позволяет, исходя из потребностей практики, изменять и контролировать сценарий полёта.

Образовательный результат обеспечивается, во-первых, тщательной прорисовкой всех авиационных приборов, датчиков и других устройств кабины данного самолета. Во-вторых, использованные в тренажере в качестве системы визуализации очки виртуальной реальности HTC Vive, скомплексированные с системой генерации закабинного пространства позволяют отображать руки летчика, что дает возможность максимально использовать виртуальную арматуру кабины. В-третьих, выполнено полноценное моделирование процесса управления, основанного на показаниях датчиков захвата движений человека, инфракрасных камер для отслеживания перемещений органов управления, показаний приборов и другого необходимого оборудования.

Поскольку функционал кабины самолета реализован практически полностью, то обучаемые получили возможность выполнять руками все действия по управлению самолетом (перемещать органы управления, включать и выключать оборудование, проверять работоспособность систем и запускать двигатель), что и обеспечивает формирование умений, заложенных в процесс предполетной подготовки летчика.

В условиях виртуальной реальности будущие летчики могут отрабатывать специальные упражнения, решать профессиональные задачи. Благодаря тому, что на обучаемого не воздействуют внешние раздражители, он может всецело сконцентрироваться на материале и лучше усваивать его.

Виртуальное пространство позволяет обучающемуся не только увидеть, но и прочувствовать состояние полета, что открывает колоссальные возможности для отработки поведения в нештатных ситуациях. Немаловажно, что в этой среде можно без каких-либо рисков для жизни проводить сложные выражения оттачивать навыки управления самолетом, экспериментировать с различными режимами полета.

Значительные возможности создает тренажер для использования технологий адаптивного обучения. Сложность выполняемых заданий может зависеть от качеств личности обучаемого, его теоретической и психологической готовности. Уровень сложности может быть задан, как инструктором, так и самим обучаемым. Проводимая после занятий на тренажере рефлексия, позволяет детально проанализировать уровень решения поставленных задачи, сопоставить полученный результат с запланированными.

В настоящее время предположенный образец проходит экспериментальную проверку и доработку. Предварительные исследования, проведенные среди курсантов младших курсов, позволяют утверждать, что обучение с применением VR технологий в разы повышает уровень готовности курсантов к летной практике. Знания и опыт, полученные при использовании VR технологий, позволяют им с легкостью в дальнейшем освоить реальный самолет.

Экспериментальное исследование показывает, что технологии виртуальной реальности активизируют познавательную деятельность курсантов, способствуют формированию практических умений, позволяют проводить практические занятия в увлекательной игровой форме. Благодаря виртуальной реальности будущая профессиональная деятельность становится более доступной, понятной и намного более интересной, что еще больше мотивирует обучающихся к освоению летной практики и увеличивает готовность к самообразованию.

Применение в образовательном процессе виртуальной реальности (VR) и элементов геймификации позволяет использовать учебный тренировочный полет уже на ранней стадии обучения, обеспечивая тем самым развитие интереса к профессии, мотивацию обучения, самоидентификацию и позволяет повысить эффективность подготовки летного состава.

Комплексные исследования процесса вхождения в профессию, проведенные на основе собеседований, наблюдений и специального Теста-опросника «Самоотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) [6] показали, что у курсантов, участвовавших в эксперименте, значительно повысилась самооценка себя и выбранного жизненного пути, уверенность в себе и желание осваивать профессию летчика. Включение в квазипрофессиональную деятельность посредством виртуальной реальности побуждает их к рефлексии своего личностного и профессионального Я-самоанализа и соотносению их с идеальным образом профессионала.

Особо выделяются из общей массы результаты исследования, проведенного среди курсантов, которые состоят в научной секции и занимались проектированием тренажера виртуальной реальности. Уровень их самоидентификации буквально «взлетел», несмотря на то что они обучаются на младших курсах. В их ответах видны значительные изменения в плане ценностного отношения к своей будущей профессии и личностной индивидуальности, появился интерес к профессиональной и личностной самореализации. Для данной группы студентов характерными чертами являются сформированность личностно значимых целей, ценностей и убеждений, высокий уровень самоуважения, желание соответствовать идеальному представлению о себе.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что технологии виртуальной реальности (*Virtual Reality Technologies, VR-технологии*) способны коренным образом изменить представление об обучении, пополнить систему форм и метод обучения новыми оригинальными решениями. Сегодня в образовании накоплено большое количество практик в области виртуальной и дополненной реальности [5]. Использование VR технологий в обучении летной практике тому подтверждение.

В то же время, в использовании виртуальной реальности еще много белых пятен: самое главное – нет комплексных исследований, посвященных выявлению оптимальных требований к техническим и временным характеристикам VR-технологии, используемым в образовании, мало работ посвященных выявлению психофизиологических основ и дидактических требований к использованию данных технологий. Этому мы планируем посвятить нашу дальнейшую работу.

Литература:

1. Виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>
2. Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки. Материалы VII Международной научно-практической интернет-конференции «Виртуальная реальность современного образования. VRME 2017»: сборник статей и тезисов; г. Москва, 2-6 октября 2017 г. / под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой; Московский педагогический государственный университет. Институт физики, технологии и информационных систем [Электронное издание]. – Москва: МПГУ, 2017. – 165 с.
3. Виртуальное образование. – URL: <https://hdr360.ru/o-kompanii/virtualnoe-obrazovanie/>
4. Есть ли будущее у летных тренажеров виртуальной реальности для подготовки пилотов? – URL: <https://www.aircharter.kz/news/trenazhery-virtualnoj-realnosti-dlya-podgotovki-pilotov/>
5. Набокова Л.С., Загидуллина Ф.Р. Перспективы внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности в сферу образовательного процесса высшей школы // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9, №2. – С. 2710-2719
6. Тест-опросник «Самоотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев). – URL: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/167.pdf

Педагогика

УДК 37.018.46

аспирант кафедры математики, информатики и методики обучения Зуев Иван Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал) (г. Шуя)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость разработки профессиональных стандартов специалистов по управлению персоналом. Рассматриваются объекты профессиональной деятельности специалистов по управлению персоналом и определяется место профессионального стандарта специалиста по управлению персоналом в системе повышения квалификации в области управления персоналом.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, специалист по управлению персоналом, необходимые знания, необходимые умения, система повышения квалификации.

Annotation. The article discusses the need to develop professional standards for personnel management specialists. The objects of professional activity of specialists in personnel management are considered and the place of the professional standard of a specialist in personnel management in the system of advanced training in the field of personnel management is determined.

Keywords: professional standard, personnel management specialist, necessary knowledge, necessary skills, advanced training system.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлено тем, что в настоящее время применение профессиональных стандартов играет большую роль в развитии и функционировании современных организаций. Профессиональный стандарт представляет собой многофункциональный нормативный документ, который определяет требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням.

Целью статьи является исследование профессиональных стандартов в системе повышения квалификации специалистов по управлению персоналом.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- исследовать роль и место профессиональных стандартов в организации;
- проанализировать профессиональный стандарт специалиста по управлению персоналом;
- проанализировать профессиональные стандарты в системе повышения квалификации специалистов по управлению персоналом.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время благодаря наличию профессиональных стандартов в организации оказывается возможным [3, с. 5]:

– формирование и поддержание высокого профессионального уровня рабочей силы, наиболее полно соответствующего потребностям производства и, следовательно, обеспечение повышения производительности и конкурентоспособности;

- определение потребностей в рабочей силе и профессиональной подготовке;
- эффективный, обоснованный подбор кадров и проведение «внутрифирменного» профессионального обучения;
- проведение проверки, аттестации и сертификации квалификаций;
- развитие мобильности рабочих кадров;
- разработка программ профессиональной подготовки, методов оценки, сертификации и аккредитации всех видов профессионального обучения, отвечающих потребностям организации;
- обеспечение сопряженности образовательных программ разного уровня и вида и усиления целостности всей системы профессиональной подготовки и, следовательно, построения эффективной и гибкой системы, способной быстро и адекватно отвечать на изменения в социально-экономической сфере.

Профессиональные стандарты особенно важны для лиц, работающих в сфере управления персоналом, так как именно эти лица несут ответственность за эффективность работы персонала предприятия. Следовательно, они должны отвечать всем требованиям, предъявляемым к их деятельности [5, с. 157].

В основе Профессиональных стандартов лежит компетентный подход, который позволяет четко определить необходимые компетенции будущему специалисту [9].

Отметим, что профессиональный стандарт работника по управлению персоналом преследует ряд целей:

- осуществлять такие процессы, как унификация и стандартизация, в рамках определенной формы профессиональной деятельности. В частности, закреплять и поддерживать единые требования относительно содержания и качества этой деятельности, согласовывать названия должностей и пр.;
- решать большое количество задач в сфере управления персоналом (к примеру, создавать стандарты организации, программы стимулирования и мотивации работников, должностные инструкции, нормативную документацию; тарифицировать рабочие позиции; подбирать, распределять и проводить аттестацию сотрудников, планировать карьеру и пр.);
- создавать национальные образовательные программы и стандарты любого уровня профессионального образования в сфере управления персоналом, в т.ч. обучения сотрудников на предприятиях, а также составлять учебно-методические пособия к данным программам;
- сертифицировать профессиональные навыки и оценивать компетенции работников в сфере управления персоналом [3; 6; 7].

В последнее время в работе кадровых служб существенно возросло значение функций аналитики. Процесс управления персоналом на сегодняшний день характеризуется стремлением кадровых отделов интегрировать все стороны деятельности с сотрудниками, все этапы жизненного цикла деятельности работников - с момента начала работы до выхода на пенсию или увольнения [4].

В рамках указанного вида профессиональной деятельности можно выделить несколько трудовых функций, а также их более широких совокупностей – обобщенных трудовых функций.

Подбор методических основ процесса составления проектов профессиональных стандартов для работника в области управления инновациями основывается на ранее сформированных и проверенных подходах к реализации необходимых исследовательских процедур. Изучив существующие методические подходы, можно заключить, что самый первый метод, при помощи которого создавались профессиональные стандарты и аналогичные документы в начале прошлого века, - это простой анализ трудового процесса и рабочих заданий. Этот анализ был направлен прежде всего на то, чтобы стандартизировать трудовые действия работников, которые. Моделью для такого анализа выступали самые опытные сотрудники организации. Согласно алгоритму и режиму осуществляемых ими действий производилась разработка типовых технологических карт и процессов, которые использовались практически на всех предприятиях.

Методические рекомендации по составлению профессиональных стандартов содержат понятия:

- трудового действия, под которым подразумевается взаимодействие сотрудника с объектом трудовой деятельности, в ходе которого он решает поставленную задачу;
- трудовой функции. Под которой понимается совокупность рабочих действий, входящих в обобщенную трудовую функцию;
- обобщенной трудовой функции, под которой понимается комплекс взаимосвязанных рабочих функций, сформировавшийся в ходе разделения труда в рамках определенного производственного процесса;
- формы профессиональной деятельности, под которой понимается комплекс обобщенных рабочих функций, схожие по характеру, а также продукты и условия трудовой деятельности.

Тот факт, что в течение долгого времени отсутствовали официальные требования к рассматриваемым специальностям, а также образовательные институты с соответствующими программами и действенные механизмы регламентации этой стороны рынка труда, стал причиной стихийной и бессистемной разработки квалификационных требований к работникам в новых сферах профессиональной деятельности. Неоднозначность и возможность расширенного толкования содержательного наполнения некоторых рабочих функций тех или иных специальностей нередко рассматривались как норма образовательных организаций, работодателей и выпускников, которым все сложнее становилось найти и занять свою нишу на рынке труда и которым в большинстве случаев приходилось устраиваться на первую попавшуюся работу, а не на работу по своей специальности [1].

Профессиональные требования к работникам в сфере управления персоналом формировались на основании общей методологии разработки, и в них входили все указанные выше составляющие. Проект был реализован на основе исследований, проведенных европейскими специалистами в таких сферах, как инновационный менеджмент и инновации. Эти исследования проводились с 1996 по 2003 годы:

- Innovation Management Study (2001, 124 организаций-участниц). В рамках этого проекта исследовались характерные особенности управления инновациями в масштабных транснациональных организациях;
- TEAMWORK (2001-2003, 59 организаций-участниц из 13 европейских государств). В рамках этого проекта была создана и апробирована единая инфокоммуникационная платформа, обеспечивающая сетевое взаимодействие в рамках командной деятельности и получения образования;
- BESTREGIT (Best Regional Innovation Transfer, 1996-1999, свыше 200 организаций-участниц). В рамках этого проекта анализировались инновационно-активные предприятия, стратегий управления подобными предприятиями и специфика поведения их работников.

Проведенные исследования позволили дать следующее определение специалиста по управлению инновациями в организации:

- Это сотрудник, готовый к стимулированию, развитию, управлению, контролю и передаче на предприятии передовых управленческих стратегий и практик;
- Это сотрудник, компетентный в таких сферах, как создание сетевых сообществ, выдвижение образовательных инициатив, управление процессами организационного и социального характера.

Отметим, что в структуре повышения квалификации важно. Чтобы профессиональные стандарты предусматривали совокупность обязательных навыков и умений, которыми должны обладать работники в сфере управления персоналом [2, с. 158]:

- управлять образованием и оптимизацией кадровых резервов и интеллектуального капитала работников на предприятии.
- управление работой с кадровыми резервами; необходимо также уметь подбирать и правильно распределять кадры;
- планирование карьерного роста, а также служебно-профессионального продвижения сотрудников [2];
- заниматься организацией обучения, переподготовки и повышения квалификации работников, помогать им в саморазвитии;
- управление профориентацией; также необходимо уметь вводить в работу и адаптировать сотрудников.

Необходимо подчеркнуть, что на предприятии нет других работников (исключение составляет лишь менеджер по управлению персоналом), которые могли бы сопровождать сотрудника в течение всей его деятельности. В этом заключается уникальность рассматриваемой специальности.

Необходимо, чтобы у менеджера по управлению персоналом были всесторонние знания, обретенные на стыке таких наук, как статистика, психология и социология трудовой деятельности, экономика труда, психофизиология профессиональной деятельности, профессионалогия, психофизиология, эргономика, трудовое право, педагогика, культурология, деловые отношения, психология, социология, конфликтология и пр. Также необходимо, чтобы этот работник хорошо знал и отлично ориентировался в требованиях, предъявляемых как к сфере управления персоналом, так и к остальным видам профессиональной деятельности, относящимся к его организации. Это обусловлено тем, что он выявляет, насколько соответствуют претенденты на ту или иную должность требованиям, которые предъявляют к этой должности профессиональные стандарты [3, с. 1197]. Этот факт тоже говорит о том, что менеджер занимает особую позицию в сфере управления персоналом на предприятии.

Итак, в пределах повышения квалификации профессиональные стандарты работника по управлению персоналом будут выглядеть так, как это изображено в табл. 1 [8, с. 155]:

Таблица 1

Профессиональные стандарты в системе повышения квалификации специалистов по управлению персоналом

Трудовые действия	Организовывать мероприятия по повышению квалификации персонала.
	Планировать, координировать и контролировать работу специалистов по повышению квалификации персонала.
	Направлять сотрудников на повышение квалификации.
	Принимать участие в мероприятиях по повышению квалификации персонала.
	Оценивать результативность и эффективность работы по повышению квалификации персонала.
	Формировать предложения по итогам повышения квалификации персонала.
Необходимые умения	Разрабатывать и внедрять политику повышения квалификации персонала.
	Владеть методами разработки и поиска программ повышения квалификации персонала.
	Владеть навыками оценки эффективности, действующей в организации системы повышения квалификации персонала.
Необходимые знания	Основы разработки и внедрения требований к должностям, критериев повышения квалификации.
	Методы деловой оценки персонала.
	Этические нормы делового общения.
	ТК РФ и иные НПА, содержащие нормы трудового права.

Выводы. Итак, эффективность работы любого предприятия в настоящее время зависит от того, есть ли на этом предприятии профессиональные стандарты менеджера по управлению персоналом, в т. ч. в области повышения квалификации.

Основные сферы профессиональной деятельности работников в сфере управления – это управление инновационными процессами и формирование инновационных экосистем. Этим обусловлено распределение функций работников, их задачи и иерархическая организация на предприятии, основные профессиональные навыки, связанные, помимо прочего, с жизненным циклом инноваций. При этом уровень сформированности требований к комплексу профессиональных задач и навыков работника в сфере управления инновациями на предприятии на сегодняшний день недостаточна, отграничение их от задач и профилей компетенций работников остальных функциональных служб предприятия не всегда является достаточно четким.

Основным документом, определяющим характеристики квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в Российской Федерации является профессиональный стандарт. Структурированная совокупность профессиональных стандартов как документов, определяющих требования к компетентности, должностным обязанностям и уровням квалификации специалистов отдельных профессий, представляет собой основу формирования Национальной системы компетенций и квалификаций. В настоящее время, в связи с возрастающей потребностью в формировании современных инструментов регулирования взаимоотношений на рынке труда, разработка новых и актуализация существующих профессиональных стандартов становится необходимым компонентом развития НСКК.

В Российской Федерации и за рубежом разработаны и в разное время применялись различные редакции профессиональных стандартов, соотносимых с профессией специалиста по управлению. Тем не менее, существующие профессиональные стандарты недостаточны для исчерпывающего и актуального описания трудовых функций, компетенций и квалификационных уровней специалиста по управлению инновациями в компании на современном уровне.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Мартазанов Х.М., Магомедов И.А. Формирование управленческих компетенций обучающихся в условиях вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 236-237
2. Бухтиарова Е.Ю. Новые технологии в системе непрерывного дополнительного образования в профессиональном развитии педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 17-19
3. Бухов, О.Н. Анализ и сравнение профессионального и образовательного стандартов будущих менеджеров с целью определения основных профессиональных умений // Научные достижения и открытия современной молодежи: сборник статей победителей международной научно-практической конференции: в 2 частях. – М., 2019. – С. 1196-1198.
4. Зуев И.А. Развитие профессиональной компетентности в области управления персоналом // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88).
5. Галузинская, Н.А. Разработка профессионального стандарта менеджера по управлению персоналом организации: методический подход // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2019. – № 10. – С. 156-166.
6. Звонников, В.И. Профессиональный стандарт менеджера по управлению персоналом – от требований работодателей к результатам обучения // Высшее образование сегодня, 2019. – № 11. – С. 2-8.
7. Коновалов, В.Г. Разработка профессионального стандарта менеджера по управлению персоналом организации: методический подход // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. – № 10. – С. 156-166.
8. Морозов, Н.А. Развитие стандартов профессиональных компетенций менеджера по управлению персоналом // Вестник Коми республиканской академии государственной службы и управления. Теория и практика управления, 2018. – № 8 (13). – С. 154-157.
9. Фокина Н.Н. Компетентностный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 110-112

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Наталья Андреевна

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

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Раскрыты значение познавательного интереса в психическом развитии детей, его признаки и уровни. Дается описание современных образовательных технологий, формирующих познавательный интерес у детей.

Ключевые слова: познавательный интерес, дети дошкольного возраста, современные образовательные технологии, активизации психических процессов.

Annotation. The article deals with the problem of the development of cognitive interest in preschool children. The value of cognitive interest in the mental development of children, its signs and levels are revealed. A description of modern educational technologies that form cognitive interest in children is given.

Keywords: cognitive interest, preschool children, modern educational technologies, activation of mental processes.

Введение. Развитие познавательного интереса у дошкольников вызывает не малый интерес как у отечественных, так и зарубежных исследователей. Педагоги стараются применять передовые подходы и принципы организации различных видов деятельности, способствующих развитию познавательного интереса у дошкольников. Все дело в том, что дошкольный возраст является периодом, когда детская активность расцветает. Любопытство, постоянное стремление познать что-то новое, желание получить новые впечатления, искать новую информацию о мире рассматриваются в качестве основных черт детского поведения. При помощи удовлетворения своей любознательности в ходе активной познавательно-исследовательской деятельности, у дошкольников формируются отдельные представления, которые позволяют сформировать общую картину мира.

В области психологии познавательный интерес рассматривается в качестве избирательной направленности личности, которая обращена к познанию одной или нескольких сфер деятельности, к их

содержанию, а также к процессу деятельности, углублению в суть познаваемого и распространятся на иные сферы, обеспечивающие эмоциональное насыщение.

Изложение основного материала статьи. Познавательный интерес представляет собой ценный мотив учения, который черпается из внешнего мира. Он обладает определённой побудительной силой, заставляя ребенка стремиться к познанию, находить способы и средства для удовлетворения «жажды знаний». Как утверждает А. Ю. Дейкина, познавательный интерес способствует активизации психических процессов личности, ее деятельности и познавательных возможностей [3]. Совершенствуясь, интерес эмоционально окрашивает познаваемые дошкольником представления, объединяет в одно целое эмоционально-образное и когнитивное отображение информации, а также эффективно присваивает полученный детьми опыт. От рождения ребенок не обладает познавательным интересом, поскольку его формирование происходит в процессе жизни деятельности индивида. Развитие познавательного интереса происходит в условиях социального существования человека [7].

По мнению Г.И. Щукиной познавательный интерес включает в себя 3 составляющих. Среди них:

- интеллектуальный элемент (проявляется в интеллектуальной деятельности, а также активном поиске решений проблемы);
- эмоциональный элемент (проявляется в виде эмоций удивления, в чувстве интеллектуальной радости, успеха);
- регулятивный элемент (постепенное движение, сопровождаемое волевой направленностью преодоления тех или иных препятствий и трудностей, возникающих в ходе решения мыслительных, интеллектуальных задач) [8].

С точки зрения О.Н. Шевченко основными признаками познавательного интереса выступают:

- обращенность к предмету;
- связь с эмоционально-ценностным миром индивида;
- степень локализации учеников на предмете или каком-то конкретном виде познавательной деятельности;
- ориентированность деятельности, ответственность и обращенность к определенным сторонам учебной деятельности [7].

Весь ряд признаков, перечисленных выше, описывает в полной мере познавательный интерес. Они взаимообусловлены и взаимосвязаны между собой.

В зависимости от индивидуальных качеств учеников принято выделять следующий ряд уровней развития познавательного интереса:

1. Ситуативный, эпизодический интерес. Является относительно неустойчивым и неглубоким, обеспечивает становление познавательного интереса – уровень репродуктивной деятельности и фактов.
2. Устойчивый, активный интерес, который проявляется в эмоционально-познавательном отношении к предметам или какому-то определенному виду деятельности – уровень стремления к осуществлению поисковой деятельности и выделения значимых связей.
3. Личностный интерес, который является ключевым отражением направленности индивида – уровень определения закономерностей и выявление причинно-следственных связей.

Развитие познавательного интереса у дошкольников будет эффективным лишь в том случае, если детская деятельность в качестве неотъемлемых элементов включает в себя творческую и интеллектуальную составляющие, тем самым приобретая интегрированный характер [1].

Исследования, которые проводились в области дошкольного образования, позволили выявить, что формирование познавательного интереса у дошкольников возможно лишь при помощи использования современных образовательных технологий:

- проектная деятельность;
- исследовательская деятельность.

Технология формирования познавательного интереса у дошкольников предусматривает:

- актуализацию познавательных возможностей;
- регулярную организацию практической познавательной деятельности;
- применение тренингов и развивающих игр в процессе обучения;
- приобщение личного опыта познавательной деятельности.

Технология проектной деятельности представляет собой самостоятельную и совместную деятельность взрослых и детей, направленную на планирование и организацию педагогического процесса в пределах конкретной темы, которая обладает социально значимым результатом. Данная технология способствует формированию познавательного интереса в области различных знаний, развивает навыки взаимодействия, способствует наиболее полному раскрытию и реализации способностей учащихся.

Целью исследовательской деятельности в детском саду является формирование у дошкольников ключевых компетенций, способности к исследовательскому типу мышлению.

Данная технология включает в себя:

- опыты;
- наблюдение;
- экспериментирование;
- постановку и решение рядов вопросов, носящих проблемный характер.

Как утверждал Н.Н. Подьяков, экспериментирование представляет собой один из ведущих видов деятельности в период дошкольного развития детей.

Использование метода экспериментирования позволяет получить дошкольникам реальные представления о разных сторонах исследуемого объекта, а также формирует представление о взаимоотношениях с иными объектами и со средой обитания. В ходе экспериментирования память детей обогащается, активизируются их мыслительные процессы, осуществляется позитивное воздействие экспериментов на эмоциональную сферу детей, развиваются их творческие способности, формируются трудовые навыки и укрепляется их здоровье благодаря повышению общего уровня двигательной активности.

Опытно-экспериментальной деятельностью охватывается целый ряд различных направлений, в частности:

- живая природа;

– неживая природа.

Темы могут иметь разную сложность в зависимости от их содержания, задач, способов реализации. Выбирая ту или иную тему в первую очередь нужно придерживаться определённых правил. Среди них:

1. Тема должна представлять интерес для ребенка, увлекать его.
2. Тема должна быть выполнима, от ее решения участники исследования должны получать реальную помощь (ученик должен получить новые полезные знания, навыки и умения).
3. Тема должна быть уникальной, в ней должен присутствовать элемент неожиданности.

Применение на практике рассмотренных технологий позволяет не только сформировать познавательный интерес детей, развить у них навыки поисковой работы, но и сформировать умение взаимодействовать, радоваться успехам товарищей, совместно воплощать в жизнь новые идеи.

В процессе организации разных видов деятельности дошкольников следует опираться на возрастные возможности учеников и особенности их развития. Организация разных видов деятельности с целью поддержания интереса дошкольников возможно не только в режимных моментах, но и в процессе образовательной деятельности. Но при этом не нужно забывать, что поддержание познавательного интереса и совершенствование познавательных действий становится возможным лишь при условии большой самостоятельности дошкольников. Связи с этим, нужно в полной мере соблюдать все психолого-педагогические условия поддержания познавательной активности дошкольников:

- опора на естественную любознательность детей;
- поощрение самостоятельности и познавательной деятельности дошкольника, которая проявляется в одобрении, рассуждениях;
- уважительное отношение к детям;
- опора на наблюдение, экспериментирование познавательного общения;
- обогащение предметно-пространственной среды.

Немалую важность представляет индивидуальный подход к дошкольникам, что объясняется их робостью, застенчивостью и не проявлением интереса. К таким детям необходимо быть в особенности внимательными: своевременно выявлять проявление любознательности или избирательного интереса, поддерживать их стремление к достижению успеха, формировать доброжелательное отношение к другим детям.

При проявлении чуткости и внимания к каждому отдельно взятому ребенку, взрослому необходимо принимать во внимание его индивидуальные качества, от которых непосредственно зависит реакция на то или иное действие педагога. Также нужно своевременно скорректировать поведение дошкольника, помочь ему преодолеть те или иные негативные качества, способные осложнить привыкания к новым условиям обучения в школе. Дети-флегматики, холерики, сангвиники, меланхолики требуют применения различных подходов, поскольку все они обладают разными индивидуальными особенностями.

При правильно организованном образовательном процессе дошкольники с большим удовольствием будут выполнять любые даже самые сложные задания, вызывающие необходимость использовать известное и открывать что-то новое для себя.

Следовательно, у дошкольников будет наблюдаться стремление к расширению познавательных горизонтов деятельности, желание постигнуть существующие в мире связи и отношения, будет проявляться интерес к новым источникам знаний, появится потребность утвердиться в своем отношении к окружающему миру. Но имеющиеся у дошкольников возможности переработки, упорядочения приобретённых знаний еще не дают им возможности полноценно справляться с потоками поступающей информации. В связи с этим, особую важность представляет общение со взрослыми – педагогом, родителями. Основой совершенствования познавательной активности дошкольников в детском саду выступает творческая мысль педагога, нацеленная на поиск эффективных методик умственного воспитания детей, а также активная познавательная деятельность самих дошкольников.

Следовательно, познавательный интерес старшего дошкольника представляет собой избирательную направленность его личности на:

- приобретение новых знаний в конкретной предметной области;
- овладение умениями;
- получение навыка.

Познавательный интерес не относится к числу отдельных психических функций, например, как внимание, воображение, память и т.д. Однако познавательный интерес оказывает непосредственное влияние на развитие этих функций. Его принято относить к группе фундаментальных эмоций, поскольку он выступает одним из ключевых элементов мотивации и деятельности дошкольника. Познавательный интерес является достаточно сложным комплексным явлением, которое включает в себя интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы, и проявляется в отношении ребенка к окружающему миру.

Диагностика уровня и особенностей развития познавательного интереса дошкольников выполняется посредством научно-обоснованных методик:

- 1) «Кораблекрушение» и «Уход за комнатными растениями» (Т.И. Бабаевой, О.В. Киреевой);
- 2) «Что мне интересно?» (О.В. Афанасьевой);
- 3) «Сахар» (Л.Н. Прохоровой);
- 4) «Незавершенная сказка», «Древо желаний» (В.С. Юркевич) и др.

Указанные выше методики нацелены на исследование умения детей старшего дошкольного возраста анализировать объект или явление, выделять существенные признаки, а также уметь сравнивать факты, рассуждать и обосновывать сделанные выводы, определять способность принимать цель деятельности, сравнивать полученные результаты с поставленной целью.

Для тех детей, у которых уровень развития познавательного интереса ниже среднего, можно предложить такие рекомендации как:

1. Психологам:
 - рекомендуется чаще использовать с дошкольниками вопросы, носящие познавательный характер;
 - мотивировать учеников посредством познавательного интереса;

• в свободной деятельности проводить с дошкольниками дидактические игры, нацеленные на развитие психических познавательных процессов: зрительный и слуховой памяти («Запомни. Найди точно такую же», «Запомни предмет и найди его на картинках», «Выбери предмет, которого нет среди

определенных предметов», «Я положил в мешок», «Я-фотоаппарат»);

- наглядно-образного мышления и логики.
2. Педагогам:
 - в процессе обучения использовать задания, которые требуют от детей наблюдательности и сосредоточенности;
 - применять дидактические игры без четко установленных правил;
 - включать дошкольников в процесс выполнения заданий, носящих исследовательский характер;
 - организовать исследовательский уголок для мотивации учеников к развитию познавательного процесса.
3. Родителям:
 - задавать детям больше вопросов, носящих исследовательский характер;
 - разговаривать с ребенком, рассуждать вслух и обосновывать собственные суждения, давать возможность ребенку рассуждать совместно со взрослыми;
 - задавать ребёнку как можно чаще вопрос «Как ты думаешь?»;
 - внимательно выслушивать ребенка, уважать его интеллектуальный труд;
 - по возможности больше путешествовать с ребёнком;
 - приглашать в дом интересных людей, в процессе общения, с которыми не отправлять ребёнка «играть в соседней комнате»;
 - посещать совместно с ребенком музеи;
 - эмоционально поддерживать исследовательскую деятельность ребёнка, создавать оптимальные условия для реализации его творческих возможностей.

Выводы. Следовательно, в старшем дошкольном возрасте у детей происходят существенные положительные изменения в развитии познавательного интереса. В пределах одного возрастного периода развития могут выявляться разные вариации проявления познавательного интереса, как количественно, так и качественно определяющие уровень его сформированности. Поэтому одной из важнейших задач является целенаправленное развитие у детей дошкольного возраста познавательного интереса, что в свою очередь даст возможность сформировать дошкольника как самостоятельного субъекта познавательной деятельности.

Литература:

1. Венгер, Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2009. – N 5. – С. 36-39.
2. Годовикова, Д. Формирование познавательной активности / Д. Годовикова // Дошкольное воспитание. – 2006. – N 1. – С. 42-58.
3. Дейкина, А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2012. – 258 с.
4. Диагностика развития познавательной сферы детей шестилетнего возраста: Методические разработки для воспитателей, методистов, консультантов / Сост. Ильчина Н.И., Колмогорова Л.С. – В., 2008. – 31 с.
5. Купарадзе, Н.Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста (на материале ознакомления детей с произведениями художественной литературы): Дис. канд.пед.наук / Н.Ц. Купарадзе. – Тбилиси, 2008. – 121 с.
6. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под. Ред. Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 2006. – 224 с.
7. Сирбиладзе, П.Г. Познавательные интересы дошкольников (от 3-х до 7 лет): Автореф. дис. канд.пед.наук. / П.Г. Сирбиладзе. – СПб., 2006. – 23 с.
8. Шевченко, О.Н. Познавательный интерес как ценность университетского образования / О.Н.Шевченко. – Челябинск: ИПК ОГУ, 2007. – 148 с.
9. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2001. – 352 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант кафедры психологии и педагогики Капина Анастасия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (Московская область, поселок Электроизолятор)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАГИСТРАТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль профессиональной подготовки будущих педагогов на ступени магистратуры в процессе складывания у них знаний, умений и навыков, необходимых для успешного применения мобильных технологий в ходе дальнейшей профессиональной деятельности. В статье конкретизируется понятие BYOD-технологий, их роль и место в современной школе, доказывается необходимость овладения студентом магистратуры соответствующими знаниями, умениями и навыками, которые позволил бы применять их в будущей практической деятельности.

Ключевые слова: мобильные технологии, BYOD-технологии, магистратура, основное общее образование, среднее (полное) общее образование, студент, преподаватель.

Annotation. The article examines the role of future teachers at the master's degree level professional training in the process of developing their knowledge, skills and abilities necessary for the successful BYOD technologies application in the course of further professional activity. The first part of the article concretizes the concept of BYOD technologies, their role and place in modern schools, and proves the need for a master's student to acquire the relevant knowledge, skills and abilities. The second part is devoted to the description of the progress of experimental work to prepare future teachers for the use of BYOD technologies and its results.

Keywords: BYOD-technologies, Master's degree, basic general education, secondary (full) general education, student, teacher.

Введение. Применение мобильных технологий в образовательной среде обусловлено следующими детерминантами: высокой динамикой распространения мобильных устройств, устойчивый интерес у населения и, в частности, у молодёжи, к их применению; возможностью превратить в медиаконтент и сопутствующее содержание в инфраструктуру образовательного и научно-исследовательского пространства.

Применение технологии BYOD (англ. – Bring your own devices – принеси своё устройство) подразумевает активное использование учащимися смартфонов, ноутбуков, планшетов и т.п. в ходе учебных занятий [1, 2, 3, 4]. При этом такого рода устройства не должны предоставляться образовательной организацией, они представляют собой смартфоны, ноутбуки и планшеты, уже имеющиеся у школьников [2; 5].

Внедрение данной технологии в образовательный процесс современной школы становится тем более актуальным, если учесть, что в распоряжении современного школьника находится целый ряд такого рода устройств: смартфон; ноутбук; планшет и др..

Изложение основного материала статьи. При использовании BYOD-технологии в школьном образовании руководящие и педагогические работники школ не запрещают, но разрешают и всячески мотивируют учащихся на то, чтобы они приносили в школу свои устройства и активно использовали их в образовательном процессе [6]. Использование рассматриваемой технологии позволяет решить две важные проблемы, стоящие на пути модернизации отечественного школьного образования (Табл. 1).

Таблица 1

Проблемы модернизации российского школьного образования, решению которых может поспособствовать применение мобильных технологий в образовательном процессе

№ п/п	Сущность проблемы	Роль мобильных технологий её решении
1.	Проблема обеспечения каждого школьника собственным мобильным устройством.	При использовании BYOD-технологии устройство является собственностью и заботой семей учеников, а не образовательной организации.
2.	Проблема «что делать с личными мобильными устройствами учащихся в школе?».	В русле технологии BYOD подобные устройства перестают быть «игрушками», отвлекающими учащихся от учебных занятий, становясь частью инструментальной базы образовательного процесса [4; 6].

Опытно-экспериментальная работа по подготовке будущих учителей к применению мобильных и BYOD-технологий и технологий мобильного обучения проводилась в 2019/2020 и 2020/2021 учебном году на базе Гжелского государственного университета со студентами первого и второго курса магистратуры направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

В рамках таких дисциплин, как Современные проблемы педагогического науки и образования», «Педагогическая инноватика», «Методология и методы научного исследования» учебного плана по обучению студентов магистратуры направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» рассматривался ряд тем, связанных с изучением и освоением мобильных технологий.

Например, в рамках академической дисциплины «Педагогическая инноватика» были рассмотрены следующие темы:

- 1) Мобильные , в том числе BYOD технологии в современном образовании [19];
- 2) Дидактические возможности мобильных технологий.

При этом изучение темы «Мобильные технологии в современном образовании» предполагало рассмотрение следующих вопросов:

- оптимизация учебного процесса с использованием мобильных технологий;
- мобильные приложения в помощь учителю;
- информационная культура учащихся;
- классификация мобильных технологий (интернет-форум, электронная почта, вики-технологии, подкасты, видеоконференции и др.);
- использование мобильных устройств в образовательной деятельности общего и дополнительного образования;

- смартфон как средство самообучения;
- управление сетью образовательных ресурсов с устройств учащихся.

В ходе изучения темы «Дидактические возможности мобильных технологий» были рассмотрены следующие вопросы:

- дифференцированный подход и варьирование учебным материалом;
- специфика выполнения домашних заданий онлайн, доступ к результатам;
- решение дидактических задач с помощью мобильных технологий;
- метод проектов на основе мобильных технологий;
- альтернативность достижения педагогических целей на основе мобильных технологий;
- планирование учебной деятельности (чтобы BYOD технологии были не только уместны, но и необходимы).

Студентам магистратуры в процессе профессионального обучения следует прививать понимание того факта, что создание необходимой нормативной правовой базы и методического обеспечения должны стать необходимыми условиями для начала существенных изменений при организации мобильного образования [7]. В ходе создания и дальнейшего развития информационного пространства мобильного образования

необходимо обеспечить приоритет образовательным ресурсам и услугам. При этом важно помнить, что технические средства в условиях мобильного образования являются лишь инструментом доступа к образовательным ресурсам и услугам [7; 8; 9; 18].

При соблюдении вышеперечисленных условий использование мобильных технологий позволяет:

1. Расширить границы учебного процесса, в рамках которого ученики смогут получить доступ к учебным материалам из любой удобной для них места. При желании занятия можно проводить в неаудиторной или дистанционной форме, при этом участники образовательного процесса перестают зависеть от временных рамок [10].

2. Обеспечить значительную экономию денежных средств, которые при работе без использования исследуемой технологии будут затрачены на приобретение персональных компьютеров и бумажной учебной литературы.

2. Организовать обучение людей с ограниченными возможностями.

3. Улучшить усвоение и запоминание материалов урока благодаря мультимедийному формату информации [8; 9; 10].

4. Легко и быстро распространять обучающие материалы среди пользователей благодаря беспроводным сетям.

5. Повысить интерес к изучаемому предмету или предметной области [12; 13].

Столь широкие потенциальные возможности, которые несёт с собой применение мобильных технологий, свидетельствуют о целесообразности использования современных мобильных устройств для коммуникации в ходе образовательного процесса. В этой связи представляется возможным с определённой долей уверенности говорить о следующих преимуществах мобильных технологий [2]:

1. Удобство и гибкость. Учебный процесс, в котором активно используются мобильные устройства может, как уже говорилось, не зависеть от места и времени нахождения участников образовательного процесса [13].

2. При использовании личного устройства, ученик самостоятельно следит за его состоянием, техническим обслуживанием, программным обеспечением.

4. Применение мобильных устройств в ходе учебного процесса может упростить использование сетевых сервисов, требующих обязательную регистрацию пользователей. Личные мобильные устройства, будучи ориентированными на конкретных пользователей, позволяют сохранить данные для получения доступа к нужному сетевому ресурсу [7; 14].

5. Широкое использование такого рода устройств позволяет повысить интерактивность обучения.

6. При использовании мобильных технологий учащиеся могут самостоятельно выбирать те или иные инструменты для решения учебных задач.

7. Модель BYOD позволяет оперативно работать с информацией и представлять результаты работы, процесс проверки результатов работы в ряде случаев также может быть автоматизирован [3; 15].

Перечислив потенциальные положительные результаты широкого внедрения мобильных технологий в образовательный процесс, следует также остановиться на возможных негативных последствиях её использования:

1. Актуализируется проблема соблюдения принципа здоровьесбережения участников образовательного процесса [11].

2. Широкое использование мобильных устройств в образовательном процессе несёт потенциальную угрозу возникновения неравноправия при их использовании. Не у каждой семьи есть возможность приобрести дорогое multifunctional устройство для ребенка, следовательно, их функциональные возможности могут существенно различаться [4].

3. Так как интересующая нас технология подразумевает использование личных устройств учащихся, то существует определённая вероятность того, что некоторые из них непосредственно перед началом занятия, предполагающего использование, например, смартфонов, могут забыть их дома, не зарядить аккумуляторные батареи, не установить программу, необходимую в рамках данного занятия и т.п. По той причине, что технология BYOD не подразумевает обеспечения учащихся гаджетами со стороны образовательной организации, то найти выход из такого положения может быть проблематично.

4. Использование данной технологии порождает определённый риск того, что ученик отвлечется от урока, будет использовать устройство не для учебных целей.

5. Потенциальное возникновение проблем с конфиденциальностью и безопасностью при использовании учащимися мобильных устройств. Данная проблема требует проведения предварительного инструктажа по вопросам построения этических и безопасных взаимоотношений как между участниками образовательного процесса, так и с другими пользователями сети.

6. Ограниченные технические возможности даже наиболее совершенных мобильных устройств, могущие затруднить работу с текстами и доступ к некоторым сетевым ресурсам [16].

На основе анализа опыта применения мобильных технологий в образовательных учреждениях различного типа можно отметить, что у мобильных приложений имеются следующие возможности [20] (Табл. 2).

Мобильные технологии

№	Дидактические возможности мобильных технологий
1.	Функция "мобильный дневник".
2.	Интерактивное он-лайн расписание занятий и уроков, контрольных работ.
3.	Оповещения о сроках сдачи и результатах контрольных работ.
4.	Уведомления об изменениях в учебном процессе.
5.	Быстрый доступ к методическим и учебным материалам.
6.	Интеграция модулей экспресс изучения иностранных языков.
7.	Удобное использование методики аудирования.
8.	Удобный контроль знаний учащихся с помощью он-лайн тестирования.
9.	Использование в процессе обучения дополнительных интерактивных модулей, создаваемых для каждой дисциплины.

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что на сегодняшний день мобильные технологии и возможности их эффективного использования в образовательной практике являются весьма актуальной и перспективной для интеграции в образовательную среду российской школы.

Ей присущ ряд достоинств, позволяющих в случае соблюдения определённых педагогических условий, изменить образовательный процесс в лучшую сторону, увлечь школьников и создать для них прочную мотивацию, дополнить его современными средствами представления и обработки информации.

Интеграция данной технологии в образовательный процесс присущ также ряд отрицательных моментов. Их, однако, можно обойти при условии наличия у педагога достаточно высокого уровня профессионального мастерства.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что обучение будущих педагогов их использованию в профессиональной деятельности является важной составляющей профессиональной подготовки учителей.

В частности, подготовка студентов к применению BYOD-технологий должна занять одно из ведущих мест в учебных программах магистратуры по направлению «Педагогическое образование».

Данное положение подтверждается результатами эксперимента, проведённого нами в 2019-2020 учебном году на базе Гжельского государственного университета.

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 интернет-технологий (опыт МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА) // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 266-268.
2. Алексеева Т.В. Технологии BYOD в образовании // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 17. – С. 62-66.
3. Батчаева П.А.Ю. Самостоятельное освоение знаний студентами в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 61-62
4. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2016. – № 4 (36). – С. 11-18.
5. Ильина О.И., Бражник Е.И. Методология и методы исследования магистерского образования в университетах стран европейского союза (на примере Франции) // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С.41-43
6. Капина А.А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 287-289.
7. Капина А.А., Сорокопуд Ю.В. Подготовка учителей иностранного языка к использованию BYOD-технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 234-236.
8. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Исследование способов оценки эффективности метода проектных интерфейсов при его использовании в процессе дополнительного инженерного образования и детского технического творчества // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 35-40
9. Ларина Н.А., Малютин Е.Л. Информатизация высшего образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 48-51.
10. Любанец И.И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 3. – С. 82-88.
11. Магомедалиева М.Р., Исаева Г.Г., Гамидов Л.Ш. Дидактические возможности использования электронных образовательных ресурсов в обучении студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 176-178
12. Палладин А. BYOD меняет традиционный подход к обучению школе // Электрон. дан. Режим доступа URL: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2012/090712c.html> (дата обращения 09.05.2021)
13. Попова О.В., Осипов В.А. Единое информационное образовательное пространство вуза как платформа для подготовки профессионально востребованного специалиста // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 204-207
14. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный "мягкий навык" (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 400-402.
15. 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.
16. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В., Локтионова И.А., Арипов М.А. Развитие коммуникативных навыков у студентов учреждений СПО на основе интерактивных форм обучения и воспитания // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 97-99.

17. Сухорукова Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к использованию смартфона на уроке // Образование. Технологии. Качество: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Перо, 2019. – С. 160-165

18. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 264 с.

19. Технология BYOD (мобильные приложения в помощь учителю) [Электронный ресурс]: <https://sites.google.com/site/distancionnyeobu/modul2-tehnologia-byod-mobilnye-prilozenia-v-pomos-ucitelu>

20. Цой О.В. Мобильные технологии в образовании [Электронный ресурс]: <https://izron.ru/articles/onekatorykh-voprosakh-i-problemakh-psikhologii-i-pedagogiki-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh/sektsiya-8-sovremennye-tehnologii-v-pedagogicheskoy-nauke/mobilnye-tehnologii-v-obrazovanii/>

Педагогика

УДК 76026

магистрант Карачевский Евгений Геннадьевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич

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

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛЕПКЕ (НА ПРИМЕРЕ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)

Аннотация. В статье говорится о необходимости внедрения компьютерных технологий (в частности, векторной графики) в работу на занятиях лепкой. Автор подчеркивает важность данного метода в активизации познавательно-творческой деятельности учащихся младшего школьного возраста, являющегося стимулятором в дальнейшем освоении проектирования и работы с исходным пластическим материалом. Повсеместное внедрение компьютерных технологий в учебный процесс, включение информационной среды в процесс развития школьников обуславливает применение представленной программы.

Ключевые слова: активизация, познавательно-творческая деятельность, лепка, пластические, керамические массы, векторная графика.

Annotation. The article talks about the need to introduce computer technologies (in particular, vector graphics) in the work at modeling lessons. The author emphasizes the importance of this method in enhancing the cognitive and creative activity of primary schoolchildren, which is a stimulant in the further development of design and work with the original plastic material. The widespread introduction of computer technologies in the educational process, the inclusion of the information environment in the development of schoolchildren determines the application of the presented program.

Keywords: Activation, cognitive and creative activity, modeling, plastic, ceramic masses, vector graphics.

Введение. В современной педагогической науке развитие художественно-творческих способностей учащихся остается актуальной проблемой обучения и воспитания. Сегодня ведущее значение в развитии личности приобретают такие виды деятельности, которые предъявляют повышенные требования к интеллектуальным свойствам человека, его способности креативно мыслить, обеспечивают возможности для непрерывного образования в течение всей жизни.

Решающее значение в эстетическом развитии личности принадлежит искусству. Научные концепции, разработанные советскими и российскими учеными, педагогами искусства (Н.С. Боголюбов, Д.Б. Кабалецкий, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, Д.С. Лихачев, Б.М. Неменский, В.А. Разумный, Н.Н. Ростовцев и др.), способствовали проникновению искусства во все сферы образования [7].

Скульптура, как неотъемлемый компонент триады изобразительных искусств, имеет особое значение в деле эстетического развития учащихся. Художественная лепка выступает здесь как подготовительный этап в формировании личности юного художника. Лепка – самый осязаемый вид художественного творчества. Учащийся не только зрительно воспринимает то, что создал, но и трогает, берет в руки и по мере необходимости изменяет. Занятия лепкой помогают ребенку ощущать и создавать формы, воспитывают художественный вкус, учат видеть и создавать прекрасное в окружающей нас жизни и в искусстве. Воспроизводя тот или иной предмет с натуры, по памяти или по рисунку (эскизу), дети знакомятся с его формой, развивают мышление, мелкую моторику, что, в свою очередь, способствует развитию речи, наблюдательности, фантазии [6]. Работая в керамической или скульптурной студии, воспитанники разного возраста знакомятся с различными техниками изготовления поделок, картин с помощью пластических материалов, керамических масс и глины, получают знания по основам изобразительной грамоты и рисунка, истории искусств, декоративно - прикладному искусству, основам дизайна.

На рубеже XIX-XX столетий вышло одно из первых учебных пособий по лепке (Э. Лантери, «Лепка»). В свое время этот курс получил признание со стороны художников, в том числе и великого скульптора О. Родена. Сегодня этот классический труд, переведенный на русский язык в 1963 г., по-прежнему представляет интерес для педагогов искусства скульптуры.

Проблемы, раскрывающие специфику керамики, ее воспитательные возможности, отражены в трудах многих отечественных специалистов. Например, в работах Л.Ф. Акуновой содержатся сведения о керамическом производстве, истории развития художественной керамики, в них подробно описаны приемы и способы декорирования изделий. Н.С. Боголюбов разрабатывал методическое руководство для руководителей кружков общеобразовательных школ и внешкольных учреждений, где занятиям лепкой отведено свое место [3].

В деятельности керамической студии особое значение придается культуре труда учащихся. В это понятие входит: содержание в порядке рабочего места, экономия материалов и времени, планирование творческого пути и правильное обращение с инструментами, соблюдение правил безопасной работы [4].

Изложение основного материала статьи. Развитие и становление личности юного художника происходит в тесной взаимосвязи теории и практики. Успешное взаимодействие теоретических основ, применение современных компьютерных технологий, моделирования и работы с пластическим материалом заметно активизируют познавательно-творческую деятельность учащихся. На занятиях в студии керамики ребенок активно включен в процесс получения знаний и умений, приобретает необходимые навыки не только лепки. Использование педагогом-художником разнообразных современных технических и педагогических методов активно развивает в учениках необходимые для художника компетенции, в том числе умение интегрировать классику и авангард, раскрывает в них потенциал проектной деятельности.

Занятия лепкой в керамической студии направлены на развитие креативных, интеллектуальных и художественных способностей учащихся. Они непосредственно связаны с изучением творчества народных умельцев той территории, где они живут. Кроме того, такие уроки создают условия для самореализации ученика в творчестве, знакомят его с профессиями не только художественного профиля, но и теми, где важно наличие абстрактного и пространственного мышления.

По определению Д.Б. Эльконина, младшие школьники от 7 до 11 лет активно взаимодействуют со значимыми взрослыми извне (педагогами, воспитателями, и т.д.). Ведущей деятельностью в этом возрасте является интеллектуальная и непосредственно учебная активность (обучение самому процессу и общим методам познания) [8]. Следовательно, активизация познавательно-творческого процесса должна проходить интегрированно, то есть с применением ролевых игр, театральных постановок, экскурсий, и др. [2]. В этом ключе основную роль играет профессионализм педагога как художника, организатора и психолога.

Согласно концепции возрастной периодизации Л.С. Выготского в этот период особенно явно прослеживается формирование личности, изменяется мотивация, целеполагание, развиваются творческие способности.

Процесс обучения и воспитания сложен и динамичен, включает в себя *физиологический, психологический, педагогический* подходы. Основываясь на зоне ближайшего развития воспитанников, педагогу важно планировать включение в учебные планы применение легко усваиваемых детьми младшего школьного возраста доступных компьютерных программ, проектов. Раскрывая методику и приемы создания скульптурных форм, необходимо учитывать возрастные и физиологические особенности детей. Физиологический подход основывается на выявленном взаимовлиянии умственной и мышечной работы. Синтез педагогического и технологического процесса лепки предполагает работу с приготовлением материала, набора керамической, пластической массы, ее обработки и создания скульптурных форм. Это требует от учащегося определенных физических усилий и морально-волевых качеств [4].

Психологический подход основывается на том, что умственная деятельность, проявляющаяся в таких психических процессах, как внимание, память, мышление, воображение, активизируется не только на занятиях, но и во внеурочном общении педагога с детьми и детьми между собой.

Педагогический подход к вопросам взаимосвязи умственного и физического развития исходит из традиционного представления о том, что неотъемлемой составляющей образовательного процесса является передача конкретных знаний и умений, усвоение которых и должно обеспечить формирование умственных действий, лежащих в основе развития ребёнка. Наглядными пособиями при работе с пластическими и керамическими массами, выступают натурные образцы, копии античных скульптур из гипса, иллюстрации, рисунки, дающие возможность учащимся обобщенно представить те предметы и явления, которые отражены в изучаемом учебном материале.

Важно то, что работа над созданием скульптуры происходит либо с натуры, либо по памяти или представлению. Большое значение на занятиях придается изучению особенностей скульптурной композиции, которая имеет свою специфику. Объемная скульптура малых форм (высотой до 30 см.) обзревается с разных сторон и имеет множество точек зрения, что непременно должно учитываться юным скульптором или керамистом. Специалисты отмечают данный аспект как задачу повышенной трудности в процессе моделирования формы. Н.М. Бабурина говорит о скульптуре малых форм так: «Этот жанр позволяет скульптору свободно общаться с пластикой, разнообразить пластический язык, сочетать образность с декоративностью, выразительность силуэта, форму с цветом. Небольшой размер позволяет создавать целые сюиты, серии, ансамбли, решать самые сложные композиции, причем решать оперативно и своевременно» [1].

Неотъемлемой разновидностью скульптуры малых форм является игрушка, декоративные предметы и предметы утилитарного предназначения. Каждая творческая работа, выполненная автором, в конечном итоге несет в себе некоторую практическую функцию, являясь движущей силой для дальнейшего творчества. Примером служат народные промыслы: абашевские дудки, дымковская игрушка, каргопольские «бобки», скопинская игрушка и свистулька, филимоновская игрушка-свистулька. Современные мастера Гжели создают сложные скульптурные композиции: сувениры, бытовые изделия (квасники, чесночники, подсвечники, бутылки, и др.), а также панно, светильники, часы, электросамовары.

В современном контексте активизации познавательно-творческого процесса применение компьютерных технологий, моделирования для составления картинки изучаемого предмета, его описания и проектирования эскиза является актуальным. Использование гаджетов, ставшее сегодня неотъемлемой частью жизни общества, постепенно входит в практику учебного процесса, в том числе – лепки. Включение векторной графики в активизацию познавательно-творческой деятельности происходит поэтапно, при этом обогащается и словарно-лексическая терминология. Векторная графика – способ представления объектов и изображений в компьютерной графике, основанный на математическом описании элементарных геометрических объектов, обычно называемых примитивами, таких как: точки, линии и ломаные линии, сплайны, кривые Безье, безигон, круги и окружности и эллипсы, многоугольники.

Векторные операции разнообразны не только в конструировании объекта, но и в решении цветовой палитры. Видоизменение цвета, тона, отношений граней и плоскостей, перспективы развивает у воспитанников чувства целостности и завершенности композиции. С помощью редактора учащиеся придумывают и создают образ изделия, моделируют, стилизуют его. Векторные графические редакторы позволяют вращать, перемещать, отражать, растягивать, скашивать, выполнять основные аффинные преобразования над объектами, изменять порядок и комбинировать примитивы в более сложные объекты. Векторная графика идеальна для эскизов отдельных форм, объемов, простых или составных, композиций. Богатая цветовая палитра привлекает своими возможностями разнообразных растровых решений.

Основными редакторами векторной графики являются: Corel DRAW, Adobe Animate, Adobe Illustrator.

Программа Corel DRAW дает возможность создавать уникальные шаблоны, наброски, моделирует объекты, поддерживается операционными системами Windows, MAC, OS. Программа Adobe Animate может использоваться для создания векторной графики и анимации с последующей публикацией в телевизионных программах, онлайн – видео, веб – приложениях, видеоиграх. Преимущество программы Adobe Illustrator - не только создавать изображения на основе различных образов, но и редактировать их.

Созданию объемных форм из пластического материала, таких как глина, скульптурный пластилин, воск, полимерная глина, предшествует разработка набросков и эскизов, выполненная традиционным способом. Но современные технологии приводят нас к новому опыту и знанию. Например, с помощью векторной графики можно создать картинку или анимацию изменения структуры кристаллической решетки материала в связи с меняющимся температурным процессом при обжиге пластической массы.

Фигуру, вылепленную в материале, таком как глина или скульптурный пластилин, с помощью векторной графики можно изменить, создать ряд изображений, позволяющих видеть фигуру в динамике, движении. Исходный персонаж, образ или фигура останется как наглядный образец, а технологии приведут к созданию множества разнообразных растровых изображений.

Эти приемы стимулируют, развивают творческий потенциал, активизируют мыслительные процессы, укрепляют потребность к трудовой деятельности, корректируют двигательные функции, увлекают своей многогранностью и вариативностью. Ребенок увлечен и готовит себя к освоению не только художественного труда скульптора, дизайнера, но и может принять участие в создании анимации, написанию отдельных фрагментов в изучении компьютерных программ.

Дополнительная развивающая программа керамического отделения «Глинка» изостудии «Жар-Птица» (г. Амурск), имеющая художественную направленность, является рабочей программой педагога-художника, автора данной статьи. Она создана на основе программы «Керамика» допущенной Министерством образования и науки Российской Федерации 2004 г. (автор Лепинг А.Ю.).

Основной целью программы является раскрытие творческих способностей детей посредством изучения ими ведущих принципов изобразительного и декоративного искусства и освоения основных приемов изготовления керамики, применение современных технологий, инструментов и приспособлений.

Программа решает следующие задачи:

- приобщение учащихся к мировой художественной культуре, расширение их эстетического кругозора;
- развитие художественно вкуса, чувства стиля;
- знакомство с различными жанрами декоративно-прикладного искусства;
- знакомство с различными способами работы с глиной (лепка из целого куска глины, лепка из пласта, лепка из жгутов);
- воспитание бережного отношения к культурному наследию, и окружающей среде;
- воспитание гуманного отношения к людям, уважения к их труду, творчеству художника.

Педагогическая целесообразность:

- При освоении содержания программы обучающиеся овладевают знаниями, умениями, навыками в области скульптуры, усвоением приемов изготовления различных видов художественной керамики, формированием образного, композиционно-пространственного, фактурного мышления.

- Программа предусматривает изучение ярких и самобытных проявлений художественной мысли разных народов в различные исторические эпохи. Программа дает ключ к более глубокому пониманию красоты, воспитывает чуткого зрителя, приобщает детей к духовным ценностям.

Отличительные особенности программы:

- Основываясь на принципах и последовательности обучения, организация работы изостудии предусматривает проведение теоретических занятий по изобразительному искусству, истории искусства керамики, а также самостоятельное и коллективное творчество учащихся на практических занятиях.

- В программу включено освоение компьютерной графики как способ моделирования и передачи пластической формы в растровом изображении, перемещение и движение в анимационном формате.

Дидактические средства:

- визуальные (зрительные); аудиальные (слуховые);
- аудиовизуальные (зрительно-слуховые);
- компьютерные программы, редакторы.

Срок реализации программы. Программа рассчитана на 2 года. Общая продолжительность обучения составляет 200 часов.

Режим занятий: двухчасовые занятия по 45 мин два раза в неделю с перерывом 10 минут на перемену.

Возраст обучающихся с 9-14 лет, наполняемость группы в соответствии с нормами СанПиНа 8-10 человек.

Формы занятий – групповые, индивидуальные.

Планируемые результаты освоения программы:

Личностные: развития художественного вкуса, чувства стиля, творческих способностей.

По окончании учебного двухгодичного курса выпускникам рекомендуется продолжить совершенствование своих знаний и умений в МБУДО «Детская художественная школа» Амурского муниципального района.

Выводы. Таким образом, применение новых технических, компьютерных разработок в сочетании с традиционными способами лепки, содействуют активизации познавательно-творческого процесса в ходе занятий, возникновению новых идей и вариантов их реализации.

Возрастное развитие и возрастная периодизация, описанная в трудах В.С. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Ф. Каптерева, в наши дни прослеживается в стремительном освоении школьниками новых компьютерных программ и технологий. Задача художника-педагога заключается в грамотном и профессиональном подходе к их изучению и использованию, позволяющем направить творчество юных художников студии как на создание художественных изделий, так на раскрытие безграничных возможностей искусства. Ведь только эта сфера человеческой деятельности позволяет ему мыслить, чувствовать и создавать руками небывалые вещи.

Литература:

1. Бабурина Н.М. Скульптура малых форм. Издательство «Советский художник». – М.: 1981. – 246 с.

2. Баландин В.А. Использование подвижных игр для развития познавательных процессов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Учебное пособие. – Краснодар, 1999. – 104 с.
3. Боголюбов Н.С. Лепка на занятиях в школьном кружке. – Москва. – «Просвещение» 1979. – 143 с.
4. Виноградов М.И. Руководство по физиологии труда. – М., 1969. – 164 с.
5. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО. 1999.
6. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Издательский центр «Академия»; 1999. – 386 с.
7. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе. – М.: 2006. – 176 с.
8. Источник: <http://ypsiholog.ru/psihologicheskij-voznrast-po-elkoninu/>

Педагогика

УДК 378

кандидат сельскохозяйственных, старший преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин наук Клеймёнова Татьяна Николаевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);

научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории (психологического и педагогического обеспечения обучения летного состава) Смирнова Нина Николаевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);

доцент кафедры права, кандидат исторических наук Джаксбаева Ольга Владимировна

Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета в г. Сызрани (г. Самара)

МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЕМЫХ К НАУЧНОЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация В статье рассматривается поиск путей мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе. Такая деятельность расширяет и углубляет знания обучаемых, формирует в них способность к самосовершенствованию в дальнейшей профессиональной работе. В связи с этим показана роль научных кружков, научно-исследовательских лабораторий. Названы основные формы научной и исследовательской работы: участие в выполнении плановых научных работ; выполнение заданий исследовательского характера в период практик; разработка научных докладов, рефератов по важным научным направлениям; выступление с результатами исследований на конференциях и прочие формы. В статье представлены результаты исследования восприятия обучаемыми научно-исследовательской деятельности. Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие этой деятельности является одним из важных показателей эффективности учебного заведения. Проблема состоит в том, что степень вовлеченности студентов в эту работу в большинстве вузов является недостаточно высокой. Нами выявлен сегмент потенциальных участников НИРС, которые проявляют интерес к этой деятельности, но пока не участвуют в ней. Кроме того, есть обучаемые, которые в перспективе планируют прекратить заниматься научно-исследовательской работой по разным причинам. Важно проводить более активную мотивационную работу с потенциальными участниками научно-исследовательской деятельности и мероприятия по удержанию тех обучаемых, которые занимается указанным видом деятельности в настоящее время.

Ключевые слова: образование, научно-исследовательская работа, стимулирование, публикационная активность, престиж научно-исследовательской работы; мотивация участия в научно-исследовательской работе; вовлеченность в научно-исследовательскую работу; интерес к научной и рационализаторской работе.

Annotation: The article deals with the search for ways to motivate students to scientific and innovation work. This activity expands and deepens the knowledge of students, forms their ability to improve themselves in further professional work. In this regard, the role of scientific circles and research laboratories is shown. The main forms of scientific and research work are named: participation in the implementation of planned scientific works; performance of research tasks during the practice period; development of scientific reports, abstracts in important scientific areas; presentation of research results at conferences and other forms. The article presents the results of a study of students' perception of research activities. The relevance of the study is due to the fact that the development of this activity is one of the important indicators of the effectiveness of an educational institution. The problem is that the degree of student involvement in this work in most universities is not high enough. We have identified a segment of potential R & D participants who are interested in this activity, but are not yet involved in it. In addition, there are trainees who plan to stop doing research work in the future for various reasons. It is important to conduct more active motivational work with potential participants of research activities and measures to retain those trainees who are currently engaged in this type of activity.

Keywords: education, research work, promotion, publication activity, prestige of research work; motivation to participate in research work; involvement in research work; interest in scientific and innovation work.

Введение. Предметом данной статьи является мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе. Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие этой деятельности является одним из важных показателей эффективности учебного заведения. Проблема состоит в том, что степень вовлеченности обучаемых в эту работу в большинстве вузов является недостаточно высокой. В статье приводим реферативные исследования, которые актуальны для преподавателей высших учебных заведений.

Цель статьи – анализ проблем, связанных с мотивацией обучаемых к научной и рационализаторской работе. Намечены пути их решения в свете нахождения резервов повышения мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала статьи. В последние годы мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе стала важнейшим составляющим показателем деятельности высших учебных заведений. Для определения сущности мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе обратимся к анализу категориальных аспектов данных терминов. Понятие «мотивация» (с французского – motivation) означает побуждение к действию, психофизиологический процесс, управляющий поведением

человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [2].

Понятие «научно-исследовательская работа» – НИР – работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений, научного обоснования и проектов.

Рационализация (от латинского *rationalis* – разумный), улучшение, усовершенствование производства и управления методов работы различных видов деятельности [3].

Понятие «рационализаторская работа» означает такое решение технических задач, которое является новым и полезным для данного предприятия, организации или учреждения. Это решение должно заключаться в изменении конструкции изделий, технологии производства или применяемой техники, или изменении состава материала, применяющегося при изготовлении данных изделий.

Для плодотворной организации научной и рационализаторской работы в вузе организуются научные кружки, конструкторские бюро, задействуются научно-исследовательские лаборатории. Вовлеченные в эту работу преподаватели и обучаемые более ясно представляют предмет обучения, эффективнее используют возможности научного общества учебного заведения.

Основными задачами научного общества являются: формирование у обучаемых интереса к научному творчеству, обучение методикам и способам самостоятельного решения научно-технических задач и навыков работы в научных коллективах; популяризация научных знаний и многие другие [6].

Работа научного общества «Эрудит» осуществляется в общей системе научной работы учебного заведения и должна быть тесно связана с образовательным процессом и плановыми научными исследованиями.

Основными формами научной и рационализаторской работы являются: выполнение заданий исследовательского характера в период практик; разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам науки и выступление с ними на научных конференциях; участие в изобретательской и рационализаторской работе, участие в конкурсах на лучшие научные работы и в выставках по результатам рационализаторской деятельности [13].

В целях популяризации лучших работ и широкого обмена мнениями по ним проводятся конференции среди обучаемых различных вузов.

Факторами, влияющими на решение обучаемых заняться научной и рационализаторской работой могут быть, например: положительная оценка за курсовую работу; зачет по практике, если обучаемый реализовал свои рационализаторские способности и подал заявку на изобретение; поощрение в виде грамот, подарков, денежных премий за участие в конференциях, выставках, научных конкурсах; получение дипломов, аттестатов и других документов, характеризующих повышение квалификации обучаемых, по результатам оценки его работы комиссией.

Кроме этого, исследователи выделяют и морально-психологические приемы поощрения обучаемых заниматься наукой: вручение благодарственного письма родственникам, награждение туристическими путевками и другие.

По мнению ряда исследователей, некоторые виды практических занятий (например, лабораторные работы и практикумы) без ущерба основному обучению можно совмещать с исследовательской деятельностью [8, 9].

Вовлекать в научную работу обучаемых целесообразно начинаться с первых дней обучения в вузе. Обучаемому можно предложить решить несложную научную задачу. Например, провести анализ или исследование какой-либо проблемы по результатам изучения материалов периодических изданий. Данная работа может быть выражена рефератом, или выступлением на занятии. По мере изучения дисциплин обучаемый получает знания методов и методик решения задач. Поэтому для него можно подготовить задание исследовательского характера. Результаты могут быть отражены в научно-исследовательских работах, статьях и докладах на конференциях.

Рационализаторская работа может проводиться с первых дней выполнения работ на установках, станках и других объектах. Можно предоставить лабораторию для реализации идей практического характера. Для теоретических изысканий обучаемому достаточно иметь рабочий стол в библиотеке высшего учебного заведения. Для практической научной и рационализаторской работы нужна лаборатория с необходимым оборудованием.

Для организации научной и рационализаторской работы в учебном заведении требуется привлечение дополнительных материальных и финансовых ресурсов. Существует множество фондов, предоставляющих гранты. Не все учебные и научные организации готовы реализовать эти средства. Привлечение обучаемых к научной и рационализаторской деятельности позволяет подтолкнуть педагогический состав к более продуктивной научно-исследовательской работе. Эффективность деятельности вуза при этом повышается.

Среди обучаемых в высших военных заведениях есть талантливые, творческие личности. Они готовы с увлечением заниматься научными изысканиями. На профессорско-преподавательский состав и руководство вузов возлагается ответственность за эффективную организацию научно-исследовательскую и рационализаторскую работу обучаемых.

В настоящее время в России идет становление новой системы высшего образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно образовательное пространство. Внедрение компьютерных сетей коренным образом меняет систему высшего профессионального образования, облегчает обмен научными знаниями, поиск информации.

В статье представлены результаты исследования восприятия студентами высших учебных заведений научно-исследовательской деятельности [11]. По данным Когана Е.Н. исследование было проведено среди студентов 2-5-х курсов трех московских вузов: Московского авиационного института (НИУ), Московского государственного лингвистического университета и Московского государственного психолого-педагогического университета. В качестве метода исследования использовался анкетный опрос. Опрос показал, что регулярно занимаются научно-исследовательской работой только 14% студентов.

Исследователь указывает на необходимость проводить более активную мотивационную работу с потенциальными участниками научно-исследовательской деятельности и мероприятия по удержанию тех, кто занимается этим в настоящее время.

Научно-исследовательская работа со студентами (НИРС) является одним из значимых критериев оценки эффективности деятельности вузов.

Эффективность этой работы по-прежнему оставляет желать лучшего. На это влияет множество факторов: система организации работы в вузе, активность преподавателей, контингент студентов, их мотивация и прочие факторы.

Научно-исследовательскую работу с обучаемыми можно рассматривать как процесс и как результат. Чаще всего научно-исследовательская деятельность представляется как результат, выраженный в количестве опубликованных статей, количестве участников и побед в олимпиадах и различных конкурсах и другие. Мало внимания уделяется самому процессу этой деятельности: информированию обучаемых, мотивации, подготовке обучаемых к конференциям, коммуникациям с преподавателем. Без кропотливой организации этого процесса позитивный эффект достигнуть трудно. Важно, что приносит научно-исследовательская деятельность самому обучаемому, как она повлияет на процесс его обучения и развития в дальнейшем.

Множество работ российских исследователей посвящено различным аспектам научно-исследовательской работы обучаемым. Локальные исследования по оценке развития НИРС внутри отдельных вузов достаточно часто проводятся отечественными учеными, такими, как Н. Люткин, Е.Ю. Гирфанова, А.В. Завражин, И.В. Шубина, Е.В. Вострокнутов и другие.

Многие работы посвящены анализу мотивации студентов к научно-исследовательской работе [17]. А.В. Матерова выделяет мотивы самореализации, достижения, принадлежности и статуса А.А. Почестнев и А.А. Кузьмичева акцентируют внимание на карьерно-меркантильных мотивах участия студентов в научно-исследовательской работе.

Педагоги выявляют основные мотивы у обучаемых для занятия научной и рационализаторской работой. К ним относят: возможность получить новый опыт и знания; возможность саморазвития; знакомство с новыми людьми; возможность получить экзамен или зачет автоматом; возможность оценить свои силы, получить признание; дополнительная стипендия; увеличение шансов поступить в магистратуру/аспирантуру; дополнительные преимущества при трудоустройстве.

Для построения классификации обучаемых по отношению к научно-исследовательской работе были использованы такие показатели, как интерес, активность и мотивация к научно-исследовательской деятельности.

1. Активисты.
2. Умеренные активисты (соглашатели, рационалисты).
3. Случайные участники/участники по принуждению.

4. Потенциальные участники – это те, кто никогда не занимался научно-исследовательской работой, но проявляют интерес к ней.

5. Бесперспективный сегмент, отрицающий любую возможность участия в научно-исследовательской деятельности. Отдельно следует выделить «Потенциально потерянный сегмент» – те, кто ранее участвовал в научно-исследовательской работе, но в дальнейшем не планирует ей заниматься по различным причинам. Таким образом, при организации научно-исследовательской работы с обучаемыми необходимо учитывать их возможную мотивацию, степень интереса и прошлый опыт аналогичной деятельности [11].

Исследование показало, что у обучаемых присутствует достаточно большой потенциальный интерес к научно-исследовательской работе и положительный образ этой деятельности. Отмечается ее высокая престижность, позитивное влияние на учебу. Важно обращать внимание не только на формальную сторону научно-исследовательской работы, но и учитывать работу преподавателей, председателей НИРС. Они стремятся вызвать живой интерес к этому виду деятельности.

Рассмотрим как обстоит дело с мотивацией обучаемых к научной и рационализаторской работой в филиале. Научная работа обучаемых организуется в филиале в тесной взаимосвязи с образовательным процессом.

В соответствии с нормативными документами в подготовке обучаемых приобретает приоритет научно-исследовательская работа. Она направлена на развитие способности и готовности выпускников вуза к выполнению ряда задач любой категории сложности на научной основе. При этом исследовательская компетентность получает весомое значение и трансформируется в качество личности, которое должно формироваться в процессе профессиональной подготовки будущих выпускников. Исследователи Н.В. Осипова, М.А. Винник, Ю.Г. Тарасич понимают под исследовательской компетенцией «качество, проявляющееся в потребности личности владеть методологией научного творчества, умения наблюдать и анализировать, выдвигать гипотезы по решению профессионально ориентированных задач, выполнять исследовательскую работу, в умении проводить научные исследования, организовывать эксперимент, обобщать и предвидеть последствия исследовательской деятельности в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности». Здесь речь идет не только о соответствующих знаниях и элементарных исследовательских умениях. Присутствует мотивационный компонент, внутренняя потребность личности в исследовательской деятельности [15]. Авторы на основе анализа результатов изучения рассматриваемой проблемы отечественными учеными, собственных исследований предложили следующую классификацию исследовательских знаний, умений и навыков: информационно-аналитические, прогностические и оценочно-результативные. С учётом приведенного понятия «исследовательская компетентность» учёные выделяют в её структуре следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный. Выделим на рассмотрении ценностно-мотивационного компонента. Данный компонент включает мотивы и потребности организации собственной исследовательской деятельности; способность к самоорганизации учебной и внеучебной деятельности; ориентацию на личностный подход и позитивное отношение к исследовательской деятельности; адекватную оценку собственных знаний; настойчивость в решении поставленных исследовательских задач.

Научная работа с обучаемыми организована на кафедрах, где созданы научные секции. Научные секции объединены в научное общество.

Научное общество филиала включает 452 члена из числа обучаемых, которые занимаются научной работой в 23 секциях.

В научных кружках (секциях) планы работы на учебный год имеются, журналы учета работы ведутся. Результаты научной работы обучаемых отражены в отчетах о работе кафедр.

Научная работа с обучаемыми филиала проводится в следующих формах:

разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным общественно-политическим, методов обучения и воспитания; участие в выполнении плановых научных научно-исследовательских работ филиала; участие в изобретательской и рационализаторской работе; выступление с докладами, лекциями, научными сообщениями на научных конференциях ;выполнение научных работ для представления на конкурсы; разработка макетов, программных моделей, лабораторных установок; выполнение заданий исследовательского характера в период стажировки (практики).

Таблица 1

Сведения о НО обучаемых филиала

Год	Сведения о научных кружках всего		Участие в плановых НИР вуза, чел.	Участие в конкурсах, чел.	Участие в конференции, чел.	Обучаемыми опубликовано статей	выступлений на различных конференциях	Участие в рацработе	Участие в олимпиадах
	кружков	чел.							
2019/ 2020 уч. год	23	452	54	37	398	более 250, в т.ч. 15 РИНЦ, 2 ВАК	215	9	137

Обучаемые представляют свои научные работы на многочисленные конкурсы:

Конкурс на получение стипендии Президента Российской Федерации;

Конкурс на получение стипендии Правительства Российской Федерации;

Всероссийский конкурс студенческих научно-исследовательских работ по гуманитарным наукам (ноябрь 2019г.), Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ, г. Димитровград.

X международный конкурс научных работ «ГНОЗИС», 18 марта-30 апреля 2020 г. Номинация «Социальные науки», секция «Естественнонаучные дисциплины». г. Ростов-на-Дону.; Международный конкурс по физике «АС/DC» от проекта mega-talant.com. ЦРТ «Мега-Талант» 29 декабря 2019г и другие.

Ежегодно обучаемые филиала принимают участие в конференциях различного уровня. Обучаемыми разработано и подготовлено более 280 научных докладов, сообщений и рефератов, опубликовано более 150 статей, в том числе две статьи ВАК по результатам внутренней конференции и конференций других вузов. Приводим перечень важнейших мероприятий: Круглый стол «Современные взгляды на итоги Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.» 28.02.2020 г.;

Межвузовская военно-научная конференция Суворовские чтения «Суворовские традиции и современность» (24 ноября 2019 года) на базе филиала ВУШ1, ВВС' «ВВА» в г. Сызрани 1 кафедра тактики и ОВД и 7 кафедра ГиСЭД.; Семинар на кафедре иностранных языков тему «Иностранные языки в профессиональном образовании и проблемы межкультурной коммуникации». 17 и 25 февраля 2020г; XII Международная молодежная научная конференция «Гражданская авиация: XXI век» «Ульяновский институт гражданской авиации имени главного маршала авиации Б.П. Бугаева», 19-20 апреля 2020 г.; III Всероссийская научно-практическая конференция «Экономика и общество: перспективы развития». СФ СГЭУ, 13 апреля 2020 г.

В процессе участия в научно-практических конференциях у обучаемых вырабатывается грамотная речь, что является одним из способов решения неотъемлемой задачи нравственного воспитания. Правильная, вежливая, выразительная научная речь выступает своеобразным камертоном, задающим тон речевого взаимодействия в межличностном общении обучаемых. Она выступает противовесом грубому языку улицы, к которому некоторые обучаемые привыкли с детства[7].

Обучаемые активно участвуют в международных и всероссийских олимпиадах.

XV Международная олимпиада по физике ЦРТ «Мега-Талант» 22 ноября 2019г. и других.

Обучаемые филиала принимают участие также в разработке рацпредложений.

Существующее противоречие между возрастанием объёма учебной нагрузки и ограниченными сроками подготовки, усложнением содержания и условий предстоящей профессиональной деятельности предопределяет необходимость активного использования личностных потенциалов участников образовательного процесса, то есть индивидуализации обучения [4]. Реализация любого направления в педагогике требует больших затрат от всех участников образовательного процесса. Для этого нужны личностные мотивы и потребности, определённые подходы к оценке вклада каждого обучающегося и стимулирование. Первым направлением внедрения индивидуализации обучения и воспитания выступает построение и ведение образовательных процессов, в рамках которых могут быть рассмотрены материальная и моральная мотивация «успешности» обучаемых, в том числе проявивших способность к научной деятельности и многие другие. Ведущий философ и педагог своего времени Клод Адриан Гельвеций утверждал, что «До какой бы степени совершенства не довели обучение, не следует, однако, думать, что будто можно сделать гениев из этих людей. Тем не менее, воздействуя на их индивидуальность, можно

получить если не гениальных, то, по крайней мере, интеллектуально развитых граждан с высоким творческим потенциалом и активной жизненной позицией...» [4]. Особенностью организации современной инновационной образовательной среды- появление института тьюторства, не имеющего аналогов в отечественной системе образования [16]. Актуальность педагогического сопровождения, тьюторства возрастает. К важнейшей особенности, которая характеризует деятельность тьютора относится, наряду с другими, ориентация на исследовательскую деятельность обучающегося [15]. Сюда же можно отнести установку на самообразовательную деятельность обучающегося; готовность оказать информационную и психологическую поддержку.

В ходе обучения вырабатываются определённые общечеловеческие ценности. Среди них преобладают такие ценности, как трудолюбие, интеллектуальное развитие. Мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе является важной составляющей процесса развития указанных ценностей [12].

Выводы. Мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе является важной составляющей процесса обучения и воспитания. Преподаватели и обучаемые, вовлечённые в эту работу, имеют чёткое представление о предмете обучения. Они эффективнее используют возможности научного общества высшего учебного заведения. Для анализа мотивации обучаемых к научной и рационализаторской работе авторами проанализированы многочисленные факторы, которые влияют на решение обучаемых заняться указанной работой. Управление мотивацией обучаемых к научной и рационализаторской работе – достаточно сложная, многофакторная задача, решить которую одними только административными методами или постановлениями практически невозможно. В рамках реализации компетентностного подхода в контексте федеральных государственных стандартов высшего образования повысилось значение приобщения обучающихся к научной работе, формирование у них исследовательской компетентности. Это требует разработки и реализации эффективного методического сопровождения всего процесса приобщения обучающихся к научной работе с первого курса по выпускной. Процесс формирования исследовательской компетентности обучаемых должен базироваться на осознании ими характера научно-поисковой деятельности как творческой, направленной не только на анализ, обработку информации, но и на её создание, на поиск нестандартных решений. Он должен опираться на общенаучную и предметную профессиональную осведомлённость обучаемых, наличие у них творческого потенциала, способности к оригинальным решениям, овладение методологией научного поиска, современными исследовательскими технологиями [15].

Литература:

1. Аржанова И.В., Ширяев М.В., Митяков С.М. Оценка вклада вузов России в реализацию национальных проектов // Высшее образование в России №9, 2019., – С. 25-35
2. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т.30. – М.: ТЕРРА, 2006. – С. 525
3. Большая энциклопедия: В 62 томах. – Т. 41. – М.: ТЕРРА, 2006. – С. 65
4. Вдовин А.В. Направления внедрения индивидуализации обучения и воспитания слушателей и курсантов в образовательную деятельность военных вузов // Вестник академии военных наук. – 2014. – №2(47). – С. 101-105.
5. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы, утверждённая Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642 URL<http://www.statuc.government.ru>
6. Галиев О. Способы мотивации учащихся вузов к научной и рационализаторской работе // Армейский сборник, 2013. – №6. – С. 32-33
7. Зверев С.Э. Методологические подходы к проблеме речевого воспитания военнослужащих // Военная мысль. – 2013. – №3. – С. – 63-69
8. Казанцев К.Ю., Черных С.И. Высшее образование и наука России на рынке интеллектуальной собственности // Высшее образование в России. – №12, 2019. – С. 53-65
9. Клеймёнова Т.Н., Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н. Резервы повышения публикационной активности преподавателей высших учебных заведений. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67(4). – С. 179-181
10. Клеймёнова Т.Н., Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н. Перспективные направления развития военного вуза. Актуальные проблемы науки, образования, экологии, медицины и спорта (экология и ресурсо- и энергосберегающие технологии на промышленных предприятиях, в строительстве, на транспорте и в сельском хозяйстве): сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – С. 76-80
11. Коган Е.А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе / Е.А. Коган // Человеческий капитал. – 2020. – № 8(140). – С. 179-187.
12. Митяев Э.А. Структура ценностных ориентиров будущей профессиональной деятельности выпускников высших военных учебных заведений // Военная мысль. – 2017. – №5. – С. 87-90.
13. Ореховский А.В. Научная деятельность на социально-гуманитарном факультете // Высшее образование в России. – № 8-9, 2011. – С. 46-51.
14. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. – №2, 2020. – С. 27-40
15. Серёжникова Р.К., Сухоруков В.Н. Методическое сопровождение научно-исследовательской работы как фактор формирования исследовательской деятельности курсантов // Высшее образование сегодня. – 2021. – №2. – С. 38-44.
16. Солодова Е.А., Ефимов П.П. Об актуальности тьюторства в военном образовании // Военная мысль. – 2014. – №8. – С. 63-69.
17. Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н., Клеймёнова Т.Н. Мотивация профессорско-преподавательского состава и курсантов военного авиационного вуза в научно-исследовательской деятельности «Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук». – №7, 2019 год. – С. 63-681

УДК 37.0

кандидат сельскохозяйственных, старший преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин наук Клейменова Татьяна Николаевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);

преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Воронина Марина Александровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Воронеж);

доцент кафедры права, кандидат исторических наук Джаксбаева Ольга Владимировна

Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета в г. Сызрани (г. Самара)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОНСПЕКТОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс создания и использования базовых конспектов в образовательном процессе с применением электронных учебных изданий. Обоснована необходимость использования базовых конспектов для обучающихся. Предлагается методика применения базовых конспектов при проведении учебных занятий.

Ключевые слова: образование; преподаватель вуза; базовая основа, базовый конспект, электронное учебное издание, учебная дисциплина.

Annotation: The article discusses the process of creating and using basic notes in the educational process with the use of electronic educational publications. The necessity of using basic notes for students is justified. The method of applying the basic notes during the training sessions is proposed.

Keywords: education; university teacher; basic basis, basic summary, electronic educational publication, academic discipline.

Введение. Анализ научной литературы и электронных ресурсов свидетельствует, что в педагогике уделяется особое внимание восприятию информации и её использованию в практике преподавания в высшей школе. Исследователи считают основным фактором при восприятии информации систематизацию учебного материала в электронных учебных изданиях. Они относятся к поиску методов отражения целостности реального мира в содержании учебного материала. Целью данной работы является характеристика процесса структурирования и систематизации учебного материала в электронных учебных изданиях при изучении химии, физики и экологии в высшем учебном заведении. При этом важны базовые конспекты, выполненные на базе структурно-логических схем. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие структурно-логической схемы, проанализировать целесообразность использования электронных учебных изданий при изучении естественнонаучных дисциплин.

Реализация современной парадигмы высшего образования через компетентный подход требует конструктивного использования широкого диапазона интерактивных методов обучения, ориентированных не только на знания, но и на практическую направленность формирующих компетенций. Роль и значение этих методов в организации аудиторных занятий достаточно полно исследована в научных и методических публикациях (Громова Л.А., Егорова Е.В., Сазонова Л.А., Шилина Ю.В.) [5]. В соответствии с государственным образовательным стандартом программа высшей школы должна быть ориентирована на гармоничное развитие специалистов, их продуктивное преодоление жизненных трудностей, толерантность во взаимодействии с окружающим миром. Модернизация российского образования делает актуальной задачу обновления научно-методического обеспечения образовательной системы, активизации инновационных процессов, ориентированности подготовки на запросы работодателя [1]. Одной из возможностей, обеспечивающих благоприятные условия для становления и развития профессиональной состоятельности будущих выпускников, становится создание электронных учебных изданий, способных решать сложные задачи профессионального становления специалистов в условиях меняющегося российского общества. Большая роль при этом отводится информационным технологиям.

Предметом данной статьи является деятельность преподавателя при изучении естественнонаучных дисциплин. Она должна быть нацелена, в том числе, и на умение систематизировать учебный материал. В статье приводим реферативные исследования, которые актуальны для преподавателей высших учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. Этап восприятия учебного материала должен основываться на понимании обучаемыми сущности и содержания информации. Обучение должно быть осмысленным, активным. По мере накопления учебных материалов в сознании обучающихся образуются интериоризованные знания о полной структуре свойств явления, процесса в свёрнутом и развёрнутом виде. Под интериоризованными знаниями понимается способность выделять все признаки понятия и их связи друг с другом. Под свёрнутостью и развёрнутостью знаний понимается способность излагать их компактно, умение развернуть знания в ряд последовательных шагов [2]. Методику ассоциативно-рефлекторного обучения можно представить в виде схемы из шести этапов: актуализация ранее усвоенных элементов знания (контроль, напоминание); установление связей между ранее усвоенными и новыми элементами знания; фиксация и осмысление новых элементов знания: закрепление новых знаний; обобщение ранее усвоенных и новых элементов знания в единую систему; закрепление обобщённого знания. Необходимо помочь обучаемым убедиться в практической значимости теоретических знаний, вызвать интерес к ним [3]. Это является одной из целей любого занятия, особенно при изучении курсов физики, химии, экологии. Во многом цель достигается представлением учебного материала в проблемном виде с применением структурно-логических схем.

На этапе осмысления учебного материала необходимо побудить обучаемых выделять в нём существенное, главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять изучаемые факты и события и включать их в уже имеющуюся систему знаний. На указанном этапе можно совместно с обучаемыми демонстрировать различные приёмы творческой интеллектуальной деятельности. На этапе

запоминания учебного материала главное дать обучаемым установку не только на его запоминание, но и на понимание. Это развивает логическую память обучаемых. Осознание необходимости запоминания знаний как оснований для успешной творческой деятельности делает этот процесс актуальным и лично значимым для каждого специалиста.

На этапе применения знаний на практике у обучаемых формируются навыки и умения, требуемые психологические качества, профессиональные позиции. Преподаватель на данном этапе обязан помочь обучаемым осознать смысл и содержание разучиваемых действий, целенаправленно планировать обучение, развивать у обучаемых умение применять полученные знания на практике.

При подготовке к занятиям преподаватель должен продумать порядок формирования активного отношения обучаемых к занятиям; ясное, логичное и последовательное изложение учебного материала; меры активации познавательной деятельности обучаемых; порядок демонстрации различных приёмов умственных действий и их закрепление.

В трудах выдающихся отечественных учёных структурно-логическая схема представляется как схема, которая позволяет обобщённо, кратко и наглядно изложить различные аспекты рассматриваемых явлений и процессов [9]. Учёные Батышев С.Я., Новиков А.М. рекомендовали представлять учебный материал в блочно-модульном типе, структурированно. Структурно-логическая схема отражает содержание изучаемого объекта и является ориентировочной основой действий обучаемых. В структурно-логической схеме по учебному материалу содержатся ключевые слова, фразы, определения. Они располагаются в определённой логической последовательности. Целостность и лаконичность рассматриваемой информации сохраняется в полной мере.

Особенно важны базовые конспекты, выполненные на базе структурно-логических схем, в условиях преподавания естественнонаучных дисциплин в технических высших учебных заведениях. Обучаемые должны быть мотивированы на изучение не только специальных инженерных дисциплин. Важно осознание ими того, что естественнонаучные дисциплины служат базой для последующего изучения специальных дисциплин. При этом обучение необходимо связать с будущей профессией.

Опора на наглядность способствует более полному пониманию учебного материала и его закреплению в памяти. Использование базовых сигналов позволяет охватывать единым взором совокупность отдельных звеньев информации. Между указанными звеньями устанавливается связь. Идёт процесс сопоставления, логической обработки материала, передачи его в долговременную память [9].

Исследователи отмечают, что при применении метода базового конспекта реализуются следующие положения: использование базового конспекта при изучении теоретических вопросов дисциплины; изложение материала в быстром темпе на лекционных и групповых занятиях; сосредоточение внимания обучаемых в течение различных видов занятий на восприятии учебного материала без ведения конспектов. Можно провести повторение преподавателем учебного материала на занятии, но уже по базовому конспекту. Появляется возможность для проведения опроса всех обучаемых по базовому конспекту в конце лекции. На занятиях происходит процесс создания определённого психологического комфорта.

Для создания и внедрения метода базового конспекта большая роль отводится информатике.

Информатика, соединяясь с другими учебными дисциплинами, обогащает их содержанием, расширяя представление обучающимся об информационных процессах в обществе, своей будущей профессиональной деятельности [11].

В вузах страны внедрение информационных технологий в систему управления образовательной деятельностью также стало приоритетным направлением работы. Использование электронной информационно-образовательной среды побуждает обучаемого ответственно относиться к планированию и анализу результатов своей деятельности. Идёт процесс мотивации не только к успешному прохождению всех мероприятий текущего контроля и промежуточной аттестации, но и к контролю своевременного отображения в системе личных достижений во всех сферах деятельности [1].

Понятие информационной технологии в педагогике означает технологию, связанную с сообщением учебного материала, решением учебных задач, созданием компьютерных моделей, выполнением учебных лабораторных работ, тестированием [5]. Так, например, на лабораторных работах по дисциплине химия можно применять информационно-поисковые системы, мультимедийные системы, создающие эффект виртуальной реальности. Технология тестирования позволяет фиксировать результаты анкетирования, тестирования и других диагностических методик по выявлению индивидуальных качеств обучаемых. Она позволяет проводить мониторинг формирования и развития компетенций обучаемых [7]. Обучаемые работают с электронными учебниками. Электронные учебники позволяют им не только получать теоретические знания. Появилась возможность формировать, закреплять и совершенствовать практические умения и навыки по изучаемой дисциплине [13]. Одним из интерактивных методов самостоятельной работы обучаемых является работа с электронным учебником «Практикум по дисциплине Химия» Опыт самостоятельной работы с электронными учебниками в вузах показывает, что у обучаемых появляется повышенный интерес к такой учебной деятельности, в отличие от традиционного выполнения рефератов или контрольных заданий. Это способствует развитию позитивной мотивации и более качественному усвоению нового материала [6].

При анализе процесса обучения имеет смысл использовать информационно-кибернетический подход [7]. Информационно-коммуникационная технология с элементами моделирования способствует повышению познавательного интереса к предмету, росту уровня и качества знаний по дисциплине.

При изучении дисциплины физика обучаемым в течение длительного периода предлагалось учебное пособие «Опорные конспекты по физике» в двух частях (автор А.П. Пелевина) [10]. Учебное пособие было разработано в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и учебной программы по курсу физики. В нём сжато и лаконично в виде оригинальных структурных схем и блоков рассмотрены основные понятия и величины, сформулированы физические законы, приведены основные формулы, прослежена логическая связь между рассматриваемыми явлениями и понятиями.

Опорные конспекты предназначены для использования на всех видах учебных занятий по физике и при самостоятельной работе над учебным материалом. В учебном пособии обобщён многолетний опыт работы по системному подходу к изучению учебного материала курса физики и использованию на его основе схематического представления учебной информации. Структурирование учебного материала в виде опорных конспектов (ОК) и структурно-логических схем (СЛС) предполагает создание чётко распознаваемой схемы

внутренних связей между элементами знаний, обеспечивает системность усвоения учебного материала, выделение в нём главного, группирует фактический материал вокруг ключевых, главных идей. Сила курса физики – в его логических связях как внутри дисциплины, так и с другими дисциплинами. Эти логические связи по различным разделам курса физики представлены в учебном пособии структурно в виде СЛС и ОК. Функциональное назначение ОК и СЛС заключается в следующем: это образная модель изучаемой информации; средство упорядочения и систематизации учебного материала; средство развития логического мышления; средство организации общения и развития речи; средство запоминания учебного материала как на занятиях, так и при самостоятельной работе; средство многократного повторения, организации контроля и самоконтроля. В пособии предложены опорные конспекты пяти типов: структура, теория, закон, понятие, процесс [10]. В первом типе ОК «Структура» входят схемы: физика в системе наук, структура курса физики и его разделов. Во втором типе ОК «Теория» даются следующие схемы: основание теории, ядро, следствие. В третьем типе ОК «Закон» приводится формулировка закона, формула, границы применимости. В четвёртом типе ОК «Понятие» имеются ответы на вопрос: «Что характеризует?»; дано определение указанному понятию, а также его связь с другими понятиями курса физики. В пятом типе ОК «Процесс» приводятся: определение процесса, его характеристики, условия протекания, результаты. Для каждого из типов ОК приводится алгоритм их использования. Например, алгоритм использования первого типа ОК «Структура» включает следующие компоненты: что изучает физика; её место в системе наук; структура курса физики; логика построения; структура каждой части курса, его теоретическая основа [10].

В ходе работы с ОК и СЛС выделяют четыре этапа: первый этап-этап понимания и усвоения учебного материала. Он осуществляется, как правило, на лекционных занятиях. Преподаватель после изложения учебного вопроса лекции сам обобщает материал с использованием ОК. Второй этап является этапом запоминания. Этап начинается с повторения изложенного материала, но уже с использованием ОК. Обучаемому необходимо разобраться в структуре ОК, в содержании его отдельных блоков, установить логическую взаимосвязь между ними. Третий этап является этапом составления конспекта. Обучаемому необходимо составить план-конспект логического ответа на поставленный вопрос с учётом знаний общего содержания учебного материала и использования структуры ОК. При этом должны соблюдаться следующие условия: требование краткости записи; использование элементов структурирования; нельзя повторять содержание ОК, нужно лишь разъяснить изложенный в нём материал. Обучаемые заносят в конспект следующую информацию: основные определения, формулы, пояснения графических зависимостей. Это является тем, что может в дальнейшем вызвать затруднения при интерпретации ОК. Четвёртый этап является этапом самоконтроля и контроля усвоения знаний. Материал считается усвоенным, если обучаемый, имея перед собой ОК, сможет дать логически стройный и полный ответ на заданный вопрос. В процессе самоконтроля нужно проверять качество усвоения материала, используя выше названные критерии. Контроль за усвоением учебного материала с помощью ОК проводится преподавателем на лабораторных, практических занятиях [10].

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий. При изучении дисциплины «Физика» особенно актуален семинар на тему: «Физика и авиация», проводимый в интерактивной форме. Семинары по дисциплине «Экология» проводятся по наиболее важным и сложным темам учебной программы.

Опыт разработки физико-математических моделей природных процессов [8] также может быть полезным в исследовании влияния антропогенных воздействий на функционирование экосистем. Снежкина Л.П. в пособии даёт учебно-методические материалы для самостоятельной работы обучаемых. Приводятся опорные конспекты к семинарам по изучаемым темам: «Проблемы энергетики и пути их решения», «Защита гидросферы», «Защита от электромагнитных полей и излучений», «Международное сотрудничество в области экологии». Подготовка к семинарскому занятию включает два этапа: первый этап – организационный; второй этап-закрепление и углубление теоретических знаний. На первом этапе обучаемый планирует свою самостоятельную работу. Второй этап включает непосредственную подготовку курсантов к занятию. Работа с рекомендованной литературой обязательна. Особое внимание при этом необходимо обратить на содержание основных положений и выводов, объяснение явлений и фактов, уяснение практического приложения рассматриваемых теоретических вопросов. В процессе этой работы обучаемый должен стремиться понять и запомнить основные положения рассматриваемого материала, примеры, поясняющие его. Необходимо также разобраться в иллюстрационном материале опорных конспектов.

В опорных конспектах жгато и лаконично, в виде структурных схем и блоков, рассмотрены основные понятия и вопросы, связанные с антропогенными воздействиями на биосферу и проблемами экологической защиты и охраны окружающей среды [12].

Выводы. Обучаемые не держат в сознании полных текстов лекций. В сознании остаются схемы, сеть опорных узлов. По ним обучаемые смогут в определённом приближении восстановить развёрнутый текст. Для использования метода базового конспекта важно применять следующие дидактические материалы: слайды с изображением листов базового конспекта по темам теоретических занятий; электронные учебные издания с интегрированными базовыми конспектами по теоретическому материалу для самостоятельной работы; листы вопросов самоконтроля; дидактические материалы, используемые на занятиях: презентации, видеофильмы, плакаты, приборы и прочие. Наряду с вышеуказанными дидактическими материалами можно использовать стенды с базовыми конспектами в увеличенном виде для вывешивания в учебных аудиториях, методические рекомендации и указания. Они разрабатываются преподавателями кафедры для обучающихся по изучению дисциплины с использованием базового конспекта. Информационно-коммуникационная технология с элементами моделирования способствует повышению познавательного интереса к предметам, росту уровня и качества знаний по дисциплинам. Технология формирует навыки продуктивной самостоятельной деятельности, способствует созданию ситуации успеха. Доброжелательная помощь преподавателя создаёт доверительную психологическую атмосферу учебного процесса. Она является решающим фактором успеха в обучении. Без твёрдых знаний основ предмета невозможно творческое развитие мыслительной деятельности курсантов. Систематическая работа с базовым конспектом обеспечивает глубокие и прочные знания у обучаемого, его творческое отношение к получаемым знаниям.

Литература:

1. И.Л. Гринкевич А.П., Приступа С.В., Садаков В.А., Филимонов. Программный комплекс в помощь вузу // Вестник военного образования, июль-август 2018. – №4(13). – С. 88-94.

2. Долгов В.Я. «Навигатор» в изучении дисциплины. (Использование новых информационных технологий для формирования компетенций слушателей базового вуза объединённой системы ПВО стран ОДКБ) // Высшее военное образование, март-апрель 2018. – №2 (11). – С. 42-49.
3. Киселёв В.А., Гончаров О.В. «По-новому» – значит доступно и понятно. (Современные педагогические методики при использовании новых информационных технологий в учебном процессе вуза). // Армейский сборник, июль, 2014. – С. 10-14.
4. Киселёв В. Электронный вуз (Руководства к практическому действию) // Армейский сборник. Апрель, 2013. – С. 30-34.
5. Клейменова, Т.Н. Переход к компетентностному подходу в образовании / Т.Н. Клейменова, Т.О. Сюсина, Н.Н. Смирнова // Мир в эпоху модернизации и глобализации: правовые, политические, экономические и социокультурные аспекты: сб. ст. V Международной науч.-практич. конференции. – Пенза: ПДЗ, 2018. – Вып. 5. – С. 6-11.
6. Клейменова, Т.Н. Особенности преподавания химии в военном вузе / Т.Н. Клейменова // Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе [электронный ресурс]: сборник трудов. – Электрон. текст. дан. (2,8 Мб). – Киров: МЦИТО, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 37-42.
7. Клейменова Т.Н., Бугрова Л.А., Снежкина Л.П. Кибернетическая педагогика и процесс обучения химии // Потенциал современной науки, №9, декабрь, 2015. – Липецк: ООО «Максимал информационные технологии». – С. 76-82
8. Мовчан А. Объективный подход к оценке знаний // Армейский сборник, июль, 2018. – С. 110-114.
9. Медынский В.Ю., Богуславец М.В., Бавула Ю.И. Системный характер / Использование базовых конспектов при обучении курсантов в высшем военно-морском учебном заведении // Вестник военного образования. – 2018. – №5(14), сентябрь-октябрь. – С. 72-77
10. Пелевина А.П. Опорные конспекты по физике, ч. 1: Учеб. пособие. – СВАИ; 2003. – С 4-7
11. Раецкая О.В. Информационная среда современного военного вуза / Мир науки. – 2017, т. 5. – №5. – С. 32
12. Снежкина Л.П. Экология (материалы для подготовки к семинарам): учебное пособие / Л.П. Снежкина. – Сызрань: Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г.Сызрани, 2017. – 112 с.
13. Чикурнов В.А., Бородько Д.Н., Шмелёв В.В. В ногу со временем (Электронные учебные издания: современный подход к образовательной деятельности в вузе МО РФ) // Вестник военного образования, №3, ноябрь-декабрь, 2016. – С. 22-29.

Педагогика

УДК 376

кандидат философских наук, доцент Константинова Наталия Петровна
 ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

МЕНЕДЖМЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

Анотация. Координальные современные изменения, происходящие в экономической, политической и общественной жизни современного российского общества, не обходят стороной сферу образования. Они несомненно сопровождаются переменами в сознании и мироощущении людей и трансформацией системы ценностно-смысловой сферы. Вопрос о смысле жизни рано или поздно встает перед каждым человеком. Содержание личностного самоопределения подростков реализуется через смыслообразование – формирование общих представлений о смысле жизни, поиске смысла собственного существования; мотивацию – побуждение к направленной деятельности личности; самореализации и самовыражения – сознательного утверждения личностью собственной позиции в определенных проблемных ситуациях.

Ключевые слова: подростки, образование, воспитание, менеджмент формирования, становление личности, педагог.

Annotation. The coordinated modern changes taking place in the economic, political and social life of modern Russian society do not bypass the sphere of education. They are undoubtedly accompanied by changes in the consciousness and attitude of people and the transformation of the system of value-semantic sphere. The question of the meaning of life sooner or later arises before every person. The content of personal self-determination of adolescents is realized through meaning formation – the formation of general ideas about the meaning of life, the search for the meaning of their own existence; motivation – the motivation for directed activity of the individual; self – realization and self-expression-the conscious assertion of the individual's own position in certain problem situations.

Keywords: teenagers, education, upbringing, formation management, personality formation, teacher.

Введение. Находясь в условиях социальной нестабильности, современное общество характеризуется обесцениванием ценностей, что детерминирует подростков на поиск смысла собственного существования и обогащение духовно-нравственных ценностей путем приспособления к социокультурной среде. В контексте глобальных мировоззренческих и методологических преобразований, особую актуальность приобретают смысложизненные вопросы, стоящие перед учащимися образовательных организаций, которые напрямую связаны с выбором определенного отношения к окружающей действительности и способов взаимодействия с ней. Проявление духовно-нравственных ценностей можно увидеть и в увлечениях, и в целях, и в кумирах, которых выбирают дети, и других концепциях сознания подростков, которые направляют их поведение и развитие. Таким образом, они помогают в выборе жизненного пути, влияют на самоопределение, выделяя его потенциал в настоящем и будущем, позволяют судить об осмысленности и насыщенности жизни.

Демократические преобразования, происходящие в современном российском обществе, кардинально трансформируют вектор развития образовательной системы и детерминируют личностное становление школьников, формирование мировоззрения и развитие смысловой сферы. В рамках модернизации образования требования ФГОС ООО (Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования) определяют ценность развития смысловой сферы, способствующей формированию у

учащихся конструктивного социального поведения, и в данных условиях расширяется функциональный арсенал педагогики, а сама образовательная система направляется на активизацию воспитательного потенциала.

Изложение основного материала статьи. В подростковый период человек проходит большой путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через собственные поражения и победы он формирует личность. Поведение подростка часто парадоксально: откровенный негативизм может сочетаться с явной конформностью, стремление к независимости – с просьбой о помощи. Подобные резкие, контрастные перемены являются характерными чертами переходного периода от детства до того момента, когда общество признает человека взрослым.

Подростковый возраст – период активного формирования мировоззрения, интересов, системы ценностных представлений, развития рефлексии, изменению самооценки и формирование чувства взрослости. Подростки – это будущие активные участники социальных процессов, принимающие активное участие в образовательном процессе уже сегодня. Процесс самосовершенствования порой происходит неспешно, учитывая ограниченность жизненного опыта, несформированность представления о морально-этических ценностях. Кроме того, проблемы, связанные с особенностями подросткового возраста, усугубляются психофизиологическим дисбалансом, который выражается в неадекватности наличия «взрослых» потребностей и желаний и возможностей их реализации.

Подростковый возраст – период интенсивного становления и развития системы смыслообразования. Смысловая сфера подростка образуется поэтапно в процессе его социализации путем проникновения социальной информации в индивидуально-психологический мир ребенка. Самореализация подростков выступает процессом наиболее полного выражения их личностных возможностей в системе социального взаимодействия, определяется имеющимися особенностями развития ценностно-смысловой сферы, которая обеспечивает функцию побуждения к личностному самовыражению и соотносению внутренних уровней организации человека, его жизненных планов и социальных обстоятельств, а также регуляцию целостной системой жизнедеятельности человека. При этом, огромное значение для жизненной самореализации подростков имеют присущие им смысловые конструкторы, определяющиеся в нарративах – присущих личности способах структурировать окружающий мир. Эффективная организация воспитания и социализации современных подростков возможна при условии согласования (прежде всего, на основе общих духовных и общественных идеалов, ценностей) социально-педагогической деятельности различных общественных субъектов: школы, семьи, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, традиционных религиозных и общественных организаций и др.

Процесс формирования смысложизненных ориентаций учащихся может быть охарактеризован как направление гуманистической педагогики, а формирование смысловой сферы учащихся старших классов опирается на закономерности, принципы, формы, методы гуманистической педагогики, ее понятийный аппарат, при этом одновременно обладает и системой собственных содержательных характеристик. Социальная среда как объективное средство влияния на формирование смысла жизни подростков реализует его в двух аспектах: организованном и стихийном, которые характеризуются взаимосвязью и взаимообусловленностью: чем уже зона организованного воздействия, тем шире является пространство стихийного формирования и развития личности. Это актуализирует необходимость определения и введение в педагогическую практику условий, которые, с одной стороны, обеспечивали бы действенность образовательно-воспитательного процесса, а с другой, способствовали успешному течению общего процесса социализации подростков, формированию у них ценностно-смысловой сферы, мотивации к достижению. Важное место среди таких условий относится взаимодействию семьи и школы, способствующему согласованию и усилению учебно-воспитательных воздействий, поступающих от родителей и учителей как ведущих агентов социализации подростков.

Система образования, выполняя свою социализирующую функцию, приобщает индивида к жизни в обществе путем передачи ему системы ценностей, знаний и навыков, тем самым способствуя интеграции в общественную жизнь. Исходя из того, что подросток является субъектом образовательного процесса, необходимо создавать условия для осмысления школьниками своей жизни и ее сути, нравственных правил и норм, их целесообразности, добровольного их восприятия, творческого применения, приобретения опыта морально-ценностного отношения к окружающему миру, к людям, к самому себе. Одной из основных концептуальных основ реформирования в рамках ФГОС является создание современного образовательного пространства, которое будет способствовать развитию творческому развитию, смыслообразованию и мотивации учащихся к обучению.

Формирование образовательной среды является процессом, в рамках которого развиваются отношения между обучающимися, школьниками и учителями, учителями и родителями, окружающим социумом. Определяя роль образовательной организации в развитии, обучении и воспитании школьников Я.А. Коменский отметил, что это место, где: «... во-первых, есть возможности для игр, наслаждений и удовольствий, получаемых от познавательной деятельности, во-вторых, это место, имеющее целью своего существования приобщение к наукам, процветание и расцвет которого зависит от достигнутого результата» [9].

Важнейшая особенность хорошо организованной образовательной среды характеризуется:

- наличием гуманистически ориентированной цели образования и воспитания;
- согласованием целей участников педагогического процесса – учащихся и педагогов.

Основные цели формирования образовательной среды школы:

- идея личностной самореализации в культурно-образовательном пространстве школы;
- идея построения целостного, открытого, саморазвивающегося к культурно-образовательного пространства школы;
- идея обновления образовательного процесса, посредством модернизации основных компонентов образовательной практики (содержания, условий, технологий);
- идея психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса, идея повышения профессионализма и компетентности педагогов;
- идея построения здоровьесберегающей среды в школе.

Культурно-образовательная среда школы – это организация всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая задает стиль, дух, атмосферу всей школьной жизни. При этом, успех – основная идея

педагогического взаимодействия в образовательном учреждении, ориентированном на глубокое качественное всестороннее образование. К субъектам воспитательной системы формирования смысла жизни подростков относятся:

- учащиеся и педагоги,
- ученический и педагогический коллективы,
- специалисты социально-психолого-логопедической службы,
- родители,
- преподаватели сферы дополнительного образования, обслуживающий персонал школы,
- студенты-практиканты,
- волонтеры,
- все персоны, входящие в образовательное пространство учреждения.

Взаимодействие субъектов культурно-образовательной среды раскрывает содержательное поле ее развития как педагогического процесса. Субъектный подход к развитию культурно-образовательной среды школы состоит в учете особенностей субкультурного опыта педагогов, детей, их родителей, их потребностей, интересов, владении разнообразными педагогическими технологиями, методиками, формами и методами работы в зависимости от индивидуальных особенностей контингента учащихся, включающих социокультурные, этнические, конфессиональные, возрастные, психофизические и другие характеристики.

Индивидуальность каждого ребенка интересна и значима для общества. Задача современной системы образования состоит в том, чтобы как можно ярче и полнее раскрыть особенности каждого обучающегося, направить их на созидательную, а не на разрушительную деятельность, сформировать комплекс необходимых для успешной социализации в обществе психологических качеств: смыслообразования, мотивации, целеполагания и др. Дать возможность апробировать свои умения в настоящем деле пусть пока в рамках школы, увидеть результаты своих действий, оценить значимость своей работы, поверить в свои силы и вдохновить на новые полезные дела.

Демократические преобразования, происходящие в России в последние десятилетия, кардинально меняют вектор развития общества, детерминируя личностное становление граждан, их мировоззрение, поведенческие паттерны. В данных условиях расширяется функциональный арсенал педагогики, призванной выступать гарантом укрепления традиций гуманизма, построения гражданского общества, а сама образовательная система направляется на активизацию своего воспитательного потенциала на формирование осмысленности жизни школьников.

В соответствии с социальным заказом государства и общества, выраженном в Законе РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г., в Государственных образовательных стандартах, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009 г.) и идеальная личность современного выпускника школы характеризуется как «...человек, способный к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций». При этом, современные образовательные организации, опираясь на национальные и интернациональные гуманистические традиции, обладают для этого достаточными ресурсами. Гуманистические теории понимания личности повлияли на современные инновации в образовании, на внедрение менеджмента в образовательный процесс. Современные тенденции в образовательном менеджменте характеризуется переходом от внешнего внутришкольного управления к школьному менеджменту.

Таким образом, семья и школа выступают в качестве основных субъектов социализации несовершеннолетних, способствуют развитию смысловой сферы, самоопределению подростков в соответствии с индивидуальными особенностями. Для полноценного прохождения процесса обучения и формирования личности подростка, его успешной социализации в обществе, формировании ценностно-смысловых ориентаций необходим соответствующий микроклимат между педагогами и учащимися, самими учащимися, образовательным учреждением и семьей в целом, а именно создание в образовательном учреждении эффективной культурно-образовательной среды. Для конкретизации деятельности субъектов образовательного процесса по формированию смысла жизни подростков необходимо выделение ряда теоретико-практических векторов: административно-управленческого, правового, хозяйственно-экономического, учебно-воспитательного. В воспитательной системе по формированию смысла жизни подростков урок расширяет свои функции и ведущей с реди них является смысложизненно-ориентационная.

Структура менеджмента формирования смысла жизни подростков содержит: планирование, определение условий, организацию, мотивацию, стимулирование, руководство формированием смысловой сферы старших школьников.

При этом, основой менеджмента формирования смысла жизни подростков является методология, где аксиологическая система определяет принципы, методы и содержание управленческой деятельности по формированию смысловой сферы учащихся. Человеко-центрический принцип в образовательном менеджменте – методологическая основа, базовая установка, пронизывающая управленческие подходы и программы развития смысловой сферы школьников (см. Таблица 1):

Таблица 1

Участник	Характеристика
Человек	Цель любой педагогической деятельности
Ребенок	Главная фигура в школе, субъект саморазвития
Учитель	Организатор процесса развития ребенка, субъект саморазвития
Директор школы	Администратор-организатор деятельности педагогов
Цель педагогического процесса	Развитие способностей и задатков ребенка
Цель педагогического менеджмента	Создание условий для саморазвития личности
Школа	Развивающая и развивающаяся система

В теории педагогического менеджмента выделяют два основных инструмента воплощения человекоцентрической ориентации в управлении учебно-воспитательным процессом: уважение к человеческой личности и доверие.

В литературе по менеджменту образования, кроме уважения и доверия, называются и другие принципы. В основу управления педагогическими процессами по формированию смысла жизни школьников применимы принципы консенсуса, сотрудничества, социальной справедливости, индивидуального подхода, стимулирования, делегирование полномочий, горизонтальных связей, целевой гармонизации и др. формирующие каркас принципов концепции педагогического менеджмента, где системообразующим является принцип гуманизма. Главным аргументом выделения мотивационного блока в концепции менеджмента формирования смысла жизни подростков в отдельный, является его значимость для теории образовательного менеджмента: выделение мотивации в отдельную функцию управления. Мотив является движущей силой, определяющей поведение человека. Мотивация – процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных или коллективных целей, а именно к развитию смыслообразования.

Успех – базовая идея менеджмента. Управлять – значит приводить к успеху других – эта идея должна стать одним из постулатов менеджмента формирования смысла жизни подростков. Существенной особенностью гуманистического, личностно-ориентированного управленческого взаимодействия в формировании смысла жизни школьников является осуществление педагогом управленческой поддержки процессов развития смысловой сферы подростков. Ученые рассматривают педагогическую управленческую поддержку в контексте личностного подхода в образовании и связывают ее прежде всего с деятельностью, обеспечивающей процессы индивидуализации человека, его развития. В этом контексте под поддержкой понимается система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал школьника и включающая в себя помощь учащимся, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических и личностных затруднений.

Наиболее эффективной стратегией гуманистической, субъект-субъектной управленческого взаимодействия и поддержки является стратегия фасилитации – помощи и стимулирования саморазвития личности.

Таким образом, управленческая поддержка – это целенаправленная деятельность по организации фасилитирующего взаимодействия участников образовательного процесса, обеспечивающего необходимую и адекватную поддержку, сопровождение подростка в процессе ориентированного развития смысловой сферы. Реализация управленческой поддержки предусматривает создание организационных, методических и психологических условий для формирования смысла жизни подростков.

Выводы. Процесс формирования смысла жизни подростков в условиях образовательной организации характеризуется как устойчивая совокупность компонента самостоятельной деятельности ученика, деятельность педагога, а также деятельности педагогического коллектива совместно с родителями. Перед современной школой сегодня стоит задача поиска оптимальных путей организации педагогического процесса таким образом, чтобы были созданы наиболее благоприятные условия для всестороннего развития учащихся. Это актуализирует психолого-педагогические поиски относительно форм, методов менеджмента формирования смысла жизни подростков.

Литература:

1. Абакумова И.В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост, ун-та, 2006. – 256 с.
2. Березина Т.Н. О многообразии смыслов жизни современной личности / Березина Т.Н. // Личность и бытие: субъектный подход. – Краснодар, 2005. – С. 53-60
3. Болотова А.К. Психология развития и возрастная психология. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.К. Болотова. – СПб.: Питер, 2018. – 478 с.
4. Василькова Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Academia, 2015. – 205 с.
5. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина. – М.: Академический проект, 2015. – 420 с.
6. Липский И.А. Социальная педагогика / И.А. Липский, Л.Е. Сикорская. – М.: Дашков и К, 2016. – 280 с.
7. Лукина А.К. Социальная педагогика / А.К. Лукина. – М.: Инфра-М, 2019. – 240 с.
8. Мандель Б.Р. Педагогическая психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель. – М.: Инфра-М, 2016. – 256 с.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник / А.В. Мудрик. – М.: Academia, 2019. – 95 с.
10. Социальная педагогика: учебное пособие / авт.-сост. С.Г. Григорьева. – Казань: Казан. ун-т, 2018. – 97 с.
11. Чекулаенко В.Л. Общая социальная педагогика / В.Л. Чекулаенко. – М.: Инфра-М, 2017. – 160 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Мусин ШагитРишатович

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусаиновна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений. В процессе формирования инженерной культуры у будущих бакалавров развивается пространственно-техническое и логическое мышление, расширяются коммуникативные возможности для общения со специалистами в своей и смежных сферах профессиональной деятельности. Целью данной работы является решение проблемы развития инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений в процессе их профессиональной подготовки. Исходя из ключевой роли гуманизации технического образования в развитии культуры личности будущего инженера, авторы анализируют состояние формирования инженерной культуры в системе образования, опираясь на исследования многих педагогов-ученых. На основе проведенных исследований авторы пришли к выводу о том, что развитие инженерной культуры происходит в процессе последовательных этапов (подготовительный, формирующий, рефлексивный) и содержит соответствующие каждому этапу структурные компоненты (техничко-технологический, информационно-коммуникационный, когнитивный, графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический, экономический, личностный и социально-гуманитарный).

Ключевые слова: компоненты, инженерная культура, профессиональная подготовка, бакалавры технических направлений.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the development of engineering culture of future bachelors of technical fields. In the process of forming an engineering culture, future bachelors develop spatial-technical and logical thinking, expand communication opportunities for communicating with specialists in their own and related fields of professional activity. The purpose of this work is to solve the problem of developing the engineering culture of future bachelors of technical fields in the process of their professional training. Based on the key role of the humanization of technical education in the development of the culture of the future engineer's personality, the authors analyze the state of the formation of engineering culture in the education system, based on the research of many teachers and scientists. Based on the conducted research, the authors came to the conclusion that the development of engineering culture occurs in the process of successive stages (preparatory, formative, reflexive) and contains.

Keywords: components, engineering culture, professional training, bachelors of technical fields.

Введение. В XXI век – век высоких технологий, в обществе востребованы высококвалифицированные и перспективные специалисты инженерной направленности, способные путем решения многих технических задач достичь высокой степени готовности к многофункциональной производительной и интеллектуально-творческой деятельности.

Формирование инженерной культуры является важнейшей составляющей подготовки будущих бакалавров технических направлений.

Понимая культуру как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей в различных областях человеческой деятельности, следует отметить, что инженерная культура – это есть совокупность специальных алгоритмов мышления, умений, технической, социальной и исследовательской компетенций, а также профессионального инженерного самоопределения.

По характеру труда инженерная деятельность относится к умственному труду (анализ, исследование, контроль, планирование, управление, принятие нестандартных решений и т.д.). Продукты умственного труда – это не сами материальные вещи, а их образы, идеальные модели, идеи, научно-технические гипотезы, теории, принципы, т.е. духовные ценности человеческой культуры.

С философских позиций проблемы инженерной культуры анализируются в работах Долженко О.В., Багдасарян Н.Г. В работах Осинского И.И., Рыжкова В.П. рассмотрены взаимосвязи развития общества и техники. Душков Б.А., Суходольский Г.В., Шадриков В.Д. анализируют структуру и динамику формирования инженерной деятельности.

Современным проблемам развития инженерной культуры посвящены исследования известных педагогов (Атугов П.Р., Долженко О.В., Калекин А.А., Лагунова М.В., Левина М.М., Матящ Н.В., Слостенин В.А., Фокин Ю.Г., Эсаулов А.Ф.).

Комплексное исследование, посвященное анализу структуры, динамики и механизмов освоения профессиональной инженерной культуры, проведено Н.Г. Багдасарян [7].

Изложение основного материала статьи. Культура инженерной деятельности первоначально являлась составляющей общечеловеческой культуры и профессиональной компетентностью будущего бакалавра технического направления.

Анализ многочисленных научных исследований показывает, что инженерное образование имеет высокий культурологический потенциал, поскольку находится на стыке естественнонаучных, технико-технологических и общественных дисциплин. Культурологический подход развивается в профессиональном инженерном образовании, что отражено в области исследований культуры, философии, социологии, эргономики, инженерной педагогики, инженерной психологии и т.д.

Инженерная культура является важнейшей составляющей общечеловеческой культуры и профессиональной компетентности будущих бакалавров технического направления и состоит в том, чтобы способы и результаты профессиональной деятельности соответствовали стандартам и сопоставлялись с требованиями взаимозависимой системы «человек-техника-природа-общество».

Инженерная культура будущих бакалавров технических направлений обеспечивается личностными и профессиональными качествами, свойствами и характеристиками обучающихся, степенью овладения профессиональными компетенциями.

Инженерную культуру будущих бакалавров технических направлений мы понимаем, как интегрированное личностное образование, которое характеризуется сформированностью следующих компонентов: технико-технологический, информационно-коммуникационный, когнитивный, графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический, экономический, личностный и социально-гуманитарный.

Реализация вышеназванных компонентов осуществляется в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета в рамках действующих стандартов профессиональной подготовки бакалавров направлений «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» и «Технология художественной обработки материалов».

Наиболее сложным является вопрос содержания и структуры инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений, так как предполагает возможность определения путей и педагогических условий формирования инженерной культуры.

Сравнивая различные подходы к выделению компонентов системы, Беликов В.А. называет наиболее общие компоненты, которые отмечаются и многими исследователями – цель, мотив, содержание, действие, результат. Он также отмечает признаки, присущие всем системам: целостность, компонентность, структурность, функциональность, многоуровневость, управляемость и связь со средой [1, с. 130].

Самостоятельную познавательную деятельность в самом обобщенном виде Пидкасистый П.И. представляет как систему, включающую в себя следующие основные компоненты: 1) содержательную сторону; 2) оперативную; 3) результативную [6, с. 108].

Исследователи при рассмотрении содержания изучаемого объекта уделяют значительное внимание определению уровней компонентов в структуре объекта, что является важным для выделения показателей оценки исследуемого процесса.

Обозначенные нами компоненты мы распределили на составляющие блоки.

1. Когнитивно-технологический блок (технико-технологический, информационно-коммуникационный и когнитивный).

Технико-технологический компонент – содержит научные базовые знания и технические способы осуществления умственного труда (анализ, синтез, индукция, дедукция, идеализация, формализация, моделирование и другие приемы познавательной деятельности). Данный компонент реализует понимания сущности технологического подхода к реализации инженерной деятельности и результат процесса формирования знаний, умений и навыков в преобразующей, природосообразной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей.

Качественное техническое образование может быть достигнуто путем определенной реконструкции образования, что, как следствие, приведет к изменениям культуры личности и общества и, в первую очередь, к изменениям их инженерной культуры. В составе общего образования техническое совместно с естественнонаучным и гуманитарным призвано стать структурообразующим компонентом содержания, обеспечивающим вхождение обучающихся в качестве субъекта в общество, в техногенную среду жизни и в преобразовательную деятельность.

Информационно-коммуникационный компонент – предполагает мобильную ориентацию в потоке современной информации, вычленение главного, формирование способности к самостоятельному принятию решений, умение использовать современные информационно-коммуникационные технологии в инженерных целях.

Когнитивный компонент – эта система профессиональных знаний, которая включает познавательные, инженерно-технические и интеллектуальные способности инженерного мышления. Когнитивный компонент предполагает постоянное стремление к познанию научных технических достижений.

Когнитивная сфера, как сфера психологии человека, связана с его познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и о самом себе, и отражает актуальные тенденции развития технического мышления, обеспечивает практико-созидательное познание. Когнитивный компонент инженерной культуры (технические знания, умения и навыки, технический язык, техническое мышление) мы рассматриваем как развивающие когнитивной сферы будущих бакалавров.

2. Проектно-исследовательский блок (графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический и экономический).

Графический компонент - предполагает процесс формирования графических компетенций, применения стандартов и правил выполнения чертежей, способности свободного владения конструкторской документацией. Профессия инженера требует целостного представления об объекте проектирования, требует владения и формально-логическим и образным мышлением, знания языка чертежей и схем, сочетания научного и художественного стилей мышления.

Проектно-конструкторский компонент – включает анализ и моделирование технических видов деятельности субъекта, процессов принятия решения при проектировании. Проектирование понимается как деятельность, в данном случае технической, направленная на создание новых технических объектов с заданными характеристиками при выполнении необходимых экологических, технико-технологических, экономическо-управленческих ограничений и т.д. Это результат процесса формирования технических знаний, умений и навыков по созданию инновационных технологий преобразовательной деятельности в процессе анализа и построения моделей предметов и технических явлений (инженерных устройств, различных физических, химических и др. процессов).

Для решения конструкторских задач, необходимы следующие качества личности: творческо-технические наклонности, направленность на конечный результат, способность решать возникающие технические проблемы в процессе проектно-конструкторской технической деятельности, причем в непредсказуемых проблемных ситуациях.

Научно-исследовательский компонент – процесс формирования научно-технических знаний для проектирования искусственных технических систем. Исследовательская инженерно-техническая деятельность характеризуется системным подходом к решению научно-технических задач.

Эргономический компонент основан на взаимодействии субъекта и остальных составляющих технической системы, на деятельности по применению теории и технологий эргономики для обеспечения безопасности данной системы и самого субъекта, его благополучной деятельности, также оптимизации производственных технологических процессов и совместимости сферы «человек-машина-технология».

Экономический компонент – системообразующий компонент, который представляет интеграцию технических знаний и умений с ценностно-смысловым принятием будущими инженерами экономической составляющей своей профессионально-технической деятельности.

3. Социально-гуманитарный блок (личностный и социально-гуманитарный).

Личностный компонент подразумевает формирование культуры личности инженера, развитие у него только систему технических знаний, умений и навыков, соответствующую научно-технической картине мира, но и самостоятельности в технико-технологической деятельности, открытости и готовности к диалогу и обмену мнениями, способности к культурному саморазвитию личности, внутренней потребности и устойчивой мотивации к инженерно-технической профессиональной деятельности. Личностный компонент также направлен на этические профессиональные качества инженера.

Социально-гуманитарный компонент актуализирует проблемы культурных аспектов техники, технологий и инженерно-технической деятельности, способствует развитию мировоззрения, социально-научного, педагогического и психологического знания, ценностно-мотивационных ориентаций в соответствии с культурными и историческими традициями, общественными тенденциями и ценностями инженерно-технических открытий для жизнедеятельности личности на основе приоритета нравственно-этических норм.

Выделенные нами компоненты инженерной культуры формируются в несколько последовательных этапов:

1. Подготовительный этап – мотивация и развитие профессионального интереса.

2. Формирующий этап – изучение дисциплин (модулей), организация всех видов практик, обеспечивающие формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяемых образовательными стандартами.

3. Рефлексивный этап – формирование у будущих бакалавров технических направлений критического технического мышления, осознанного отношения к профессионально-технической деятельности.

Главным результатом инженерной культуры у будущих бакалавров технических направлений, мы считаем осознание необходимости формирования культуры достоинства, а не только культуры полезности инженерно-технических преобразований.

Формирование инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений основывается на принципах, среди которых мы выделяем, прежде всего: принцип гуманизации, целостности обучения, взаимозависимости субъектов, осознанности профессионально-технической деятельности.

Высшее техническое образование является важнейшим механизмом освоения инженерной культуры, для того чтобы социокультурный компонент инженерно-технической деятельности не оставался лишь внешним условием профессионального инженерного опыта.

Для того чтобы социально-культурный и гуманитарные аспекты инженерно-технической деятельности будущих бакалавров технических направлений являлись его важнейшим структурообразующим элементом, необходимо решение выделенных нами задач в процессе образовательной деятельности:

– углубленное освоение гуманитарных и социально-культурных дисциплин в рамках образовательного процесса;

– актуализация этического-правовых, нравственно-духовных, историко-культурных аспектов реализации программ подготовки бакалавров технических направлений;

– актуализация социокультурных смыслов техники и инженерной деятельности в учебных курсах блока социально-научных и гуманитарных дисциплин (что выходит пока за пределы образовательных стандартов);

– преодоление технократических подходов к организации обучения в общенаучных и специальных инженерных дисциплинах.

Таким образом, процесс формирования инженерной культуры обусловлен современными технологиями обучения в области техники и технологий и личностно-ориентированными технологиями, которые обеспечивают формирование и саморазвитие личности будущего инженера, на основе его индивидуальных способностей и особенностей.

Выводы. Исходя из краткого анализа содержательных компонентов инженерной культуры, можно отметить, что все ее компоненты взаимосвязаны и данная структура компонентов, основанная на блочной системе, представляет лишь некоторые аспекты профессионально-технической подготовки будущих бакалавров технических направлений. Профессионально-техническая подготовка будущих бакалавров технических направлений и формирование в рамках этой подготовки инженерной культуры представляет собой многогранный и управляемый процесс становления личности студента как субъекта инженерно-технической деятельности, обеспечивающий овладение необходимыми, и в том числе общекультурными, компетенциями.

Профессионально-техническая подготовка будущих бакалавров технических направлений нового типа должна стать непрерывным процессом их самопознания, саморазвития, самообновления как природного субъекта, способного воспринимать универсальную ценность общества и природы в целом и влиять на социокультурную среду.

Структурные компоненты инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений выступают как процесс целенаправленного конструирования и использования элементов содержания, технологий, а также организационных форм обучения для достижения психолого-педагогических задач.

Литература:

1. Беликов, В.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: методическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений / В.А. Беликов, Н.Г. Кривошапов, Л.А. Савинков – М.: Владос, 2008. – 394 с.

2. Бичева И.Б., Китов А.Г. Теоретические аспекты развития инженерной культуры обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
3. Куваева М.М., Валеева Г.Х., Мусин Ш.Р. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей технологии в СИ (филиал) БашГУ. В сборнике: Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. – Сибай, 2020. – С. 355-357.
4. Мусин Ш.Р., Куваева М.М., Гайнуллин И.А., Интегрированное обучение в процессе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. Современные проблемы науки и образования, 2019. – № 1.
5. Мусин Ш.Р., Куваева М.М. Структурные компоненты системы формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. В сборнике: Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах. – 2019. – С. 368-370.
6. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
7. Формирование инженерной культуры будущих учителей технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://наука-pedagogika.com/pedagogika>.

Педагогика

УДК 371

аспирантка кафедры педагогики Кунгурякова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» (г. Петропавловск-Камчатский);

доктор философских наук, профессор кафедры теории и

технологии социальной работы Керимов Махмуд Магомедович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В настоящей статье изучается внеурочная деятельность как весьма действенное, на взгляд авторов, средство повышения учебной мотивации учащихся детской художественной школы. В целях наиболее полного раскрытия темы исследования в первую очередь поднимается проблема недостаточной учебной мотивации учащихся на уроках истории искусств в детской художественной школе. При этом внеурочная деятельность понимается авторами как организация на основе вариативной составляющей базисного учебного плана, которая координируется участниками образовательного процесса, отличаясь от урочной системы обучения. В статье демонстрируется её роль в процессе повышения интереса учащихся к предметной области «История искусств» на примере конкурса «Ожившие картины».

Ключевые слова: внеурочная деятельность, учебная мотивация, история искусств, конкурс, детская художественная школа, художественно-эстетическое воспитание детей.

Annotation. The given article examines extracurricular activities as a very effective, in the authors' opinion, means for increasing the children's art school students' educational motivation. For the purpose of the most complete disclosure of the research topic, the insufficient educational motivation of students at art history lessons in children's art school problem is first raised. At the same time, extracurricular activities are understood by the authors as an organization based on the variable component of the basic curriculum, which is coordinated by the participants of the educational process, differing from the regular system of training. The article demonstrates its role in the process of increasing students' interest in the subject area «Art History» by the example of the contest «Revived Pictures».

Keywords: extracurricular activities, educational motivation, art history, competition, children's art school, artistic and aesthetic education of children.

Введение. Социально-экономические перемены, быстрые темпы развития высоких технологий влияют на характер деятельности и стратегию развития учреждений дополнительного образования, формируют новые приоритетные цели, связанные с развитием индивидуальных возможностей и творческого мышления у обучающихся [3; 6-7; 13-15]. Возрастает потребность в образовании, которое обеспечивает человека знаниями и умениями, позволяющими «включиться» в общественные процессы, успешно адаптироваться к постоянным изменениям в мире.

«Сфера дополнительного образования детей создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания, в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фактически, эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке» [4].

Изложение основного материала статьи. Современная система дополнительного образования реализует общеобразовательные и предпрофессиональные программы подготовки детей и подростков по различным творческим дисциплинам. Одним из самых популярных направлений является художественное дополнительное образование.

В масштабе одной личности учреждение дополнительного образования художественной направленности развивает творческий потенциал, воспитывают личность с креативным мышлением и служит «социальным лифтом», позволяющим личности подняться на новый уровень функционирования. В масштабе страны учреждения дополнительного образования является источником социальной стабильности и повышения общего культурного уровня населения [1; 4; 8; 14-15].

Таким образом, вопрос о недостаточной учебной мотивации в детской художественной школе ставится в ряд актуальных задач. Загруженность современного ребенка, рассредоточение его интеллектуального потенциала на широкий спектр целей, моральная усталость в погоне за ежедневными успехами снижает

учебную мотивацию обучающего. Все силы современного ребенка уходят на освоение общеобразовательной школьной программы, а на занятия в учреждении дополнительного образования время и энергия детей расходуются по остаточному принципу. Вспоминаются слова В.А. Сухомлинского: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» [10, С. 13-14]

Понятие «мотивация» является достаточно изученным на уровне педагогики и психологии. «Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности» [5].

Ведущие ученые считают, что результаты деятельности на 20-30% зависят от интеллекта, а на 70-80% от мотивов. Следовательно, учебная мотивация является одним из решающих факторов эффективности учебного процесса. Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в деятельность учения [3].

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность учащегося имеет различные источники. В зависимости от возраста учащегося меняется вид учебной мотивации. Можно уверенно сказать, что мотивы у обучающегося младшего школьного возраста совсем не те, что у обучающегося старшего подросткового возраста. Но все же можно выделить две основные группы мотивов, общих для обучающихся различных возрастов. По мнению А.К. Марковой, к видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Таким образом, разрабатывая «инструмент» для повышения учебной мотивации, необходимо учитывать сложную систему мотивов обучающихся.

Условия повышения мотивации достаточно полно изучены и описаны в трудах по педагогике и психологии, существует богатый опыт теоретических подходов и практик (Л.И. Божович, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, В.Г. Асеев), но все же вопрос по повышению мотивации никогда не будет закрыт, методы и практики будут меняться, стремясь идти в ногу со временем и новыми тенденциями.

В специальной литературе проблему недостаточной мотивации предлагают решать путем использования различных форм и методов образовательного процесса. Так, внеурочная деятельность наиболее часто предлагаемая форма. Внеурочная деятельность в образовательном процессе учащихся детской художественной школы имеет большое значение. Внеурочная деятельность способствует расширению и углублению знаний, творческой активности, самовыражению ребенка. Внеклассная деятельность значительно многообразнее в средствах и методах, чем учебная деятельность.

Внеурочная (внеучебная) деятельность учащихся – организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, координируемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВН, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.; занятия по направлениям внеурочной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Обзор педагогической литературы не выявил принципиальных различий между понятиями «внеклассная деятельность», «внеурочная работа» и «внеурочная деятельность». Стоит отметить, что с конца 60-х годов в педагогической литературе встречается термин «внеклассная работа», в 90-е годы входит в оборот термин «внеурочная работа», позже, в глоссарии Федерального Государственного Образовательного Стандарта, начинает встречаться понятие «внеучебная деятельность», которое не находит самостоятельного определения, являясь синонимичным понятию «внеурочной деятельности».

Внеурочная деятельность в детской художественной школе – это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая важную роль в развитии учащихся.

Суть внеурочной деятельности определяется видом деятельности учащихся детской художественной школы при организующей роли преподавателя. Организация внеурочной деятельности в детской художественной школе координируется таким образом, чтобы творческий потенциал и инициативность ребенка выходила на первый план. Цели, которые достигает преподаватель благодаря внеурочной деятельности различны, перечислим некоторые из них:

- развитие самостоятельности и инициативности;
- раскрытие творческого потенциала;
- повышение учебной мотивации и познавательного интереса;
- расширение и углубления знаний по предмету;
- формирование профессиональных интересов.

Внеурочная деятельность в детской художественной школе позволяет выполнить ряд важных задач и повлиять на качество художественного образования:

- обеспечение адаптации ребенка в детской художественной школе;
- оптимизация учебной нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся;
- создание условий для развития творческих способностей ребенка;
- продуктивное взаимодействие с родителями.

Следует определить основные принципы внеурочной деятельности в детской художественной школе:

- принцип добровольности, который подразумевает один из самых важных принципов внеурочной деятельности. Учащийся должен выражать свое внутреннее желание принять внеурочную деятельность;
- принцип учета индивидуальных особенностей учащихся, предполагающий организацию внеурочной деятельности с учетом уровня развития каждого ребенка, возраста, темперамента, оригинальности, возможности и т.д.;
- принцип новизны, учитывающий принципиально другие средства и методы, в организации внеурочной деятельности, чем в основном учебном процессе. Необходимо создать условия для творческого раскрепощения учащихся.

Как и в обучении любому предмету, во внеурочной деятельности в детской художественной школе определяющим является содержание. Во внеурочной деятельности больше, чем в любой другой, проявляется влияние личности учителя, его кругозора, интересов, теоретического и нравственного багажа.

Содержание внеурочной деятельности в детской художественной школе подчиняется определенным требованиям: научности (устанавливает определенное соотношение содержания школьного предмета с содержанием науки); доступности (содержание должно соответствовать возрастным особенностям учащихся,

не уходить далеко от школьной программы, стимулировать стремление к познанию, к работе с дополнительной литературой, к исследовательской деятельности); актуальности и практической значимости (связь с жизнью); занимательности (учащемуся должно быть интересно во время проведения внеурочной деятельности).

К функциям внеурочной деятельности в детской художественной школе можно отнести:

- развивающую;
- организационную;
- креативную;
- коммуникативную;
- воспитательную и др.

Большими возможностями в организации внеурочной деятельности в детской художественной школе обладают участие в выставках и конкурсах различных уровней (городских, региональных, всероссийских и международных), просмотрах, творческих встречах с художниками, пленэрах, конкурсах рисунков, олимпиадах, викторинах, интерактивных проектах, квестах, научно-практических конференциях, дискуссиях по докладам о проведенной работе, беседы об искусстве – все это можно рассматривать как средства повышения учебной мотивации учащихся.

Активную позицию во внеурочной деятельности детской художественной школы должны занимать родители учащихся. Заинтересованность и участие родителей в жизни школы является одной из важных причин повышения мотивации, успеваемости учащихся, поскольку оказывается эмоциональная поддержка и помощь в выполнении заданий [8].

Конкурсы – это одна из форм внеурочной деятельности в детской художественной школе, которая относится к игровой форме. Конкурсы, как одна из форм игры, являются действенным механизмом развития познавательного интереса и творческих способностей детей. Конкурсы способствуют развитию детского художественного творчества, повышению уровня художественно-эстетического воспитания учащихся, возможности демонстрации учащимися своих творческих результатов [9].

В психолого-педагогических исследованиях (И.Г. Абрамова, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, М.В. Кларин, Д.Б. Эльконин и др.) игровая форма урока и использование различных элементов игры на уроке способствуют развитию учебно-познавательной деятельности детей, повышают внимание, мобилизуют усилия, направленные на решение проблем, позволяют ребёнку ощутить чувство успеха и поверить в собственные силы.

Давно известно, что игровая технология занимает важное место в учебно-воспитательном процессе, так как они не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, но и выполняют ряд других функций:

1. Тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки.
2. Стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету.
3. помогает преодолеть познавательную пассивность учащихся.

«Значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании» [2, с. 70-76].

С каждым днем обращение к игре, как к методу повышения познавательного интереса и повышения учебной мотивации, становится популярнее. Во внеурочной деятельности и в учебном процессе игра широко используется в работе как с детьми дошкольного возраста, так и в работе младшими школьниками и подростками. Более того, не осталось ни одного образовательного учреждения, где бы с успехом ни использовалась игра в обучающих целях: детские сады, школы, учреждения дополнительного образования, высшие учебные заведения, учреждения профессиональной переподготовки, курсы повышения квалификации.

Для решения проблемы недостаточной учебной мотивации на уроках истории искусств в детской художественной школе было разработано положение общешкольного конкурса «Ожившие картины». Конкурс проходит третий год и подтвердил успешность игры, как метода повышения мотивации. Конкурс длится месяц. Участие в нем принимают все классы, участники не делятся на возрастные категории. Конкурс проходит в трех номинациях: сочинение, мультимедийная презентация, фото-инсталляция любимой картины.

Цель конкурса состоит в повышении учебной мотивации у обучающихся в предметной области «Истории искусств». Для достижения цели были выделены главные задачи:

- вовлечение обучающихся в конкурсную деятельность, способствующую изучению исторического и культурного наследия;
- расширение и актуализация знаний учащихся в области истории искусств;
- вовлечение родителей в творческий процесс в работе с ребенком;
- создания общешкольного положительного эмоционального фона.

Выбор работ для конкурса был ограничен лишь рамками академического искусства. Ученики самостоятельно отбирали материал, изучали эпохи, работы и понравившихся художников. Для выбора работ каждому пришлось просмотреть сотни работ, прочитать немало историй созданий картин и биографий художников. Участвовать можно было как самостоятельно, так и с привлечением одноклассников, друзей, учителей. Акцент делался на совместную работу с родителями и на полную творческую свободу. По итогам конкурса работы были представлены в краевом художественном музее, что стало дополнительным стимулом для учащихся.

Можно уверенно сказать, что в период проведения конкурса и подготовки к нему возрос интерес к истории искусств. Об этом свидетельствует улучшение посещаемости, активность учащихся на уроках, вопросы на уроках и вне урока, запрос на консультации. В школе появился эффект «бурления», обсуждались картины, костюмы, детали, появился живой интерес к истории искусств.

Подводя итог за три года, можно уверенно сказать, что конкурс «Ожившие картины» стал настоящим праздником для художественной школы, объединив общими интересами детей, родителей и учителей.

Участие в конкурсах вызывает у обучающихся положительную мотивацию к дальнейшему изучению истории искусств. Благодаря вовлеченности обучающийся в конкурс, создаётся благоприятная психолого-педагогическая атмосфера на уроках, возрос познавательный интерес и учебная мотивация к предмету.

Свою специфику имеет обучение учащихся с ограниченными возможностями. Сейчас нередко эти учащиеся посещают учреждения дополнительного образования школьников и делают там определённые успехи. В этой связи педагог так же должен уметь организовывать воспитание таких детей [5; 10-12].

Выводы. Внеурочная деятельность в детской художественной школе является гармоничной формой учебного процесса, органически встраивается в творческий процесс и является предпочтительной для обучающихся. Внеурочная деятельность успешно решает ряд целей и задач, таких как: обеспечение адаптации ребенка в детской художественной школе, оптимизация учебной нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, создание условий для развития творческих способностей ребенка, продуктивное взаимодействие с родителями, повышение учебной мотивации, развитие самостоятельности и инициативности, раскрытие творческого потенциала, повышение учебной мотивации и познавательного интереса, расширение и углубление знаний по предмету, формирование профессиональных интересов [13]. Развитие педагогических и компьютерных технологий благоприятно влияет на внеурочную деятельность и на учебный процесс в целом в детской художественной школе.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии // Вопросы психологии. – 1966. – № 1. – С. 62-76.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей»: есть первый результат // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 231-235.
4. Ивашкина Т.А. К вопросу о развитии инновационных процессов в мировом дополнительном образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 117-119.
5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г. // Электрон дан. Режим доступа Url: <http://m.government.ru/docs/17883/> (дата обращения 23.04.2021)
6. Кожурова А.А., Шергина Т.А. Социализация младших школьников с ОВЗ посредством игровых технологий в условиях стандартизации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 135-137.
7. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т.1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
8. Общая психология: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
9. Павлова Н.И. Дополнительное образование детей в современных условиях и инновационные механизмы совершенствования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 273-275.
10. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – № 4. – С. 12-17.
11. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика. Дис... д-ра пед. наук. – М., 2012. – 411 с.
12. Рачковская Н.А. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Теоретические и практические исследования XXI века: труды Международной научно-практической конференции (Дедовск, 20-23.10.2014 г.). – М., 2014. – С. 317-321.
13. Рачковская Н.А., Сюрин С.Н. Реализация психолого-педагогических технологий в специализированном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья и отклоняющимся формами поведения // Достижения вузовской науки: труды Международной научно-практической конференции (Дедовск, 15-20.09.2014 г.). – М., 2014. – С. 336-340.
14. Рачковская Н.А., Пищулин В.И. Исследование процесса социализации лиц с повышенными потребностями // Современные аспекты фундаментальных наук: труды второго Международного симпозиума (Дедовск, 12-13.10.2015 г.). – М., 2015. – С. 138-141.
15. Спицына Е.В. Инновационная платформа «МЭШ» как средство развития интереса к камерной и симфонической музыке у подростков // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 94-95.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Луговая Ольга Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Черникова Ирина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье анализируются проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается сущность феномена инклюзивная среда, особенности перехода к инклюзивному образованию в отечественной педагогической практике. Авторы всесторонне рассматривают влияние инклюзивной среды на социализацию данной категории детей, выделяют перспективы работы в направлении развития инклюзивной среды в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: медицинская модель инвалидности, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, инклюзивное образование, инклюзивная среда.

Annotation. The article analyzes the problems of socialization of children with disabilities. The article considers the essence of the inclusive environment phenomenon, the peculiarities of the transition to inclusive education in the domestic pedagogical practice. The authors comprehensively consider the impact of the inclusive environment on the socialization of this category of children, highlight the prospects for working towards the development of an inclusive environment in educational institutions.

Keywords: medical model of disability, children with disabilities, socialization, inclusive education, inclusive environment.

Введение. Социализация представляет собой сложный, многоаспектный процесс взаимодействия личности и социума, в котором личность выступает как в качестве объекта, испытывая всю совокупность воздействия со стороны общества, так и субъекта, определяя целевые ориентиры, пути и средства социализации. Социализация является неотъемлемой составляющей взросления ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и обладает очевидными положительными эффектами. Однако нельзя упускать из виду и возможности неблагоприятных последствий социализации, которые в отношении рассматриваемой категории детей далеко не всегда связаны с неуспешным протеканием данного процесса. Поясним выдвигаемое предположение, проанализировав основные проблемы социализации детей с ОВЗ. В первую очередь для них характерно наличие широкого круга социальных проблем, влияющих на процесс социализации: недостаточная эффективность мер социальной поддержки семей с детьми с ОВЗ; низкая степень доступности образовательных услуг, здравоохранения, культурного досуга и т.п.; отсутствие должных безбарьерных условий. Но, пожалуй, наиболее сильное влияние на социализацию детей с ОВЗ оказывает отношение общества и государства к данной категории детей. Преобладающая ориентация со стороны государства на медицинскую модель инвалидности, крайне негативно сказывается на социализации ребенка с ОВЗ, ослабляя его социальную позицию, дифференцируя детское сообщество на «здоровых» и имеющих особые потребности, априорно присваивая такому ребенку неравный социальный статус и признавая его в меньшей степени конкурентоспособным, чем другие дети [1]. Таким образом медицинская модель, обладающая ярко выраженным патерналистским характером, в большей степени направлена на создание условий для поддержания определенного уровня жизни семей с детьми с ОВЗ, чем на успешную интеграцию такого ребенка в общество, что может привести к закреплению у него пассивно-иждивенческих ориентаций. Решение указанной проблемы возможно посредством постепенного ухода от восприятия ребенка с ОВЗ как человека с меньшим социальным потенциалом и объекта социальной помощи и понимания, что для полноценного его развития и раскрытия социальных возможностей необходимо создавать соответствующие условия. Шаги в этом направлении уже делаются и яркий пример этому внедрение системы инклюзивного образования. Инклюзивное образование в нашей стране пока находится лишь на этапе становления и многие аспекты его теории и практики требуют внимания научного сообщества. В частности, необходим детальный анализ инклюзивной среды как фактора социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Прежде чем перейти к рассмотрению влияния инклюзивной среды на социализацию детей с ОВЗ, остановимся на характеристике самого феномена «инклюзивная среда».

Под инклюзивной средой в общем виде принято понимать особый вид образовательной среды, обеспечивающей создание оптимальных условий для продуктивного развития (саморазвития) всех субъектов образовательного процесса в рамках конкретной образовательной организации [2]. При этом отличительной особенностью инклюзивной среды включение обучающихся с ОВЗ в процесс обучения в массовых школах, адаптация образовательного пространства к потребностям данной группы детей, предполагающая: преобразование образовательного процесса, обеспечение его гибкости и вариативности; поддержание благоприятного климата в учебном коллективе; пространственную организацию среды образовательного учреждения, отвечающую нуждам всех категорий обучающихся и обеспечивающую их полноценное участие в образовательном процессе [3].

В структуре инклюзивной среды можно выделить такие компоненты как:

- пространственно-предметный: материально-технические возможности образовательного учреждения в создании безбарьерной пространственной организации, в обеспеченности образовательного процесса современными техническими средствами в соответствии с потребностями всех категорий обучающихся;
- содержательно-предметный: возможности для реализации индивидуального маршрута обучения и развития обучающегося, вариативность форм, методов и средств обучения;
- коммуникативно-организационный: готовность членов педагогического коллектива к эффективной работе в инклюзивной группе, благоприятный психологический климат в коллективе.

Организация инклюзивной среда в образовательной организации требует реализации следующих условий:

1. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса: создание комфортного для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) архитектурного и информационного пространства, регулирование временного режима обучения с учетом возможностей и потребностей ребенка с ОВЗ, организация специализированных рабочих мест для детей с ОВЗ, обеспеченность учебного процесса техническими средствами для различных категорий детей с ОВЗ.

2. Организационное обеспечение образовательного процесса: наличие соответствующей нормативно-правовой базы, обеспечение необходимых финансовых ресурсов, развитие инклюзивной культуры образовательного учреждения, обеспечение конструктивного взаимодействия с организациями-партнерами, информирование и просветительская работа с педагогическим и родительским коллективами.

3. Учебно-методическое обеспечение: реализация образовательных программ с учетом возможностей, особенностей и образовательных потребностей различных категорий детей с ОВЗ, обеспечение детям с ОВЗ возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального плана, наличие специального программно-методического обеспечения образовательного процесса, в зависимости от нозологии ребенка с ОВЗ, применение современных технологий образования и психолого- педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивной практики, адаптация методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ.

4. Кадровое обеспечение: организация специализированной подготовки членов педагогического коллектива к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной практики, организационная, методическая и информационная педагогов, осуществляющих процесс воспитания и обучения ребенка с ОВЗ.

Дав обобщенную характеристику инклюзивной среде, перейдем к анализу ее влияния на социализацию детей с ОВЗ.

Инклюзивная среда способствует формированию у детей с ОВЗ интереса к обучению, развивает их познавательные интересы, закрепляет мотивацию достижения успеха и повышает уверенность в собственных силах, что положительно сказывается на их социализации и становлении субъектной позиции. Важно подчеркнуть, что инклюзивная среда минимизирует у ребенка с ОВЗ восприятие себя как человека с ограниченным социальным потенциалом, поскольку в самой основе инклюзивного образования лежит идея, исключающая любые признаки дискриминации и декларирующая равное отношение ко всем детям, независимо от особенностей их состояния и развития. Реализация основных принципов инклюзии предполагает создание условий для удовлетворения потребностей всех категорий детей, но с учетом индивидуальных различий этих потребностей.

Система инклюзивного образования должна выстраиваться таким образом, чтобы адаптировать его ведущие идеи под специфику отечественной образовательной практики, вносить свои коррективы на основе общих принципов инклюзии:

- доступность массовых образовательных учреждений для всех детей, свобода выбора образовательного учреждения основываясь на предпочтениях и пожеланиях потребителей образовательных услуг;

- реализация программ раннего вмешательства инклюзивной направленности, подготовка детей с ОВЗ к обучению в «комбинированном» образовательном учреждении;

- разработка методологических основ психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в условиях массовой школы;

- активное вовлечение всех детей, независимо от их способностей и особенностей в различные виды учебной и внеучебной деятельности, создание инклюзивного пространства в рамках конкретного образовательного учреждения;

- интеграция усилий педагогов, родителей и других специалистов в организации сопровождения учебной деятельности детей с ОВЗ.

Реализация указанных принципов поможет кардинальным образом изменить отношение к детям с ОВЗ, когда и социальное окружение, и сами дети будут считать себя равноправным членом общества, имеющим особые потребности. Это поможет ребенку с ОВЗ избавиться от пассивно-иждивенческих ориентаций, выработать эффективные механизмы адаптации к социальной среде, проявлять больше активности и самостоятельности, позитивно оценивать перспективы жизненного пути.

Инклюзивная среда – это всегда результат совокупных усилий педагогов, самих обучающихся и их родителей, всего местного сообщества. Однако здесь могут возникать проблемы из-за рассогласования видения значимости инклюзии педагогическим коллективом образовательного учреждения и ученическим/родительским сообществом. Поэтому одной из основных задач педагогов массовых школ является просветительская деятельность, разъяснение сущности инклюзии основным целевым группам, что позволит им более объективно оценивать перспективы и преимущества совместного обучения детей с ОВЗ и их здоровых сверстников.

Также необходимо учитывать, что обучение ребенка с ОВЗ в условиях массового образовательного учреждения требует предварительной подготовки, которая должна осуществляться в рамках семейного воспитания. Именно в семье закладываются основы социального поведения ребенка, формируются коммуникативные навыки и умения, необходимые для успешной адаптации в учебном коллективе. Основной проблемой здесь является тот факт, что семьи с детьми с ОВЗ, особенно с тяжелыми их формами часто находятся в некоторой социальной изоляции и не имеют возможности должным образом привить необходимые социальные навыки. Вынужденная изолированность ребенка с ОВЗ от социального окружения негативно сказывается на процессе его социализации. Активное привлечение родителей детей с ОВЗ к участию в образовательном процессе будет способствовать восстановлению социальных связей, расширению социальных контактов не только самого ребенка, но и всей семьи в целом. Активное участие родителей в образовательном процессе позволит закрепить приобретенные ребенком знания и умения в разнообразных жизненных ситуациях, станет дополнительным стимулом пересмотра ребенком с ОВЗ своей жизненной позиции.

Вышесказанное позволяет наметить приоритеты и перспективы работы в направлении развития инклюзивной среды в образовательном учреждении:

- создание системы комплексной и систематической диагностической работы, направленной на выявление образовательных потребностей и особенностей развития различных категорий детей с ОВЗ, учет результатов диагностики в организации образовательного процесса;

- более тщательное изучение дидактических особенностей организации и функционирования инклюзивной среды;

- принятие мер по повышению компетентности педагогического состава в сфере инклюзии, повышению психолого-педагогической грамотности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ;

- проведение просветительской работы, ориентированной на лучшее понимание и изменение отношения к инклюзивному образованию в местном сообществе.

В целом можно утверждать, что грамотно организованный процесс школьной образовательной инклюзии положительно влияет на социализацию детей с ОВЗ, уменьшает риск формирования вторичных изменений психики, появления признаков устойчивой социально-психологической дезадаптации. Также необходимо подчеркнуть, что инклюзивное образование детей с ОВЗ осуществляется при помощи, специализированной адаптированной образовательной программы, которая обеспечивает максимальную коррекцию нарушений развития ребенка и создает условия для его успешной социально-психологической адаптации. Подобные программы предусматривают в первую очередь всестороннее развитие ребенка, коррекцию имеющихся патологий, профилактику вторичных нарушений. Таким образом, важным элементом работы с ребенком с ОВЗ является построение индивидуального маршрута обучения. Индивидуальный маршрут обучения выстраивается с учетом степени тяжести и характера имеющегося нарушения, потребностей, возможностей и особенностей развития ребенка. Индивидуальный маршрут обучения создает

условия для полноценной реализации особых потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания. Также он призван преодолеть несоответствия между возможностями такого ребенка и процессом обучения в условиях массовой школы.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования отметим, что инклюзивная среда обладает большим потенциалом в обеспечении успешной социализации детей с ОВЗ. К ее основным преимуществам можно отнести:

– расширение круга общения ребенка с ОВЗ со сверстниками и взрослыми, не имеющими отклонений в развитии, что способствует лучшему усвоению культуры поведения в социуме, позволяет сформировать ориентиры и образцы социального взаимодействия, в целом способствует более успешной социально-психологической адаптации;

– обучение в массовой школе, но в условиях адаптации образовательного пространства к потребностям ребенка с ОВЗ, т.е. при сохранении положительных сторон обучения в массовой школе (обучение в реалистичной среде; наличие ролевых моделей поведения, соответствующих возрасту; расширение сферы социального взаимодействия и т.п.) минимизируются негативные аспекты (несоответствие между возможностями ребенка и процессом обучения по стандартным программам; неоднозначное отношение сверстников к детям с ОВЗ и т.д.);

– позволят эффективно совмещать процесс обучения в массовой школе и коррекционную работу, обеспечивая тем самым и всестороннее развитие ребенка с ОВЗ, и коррекцию имеющихся патологий, и профилактику вторичных нарушений.

Литература:

1. Тарабаева В.Б. Инклюзивное образование как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в школах Белгородской области // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2014. – №2. – С. 114-120.

2. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: методическое пособие / под ред. В.Д. Парубиной – Казань: ИД «МедДок», 2018. – 160 с.

3. Кузьменко Н.И., Гурьянова И.В. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2017. – №2. – С. 31-38.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры педагогики Матусевич Владислав Зенонович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» (г. Петропавловск-Камчатский);

доктор философских наук, профессор кафедры теории

и технологии социальной работы Керимов Махмуд Магомедович

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

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее эффективные, с точки зрения авторов, пути оптимизации гражданско-патриотического воспитания в современной общеобразовательной школе. При этом гражданско-патриотическое воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования у школьников чувств гражданственности и патриотизма. В свою очередь, последние понимаются авторами как интегративные качества, представляющие совокупность социально значимых свойств личности, обусловленные особенностями, динамикой и уровнем развития общества, состоянием экономической, духовной, социально-политической и других сфер его существования. В ней также рассмотрены конструктивные способы преодоления проблем, возникающих в процессе гражданско-патриотического воспитания школьника.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, проектная деятельность, критическое мышление, медиакомпетентность.

Annotation. The given article considers the most effective ways, from the authors' point of view, to optimize civil-patriotic education in a modern Russian public school. At the same time, civil-patriotic education is considered as a purposeful process of forming students' feelings of citizenship and patriotism. In turn, the citizenship and patriotism are understood by the authors as integrative qualities that represent a set of socially significant personality traits, due to the characteristics, dynamics and society development level, the state of economic, spiritual, socio-political and other spheres of its existence. It also considers constructive ways to overcome the problems that arise in the process of civil and patriotic education of a schoolchild.

Keywords: civil and patriotic education, patriotism, citizenship, project activity, critical thinking, media competence.

Введение. Проблема патриотизма и гражданственности является предметом большого числа исследований как в нашей стране, так и за рубежом [2; 5-7; 9-10; 12]. Гражданско-патриотическое воспитание является целенаправленным процессом формирования гражданственности и патриотизма как интегративных качеств, представляющих совокупность социально значимых свойств личности, обусловленных особенностями, динамикой и уровнем развития общества, состоянием его экономической, духовной, социально-политической и других сфер жизни. Прочная взаимосвязь пересекающихся понятий «гражданственность» и «патриотизм» позволяет рассматривать гражданско-патриотическое воспитание школьников как процесс формирования способностей проявлять свою гражданскую позицию, гражданственность в отношении и в деятельности на благо семьи, общества, государства. Гражданственность при этом может рассматриваться как нравственная характеристика личности, оценивающая отношение человека к обществу, являясь ожидаемым результатом гражданского воспитания [18, с. 251]. Это воспитание

нравственности и общей культуры, законопослушности, создание условий для формирования каждой личностью своей гражданской позиции и готовности к сознательному, бескорыстному и добровольному служению своему народу. Именно гражданское-патриотическое воспитание формирует опыт деятельности на благо государства и общества, готовность выполнять гражданский долг и нравственную ответственность за окружающее жизненное пространство.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время исследователями неоднократно указывается, что современной школе необходимо упорядочить воспитательный процесс относительно вопросов патриотизма и гражданственности [7, с. 98]. При этом отмечается, что стихийное и неконтролируемое развитие гражданской активности «не может дать положительного результата, а результат должен быть один — воспитанная личность, полноценный гражданин и патриот своей страны». Запрос государства на формирование гражданина и патриота отражен в федеральном государственном образовательном стандарте (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897; Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413), который среди требований к результатам освоения основной образовательной программы общего образования указывает на необходимость воспитания российской гражданской идентичности: патриотизма, интернационализма, уважения к Отечеству, усвоения гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества, а также воспитания чувства ответственности и долга перед Родиной.

Методологической основой нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая утверждает гражданственность и патриотизм в качестве базовых национальных ценностей россиян. Во многом данное требование отражает то, что несмотря на установленные российским законодательством общественные ценности и приоритеты, у российских граждан к текущему моменту не сложилась ясно выраженная система ценностных ориентиров, объединяющих россиян в единую историко-культурную и социальную общность. В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, а также отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни [6, с. 78]. В связи с этим государством особое внимание уделяется образовательной системе, которая должна в полной мере реализовать данные положения посредством нравственного примера педагога; организации социально-педагогического партнёрства; способствованию индивидуально-личностного развития; интегративности программ духовно-нравственного воспитания; мотивацией к социальной активности [8, с. 158].

В современной же педагогической практике исследователями отмечается, что среди школьников идея гражданско-патриотического воспитания достаточно востребована, однако обучающиеся недовольны отсутствием мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию и ожидают определенных шагов в этом направлении. С другой стороны, те программы, которые существуют на данный момент часто имеют декларативный характер, что негативно сказывается на реализации данного аспекта воспитания и вызывает противоположную реакцию: неприятие, отторжение, протест. В результате, при недостаточном внимании к данной проблеме у обучающихся может наблюдаться снижение гражданского самосознания школьников, отсутствие чувства гордости, любви и привязанности к Родине, падение интереса к истории своей страны, народа, культурным богатствам России, национальной культуре, проявление негативизма, равнодушия, эгоизма, индивидуализма, цинизма, демонстративно негативного отношения к взрослым, неприятие «авторитета старших», неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Таким образом, данная проблема на текущий момент все больше обостряется и требует нахождения адекватных и разнообразных своему времени мер [1, с. 116-117].

Часто в качестве эффективного способа оптимизации процесса гражданско-патриотического воспитания называется развитие у обучающихся критического мышления [5, с. 74], что находит своё отражение в законодательных актах, образовательных системах, рабочих программах и т.д. Внимание к критическому мышлению обусловлено погружением школьников в так называемую информационную среду, то есть созданное человеком особое интерактивное пространство, состоящее из совокупности современных систем сетевого взаимодействия и цифрового оборудования. Поскольку учащиеся в своём большинстве имеют широкий и часто неконтролируемый доступ к электронной информационной среде, обладающей значительным потенциалом к воздействию на еще несформировавшуюся личность, то минимизация данного явления представляет собой актуальную задачу современной школьной практики. Кроме того, следует отметить, что родители учащихся могут не обладать необходимой компетентностью в вопросе информационных технологий. В результате особое значение приобретает формирование так называемой медиакомпетентности, то есть комплексного личностного образования, включающего в себя совокупность знаний о медиаресурсах, умений практического их применения, опыт использования медиаресурсов в различных сферах деятельности, умение пользоваться цифровыми средствами [2, с. 150]. Также можно отметить, что медиакомпетентность предполагает не только пользование информационными технологиями и сетью Интернет, но и обладание определенной культурой медиакommunikации, взаимодействия с другими пользователями. Таким образом, решение задач и вопросов, касающихся процесса функционирования медиа-данных в современном обществе, ряда других вопросов, связанных с медиа-текстами и медиаресурсами невозможно осуществить без критического мышления и медиакомпетентности [2, С. 151]. При этом можно отметить, что высокий уровень критического мышления в совокупности со сформированной компетентностью в вопросах информационного контента позволит учащимся успешно ориентироваться в информации, поступающей из многообразных источников, в том числе касающейся общественной и политической жизни страны, что крайне важно для успешного осуществления гражданско-патриотического воспитания. При этом развитие критического мышления и медиакомпетентности возможно в рамках практически любой учебной дисциплины, однако реализация данной стороны педагогической деятельности подразумевает наличие у педагога высокой степени компетентности в вопросах информационных технологий.

Кроме того, по данному направлению осуществляется совершенствование проектного метода в целях его соответствия текущему запросу общества и государства [5, с. 73]. Проектные разработки, исследующие актуальные проблемы современного общества, родной страны, края или города, и предполагающие обращение учащихся к информационной среде с ее последующим анализом, могут быть эффективны для

гражданско-патриотического воспитания. На наш взгляд, особо эффективными являются долгосрочные проекты, так как, в отличие от краткосрочных, они подразумевают более глубокое вовлечение конкретного учащегося в рассматриваемую тему. При этом часто возникает вопрос о том, какие проекты по количеству участников более целесообразны для реализации указанного аспекта воспитательного процесса. По нашему мнению, выбор между коллективной и индивидуальной формой организации деятельности учащихся во многом определяется спецификой конкретного проекта: его темой, задачами исследования, типом конечного продукта и так далее. Хотя реализация проектной деятельности в группе позволяет распределить роли между её участниками, задействовать их сильные стороны, нивелируя при этом слабые, подобное решение может негативно сказаться на пропорциональности вклада и, как следствие, на личностных результатах конкретного учащегося. Проектный метод в силу своей специфики способствует развитию критического мышления, что благоприятно влияет на формирование у подростков гражданских и патриотических ценностей [11; 14].

Проектный метод способен реализовывать так называемый «принцип событийности», то есть организации совместной деятельности школьников и взрослых на основе реальных жизненных ситуаций, которые должны обеспечить связь между действительностью и словом педагога [5, с. 74]. В ходе такой деятельности опыт обучающихся, проходя через известные школьникам реалии, становится осмысленным и осознанным, способствуя усвоению патриотических и гражданских ценностей. При этом проектная деятельность подразумевает значительный уровень подготовки со стороны учителя, который воплощается как в плане уровня разработки плана учебной деятельности, так и в плане регулирования и направления деятельности учащихся. Кроме того, для успешного осуществления проектного метода в рамках определенного учебного предмета учитель должен владеть обширными знаниями не только в области своей дисциплины, но и в сопряженных областях (история, обществознание, экология и др.), так как вопросы гражданско-патриотического воспитания в силу своей многоаспектности могут потребовать освещения с позиции различных сфер знания. С нашей точки зрения, грамотная и продуманная реализация метода проектов в совместной деятельности учащихся и учителя способствует эффективному и разнообразному осуществлению гражданско-патриотического воспитания. Это обусловлено введением актуального подхода к организации познавательной деятельности учащихся и отражения при этом ориентирования на развитие творческих и интеллектуальных способностей. Также в рамках данного метода школьники убеждаются в высокой эффективности сотрудничества, формируют навыки критического мышления и медиакомпетентности.

В качестве одного из важных факторов, негативно влияющих на осуществления гражданско-патриотического воспитания, является широкая вовлеченность учащихся в информационную среду, имеющую неупорядоченный, разнородный и непостоянный характер коммуникации, что может негативно сказываться на межличностном взаимодействии в реальной жизни [4, с. 304]. Крайне разноплановая коммуникативная ситуация в современной информационной среде формирует определенный стиль общения, языковую и речевую компетентность: учащиеся могут выбирать любую социальную роль, использовать интернет-сленг, выражать свои эмоции при помощи знаков и символов, а также в любой момент оборвать коммуникативный акт.

В результате, при «живом» коммуникативном контакте учащиеся могут прибегать к использованию готовых речевых форм и образов, позаимствованных из электронной информационной среды, снижая свою коммуникативную компетентность, что может быть выражено в обеднении речи, неспособности продуктивно общаться в «живой» среде из-за боязни коммуникативной неудачи. Особую опасность при этом может вызывать феномен языковой агрессии («язык вражды»), который может провоцировать стереотипизацию и негативизацию по отношению к представителям других национальностей, что также способно отрицательно влиять на гражданско-патриотическое воспитание особенно в аспекте освоения идеи интернационализма. Для формирования и развития коммуникативной компетентности в информационной образовательной среде, целесообразно применять разные методы обучения. На наш взгляд, особенно продуктивно данная сторона гражданско-патриотического воспитания может быть осуществлена на уроках гуманитарной направленности, так как она предполагает широкое обращение к коммуникативной деятельности человека на основе возможностей той или иной учебной дисциплины. Также необходимо проведение тематических классных часов и мероприятий, направленных на осознание учащимися важности ограничения интернет-коммуникации от коммуникативных ситуаций в реальной жизни.

При этом для успешной реализации описанных выше способов необходимо поддержание достаточной компетентности педагога при ориентировании в непрерывном и постоянно меняющемся потоке информационного контента [4, с. 305]. Данный вопрос по-разному рассматривается исследователями, но, в целом, в научных работах последних лет преобладает мнение, что в рамках образовательных организаций необходима системная работа на всех их уровнях [3, С. 70], которая должна быть выражена в укреплении ИКТ-компетентности педагогов наряду с постоянной актуализацией текущей медийно-информационной повестки и использованием передовых форм применения информационных технологий. Таким образом, педагог в условиях информационной среды должен регулярно отслеживать информационный поток, поступающий из различных источников, а также поддерживать интерактивное общение с учащимися для того, чтобы оперативно и сообразно реагировать на вызовы современной общественной жизни, а также быть знакомым с проблемами, интересующими обучающихся.

В то же время, следует учитывать достаточно большой объём профессиональных обязанностей современного педагога [1; 8; 13; 15-17; 19]. На наш взгляд, для снижения нагрузки на конкретного учителя или преподавателя может быть целесообразна организация коллективной работы педагогического состава учебного заведения в данном направлении. Это может быть реализовано путём проведения тематических мероприятий, посвященных актуальным и резонансным темам, обсуждаемым в информационной среде; прохождения специализированных курсов, ориентированных на улучшение навыков работы с разнообразным цифровым оборудованием и средствами, предлагаемыми информационной средой. Своевременное осуществление данной деятельности может обеспечивать рост эффективности гражданско-патриотического воспитания, однако требует при этом системного, последовательного подхода с вовлечением большого числа сотрудников учреждения и значительными затратами ресурсов. Важным моментом при этом являются заинтересованность и педагогического состава учебного заведения в последовательной реализации данного аспекта воспитательного процесса, а также желание совершенствоваться. Заметим, что воспитание, чтобы быть эффективным, помимо школьной системы должно быть востребованным в жизни ребёнка, его семьи,

других людей, общества. Данный фактор во многом может сильно осложнять реализацию гражданско-патриотического воспитания и требует особо пристального внимания не только на уровне школы, но и на уровне государства, которое направляет гражданско-патриотическую работу в других общественных сферах. Эффективно взаимодействие школы с разными общественными институтами способно также повысить результативность усвоения учащимися идей гражданственности и патриотизма [1, с. 116].

Выводы. Таким образом, успешное гражданско-патриотическое воспитание сильно зависит от того, насколько современная система школьного образования готова к его системной организации. С одной стороны, для оптимизации воспитательной деятельности необходимо обновление учебного процесса с учётом современных вызовов (реализация проектной деятельности, создание школьных информационных образовательных сред), что невозможно без поддержания и повышения педагогом своей информационной компетентности. Данный процесс должен осуществляться при активной системной работе школы с родителями. Кроме того, следует отметить, что возлагаемые на педагога требования закономерно должны отражаться в повышении государственного и социального статуса педагога: учитель должен стать уважаемым в обществе человеком, а педагогическая профессия должна быть престижной для молодёжи. Гражданско-патриотическое воспитание должно быть интегрировано на основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешкольную и общественно полезную. Разработка полноценных проектов, гармонично и системно объединяющих в себе разноуровневые формы работы по реализации гражданско-патриотического воспитания, на наш взгляд, представляется перспективным направлением развития педагогической науки и практики.

Литература:

1. Алижанова Х.А. Профильная подготовка в системе образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 115-117.
2. Алижанова Х.А., Шафиев М.М. Теоретические подходы организации духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 150-152.
3. Бабаева А.Д., Бабаев М.Д. Модель формирования правовой компетентности будущего учителя // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 68-70.
4. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Государственно-общественное управление в общей школе как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 303-305.
5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Практика работы институтов государственно-общественного управления общеобразовательной школы по патриотическому воспитанию обучающихся // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 73-75.
6. Долгушев Е.В., Рачковская Н.А., Ефименко В.Н. Выявление экстремистских и террористических проявлений в поведении подростков и профилактическая деятельность в школе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 77-79.
7. Зарипова Е.И., Кирьянова Т.П., Лобова Т.И. Событийность в гражданско-патриотическом воспитании школьников // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – №2 (11). – С. 97-100.
8. Куршев А.Х. Формирование правовой культуры студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 157-158.
9. Красноок З.П., Попова Ю.Н., Кабанова С.В., Корнилова Л.А. Гражданско-патриотическое воспитание и тенденция дегероизации общества // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 129. – С. 391-402.
10. Кузнецов А.С., Маврина И.А. Сущность и природа патриотизма как педагогическая категория // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 214-216.
11. Леонтович А.В. Как выполнить индивидуальный проект в команде? // Исследователь/Researcher. Научно-методический журнал. – 2019. – №3 (27). – С. 65-76.
12. Мацефук Е.А., Разбегасев П.В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 199-200.
13. Латыпова В.М. Структурно-функциональная модель процесса формирования идентичности современной молодёжи средствами музыкально-игрового фольклора // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 19-21.
14. Насонова Е.Ю. Обучение проектной деятельности на уроках русского языка и литературы путем решения проектных задач // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – №3 (27). – С. 172-174.
15. Рачковская Н.А., Юркова Т.В. Нравственное воспитание младшего школьника // Теоретические и практические исследования XXI века: Труды международной научно-практической конференции. – М.: МГОУ, 2014. – С. 299-305.
16. Рачковская Н.А., Сероветникова С.А. Внутренние и внешние факторы воспитания ценностных ориентаций старшего подростка в учебной деятельности // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты труды II международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 5-10.
17. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – № 4. – С. 12-17.
18. Степаненко Н.А., Мантрова М.С. Гражданско-патриотическое воспитание как приоритетное направление работы школы на современном этапе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – №4 (17). – С. 250-253.
19. Фокина Н.Н. Компетентный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодёжью // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 110-112.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Минаев Станислав Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ ИНТЕРПРИТАЦИИ ОБЪЕМА НА ПЛОСКОСТИ В АКАДЕМИЧЕСКОМ РИСУНКЕ

Аннотация. Данная статья содержит краткий обзор исторических предпосылок и характерных особенностей развития методов обучения изображению объема на плоскости, а также научно-методическое обоснование необходимости развития и совершенствования методов и приемов интерпретации реальных объектов в условно-плоскостное изображение, претендующее на некий образ подобия с реальными формами. В связи с чем, обретает актуальность проблема развития профессионального художественного восприятия у студентов художественно-педагогических специальностей. В ходе изучения классических и современных исследований проблемы становления и совершенствования методов объемно-конструктивного рисунка автором выявлены закономерности и компоненты необходимые для эффективного развития способности анализировать и выявлять в реальных объектах ту специфическую информацию, которая становится опорой в построении условного подобия объемов и форм (объемно-конструктивный рисунок). Анализ трудов, посвященных развитию методов и приемов интерпретации реально воспринимаемых объемов и форм в их условное изображение, позволил определить направление и характер педагогических воздействий в целях эффективного решения проблемы активизации процесса осмысленного, целенаправленного восприятия и изображения. Выявлены возможности, развития способности трансформации объектов восприятия в условное плоскостное изображение (объемно-конструктивный рисунок). Автор пришел к заключению, что процесс выполнения студентами краткосрочных упражнений, направленных на развитие специальных способностей художника должен сопровождаться педагогическими установками, стимулирующими активность и направленность восприятия студента.

Ключевые слова: осознанное изображение, линейная перспектива, объем и плоскость, интерпретация, целенаправленное восприятие, пространственное мышление, целостное восприятие, художественное видение, опорные точки изображения.

Annotation. This article contains a brief overview of the historical prerequisites and characteristic features of the development of methods for teaching the image of volume on a plane, as well as a scientific and methodological justification for the need to develop and improve methods and techniques for interpreting real objects into a conditionally flat image that claims to be an image of similarity with real forms. In this connection, the problem of developing professional artistic perception among students of art and pedagogical specialties becomes relevant. In the course of studying classical and modern studies of the problem of the formation and improvement of methods of volumetric-constructive drawing, the author identified the patterns and components necessary for the effective development of the ability to analyze and identify in real objects that specific information that becomes a support in the construction of a conditional similarity of volumes and forms (volumetric-constructive drawing). The analysis of the works devoted to the development of methods and techniques for interpreting real perceived volumes and forms into their conventional image allowed us to determine the direction and nature of pedagogical influences in order to effectively solve the problem of activating the process of meaningful, purposeful perception and image. The possibilities of developing the ability to transform objects of perception into a conditional planar image (three-dimensional constructive drawing) are revealed. The author came to the conclusion that the process of students performing short-term exercises aimed at developing the special abilities of the artist should be accompanied by pedagogical attitudes that stimulate the activity and focus of the student's perception.

Keywords: conscious image, linear perspective, volume and plane, interpretation, purposeful perception, spatial thinking, holistic perception, artistic vision, image reference points.

Введение. Вопрос подготовки квалифицированных художников-педагогов, владеющих эффективными методиками обучения студентов академическому рисунку актуален на современном этапе развития общества. Важнейшими аспектами профессиональной подготовки будущих художников-педагогов выступают качество и уровень развития способности анализировать и выявлять информацию, позволяющую создавать условное изображение, способное убеждать в иллюзии пространства и объемных форм.

Проблема интерпретации объема на плоскости не нова. Уже в наскальных культовых рисунках людей, мы видим стремление древнего художника передать на плоскости, доступными ему средствами, важную информацию; о пространстве, масштабе, форме, пропорциях. Впоследствии эти навыки развивались и дополнялись новыми техническими приемами и со временем, оформились в определенные методы адекватного изображения реальных объектов и пространства.

В наше время, каждый педагог понимает, что для успешного и эффективного обучения изобразительному искусству, учащимся необходимо знать теоретические основы изобразительной грамоты. Осведомленности студентов в методологии изображения напрямую является фактором успешного обучения академическому рисунку. При этом объемно конструктивный рисунок, в силу специфики своих методов и приемов, занимает особое место в процессе развития осознанного и целенаправленного восприятия и изображения объекта на плоскости. Уделяя особое внимание объемно-конструктивному, структурному изображению объектов, их анализу, учащийся развивается в направлении осмысленного рисования, развивая необходимые основы профессионального восприятия и изображения. Данная проблема, осмысленного научного подхода в обучении рисунку, весьма актуальна для участников образовательного процесса на художественно-педагогических профилях. «Рисование... такая же суровая и, главное, точная наука, как математика. Здесь есть свои незабываемые законы, стройные и прекрасные, которые необходимо изучать...» - писал выдающийся художник – педагог П.П. Чистяков. Искусство рисования – удивительный процесс, в котором художник становится «иллюзионистом», изображая трехмерное пространство на плоскости листа [4, с. 334].

Актуальность данного исследования состоит в том, что все большее влияние новых средств визуальной коммуникации, появление новых цифровых технологий, предлагающих возможности простого и

эффективного копирования любого материала, в любой технике, оказывают серьезное негативное воздействие, не только на начинающих любителей искусства. Немалая часть профессионалов, в наше время, использует подобные приемы и технологии, причем, не только как легкую и быструю форму заработка, но также, и в процессе обучения изобразительному искусству. Как следствие, это ведет к заметному снижению уровня профессиональной подготовки художников и педагогов.

Изложение основного материала статьи. Известно, что воспринимать абсолютно все человек не в состоянии. Из этого следует, что рисующий вынужден в процессе восприятия выявлять и отбирать определенные значимые закономерности в изображаемом объекте. Для достижения выразительного непротиворечивого графического образа достаточно знать особенности инвариантов (постоянных). По мере упражнений и тренировок, восприятие учащихся становится более чувствительным, неясные до этого детали становятся более отчетливыми, заметными. Рассматривая объект с разных сторон, ученик обогащает свои знания о натуре. Распространенной ошибкой является то, что рисующий, как правило, воспринимает объект с одной точки. В данном случае, упускается из виду основной методологический постулат рисования, изображать не только то, что мы видим, но и то, что мы понимаем в изображаемом объекте.

В связи с этим, вопрос методологии становится ключевым в практике обучения изобразительному искусству. Один из наиболее значительных трудов Альбрехта Дюрера посвящен учению о пропорциях человеческого тела и особую ценность для обучения рисунку представляет разработанный Дюрером метод обобщения («обрубков») формы. Этот метод Дюрера, по сей день, является одним из наиболее эффективных методов обучения осмысленному рисованию с натуры, основой обучения объемно-конструктивному академическому рисунку.

Серьезного внимания заслуживает, проверенная временем методика обучения рисунку, русского художника-педагога А.П. Сапожникова («Курс рисования», 1834 г.).

Значение метода А.П. Сапожникова в том, что он основан на рисовании с натуры, причем это не просто копирование натуры, а анализ формы. Помимо, непосредственно навыков рисования, предложенный Сапожниковым метод «проволочного каркаса» эффективно способствовал развитию пространственного восприятия и мышления. Этой цели служила серия методических моделей из проволоки и картона, которые помогали учащимся яснее понимать строение форм предметов, их перспективное видоизменение и основную конструкцию. По учебнику А.П. Сапожникова в России, училось рисовать ни одно поколение воспитанников реальных училищ и кадетских корпусов. Как известно, многие русские офицеры хорошо рисовали, а некоторые стали известными художниками (П.А. Федотов, В.В. Верещагин).

Несомненный интерес, для преподавателей и учащихся, представляет научное исследование А.И. Иконникова, посвященное проблемам обучения объемно-конструктивному академическому рисунку на художественных факультетах педагогических вузов. Педагог отмечает, что используя метод «обрубков», можно с легкостью найти стыки форм, опорные точки, почувствовать и понять конструкцию. Благодаря данному методу студент имеет возможность при минимальном количестве академических часов понять конструктивные закономерности натуры; как одна форма вставляется или переходит в другую, какова конструкция всей формы, опорные пункты модели. Линии должны быть связаны друг с другом. На рисунке линия может передавать как выступ, так и уступ. Главную информацию несут не сами линии, а их пересечения. Так как рисование с натуры не является копированием, то учащемуся достаточно только передать инварианты, вынесенные сознанием.

С начальных этапов обучения академическому рисунку, педагогу необходимо подчеркивать роль метода обобщения в изображении. С этой целью необходимо обратить внимание на методику Д.Н. Кардовского, где педагог настраивал обучающихся на выявление в натуре геометрических форм (нос – призма, ограниченная четырьмя плоскостями). После комплексного перевода натуры в геометрический вид можно переходить к деталям. Данный метод помогает находить структурные и конструктивные закономерности в натуре, «поставить глаз» студента. При изображении сложного объекта зачастую бывает затруднительно сразу отобразить всю форму в законченном виде. Увидеть, прочувствовать и понять конструкцию предметов поначалу, бывает очень сложно. Поэтому будет оправдана целесообразность использования различных упрощенных формы и в восприятии, и в воображении.

Методы обучения рисунку П.П. Чистякова представляют особый интерес и значение, он вырастил целую плеяду выдающихся русских художников (И.Е. Репин, В.И. Суриков, В.А. Серов, М.А. Врубель, В.Е. Савинский, Д.Н. Кардовский).

Из воспоминаний Д.Н. Кардовского, известно, что П.П. Чистяков советовал не заниматься отделкой, а все внимание направлять на конструктивное содержание натуры. Он требовал рисовать конструктивные наброски с натуры, целью которых было передать характер движения форм. В целом получается «ящикообразная» форма в тоне. Первое упражнение по изучению законов рисунка Чистяков называет упражнением на изображение «линии на плоскости» и «линии в пространстве». Это упражнение, повторенное обязательно несколько раз, «пока не станет ясна задача», развивалось последующими заданиями, в которых уже ставилась задача передачи определенной материальной формы. Первые из них заключались в изображении всего лишь карандаша. После карандаша П.П. Чистяков советовал сделать по тому же принципу рисунок нескольких плоских предметов – книга, коробок и т.п. Развитием задачи «изображения линии в пространстве» («карандаш на столе») было рисование табуретов, мольбертов, столов и т.д. Сложная форма требовала не только умения изображать «в глубине», практических знаний по перспективе, но и знания конструктивного строения предмета, принципа «идти от общего» в рисунке. Рисование головы П.П. Чистяков считал одним из важнейших этапов обучения. Всякий объем, как трактует его Чистяков, ограничен плоскостями, каждая из которых занимает свое особое положение. Их определение в натуре и последующее перенесение на бумагу и есть построение формы («плоскости лепят форму»). Кроме того, впечатление объемности создается светотеневыми отношениями, а это значит, что построение формы нужно вести, сразу определяя плоскости в тоне.

Стоит отметить, что, благодаря свойствам восприятия, видов инвариантов в изображении достаточно много, так как учащиеся не могут воспринимать мир отдельно (вид сзади, спереди, сверху) а смотрит на окружающий его мир полностью и постоянно.

Ориентирование по координатам – этот прием подразумевает применение горизонтали и вертикали при работе над рисунком. Этот прием часто используется в самом начале работы, но вполне возможна периодическая проверка изображения по этим координатам и на последних этапах. Точность ориентировки

по вертикали и горизонтали напрямую зависит от расположения плоскости и кадра листа бумаги, а также расположения самого художника. На восприятие координат влияют такие моменты, как движение и наклон изображаемой природы, распределение масс формы, направление линий контура, неожиданные перспективные ракурсы. Все это следует не забывать на начальном этапе работы. Часто только на завершающем этапе работы студенты замечают свои ошибки и погрешности.

Метод сравнения универсален и включает в себя различные виды сравнений: сопоставление пропорций, изучение светотеневых законов, прием отношений. Это древнейший метод из известных в истории изобразительного искусства. Он применялся еще в Древнем Египте. Метод сравнения основывается на постоянном сопоставлении изображаемой природы со своим собственным рисунком, сравнением объектов изображения с другими предметами и анализ их отдельных составных частей.

Чтобы решить проблему преодоления плоскости изображения пятен и линий на листе бумаги нужно тщательно изучить форму предмета и его положение в пространстве. Поэтому в академическом рисунке необходим конструктивно-пространственный анализ объекта: то есть выявить форму, взаиморасположение частей и целого в пространстве. Использование метода конструктивно-пространственного анализа помогает неопытному художнику лучше изучить изображаемый предмет.

Компоненты конструктивно-пространственного анализа:

1. Сравнение природы с геометрическими телами;
2. Изучение законов линейной перспективы;
3. Изучение пластической анатомии человека и животных, пластики линейных форм.

В основе многообразия форм предметного мира лежит небольшая группа геометрических тел – шар, призма, пирамида, конус и прочие многогранные фигуры. Чтобы точнее изобразить конструкцию и объемную форму предмета, его необходимо сопоставить, расчленив и затем обобщить с геометрическими телами. Так обобщение очень помогает в определении большого света и большой тени в рисунке после детальной проработки в стадии обобщения.

Метод образного анализа – самый точный, имеющий преимущество перед другими методами изображения объема. В академическом рисунке художника образ играет существенную роль. Развитие образного восприятия, творческого подхода к рисованию с природы является базисом реалистичного рисунка. Курс академического рисунка ставит своей целью не только развитие художественного вкуса и образного мышления у студентов, но и овладение методом образного анализа природы. Если вести речь о целостности изображения, о завершенности рисунка, о подходе к решению образной задачи, то метод образного анализа будет перерастать в метод образного обобщения. Под этим определением понимается процесс образного мышления, который приводит к выделению общего, существенного в явлениях, к познанию объективных закономерностей действительности в художественной форме. Образное решение рисунка сильно зависит от техники рисования и изобразительных материалов, поэтому их выбирают в зависимости от задуманного образного решения.

С понятием образа в работах над портретом, а именно изображением человека с природы, художник сталкивается постоянно. Поэтому, решая задачи учебного рисунка, одновременно необходимо развивать в себе наглядное представление о человеке, умение быстро схватывать и с предельной лаконичностью передавать его сущность, характер. Независимо от точки зрения на природу рекомендуется чувствовать ее в целом. Например, глядя на природу спереди, нужно представлять ее с тыльной стороны, в профиль и в трехчетвертном повороте.

Грубой ошибкой начинающих художников является не структурированность работы над изображением. Данную мысль полностью раскрывает А.И. Иконников: «Процесс изобразительной деятельности заключается в общих чертах в последовательном решении ряда конкретных задач. В каждый данный момент студент должен мысленно, а затем и при помощи карандаша ответить на тот или иной вопрос, поставленный им самим или вытекающий непосредственно из особенностей природы. Только на этой основе может успешно осуществляться активное познание студентом действительности и успешно выполняться изобразительная, творческая деятельность» [2, с. 48]. Неоспоримым мнением педагога является то, что без целесообразности в работе теряется смысл познания, что влияет на итоговое качество работы и рисунка. Перед началом практической деятельности обучающийся обязан знать теоретические основы о перспективе, пластической анатомии, светотени на начальном уровне. Разнообразные задания будут способствовать углублению, обогащению знаний, развитию точных навыков.

В начале работы, когда рисовальщик быстро намечает на листе общую форму головы, показывая ее основные части, он работает методом первоначального обобщения. Здесь особое внимание следует уделять связи головы с шеей и плечевым поясом, без чего сложно добиться правильного пластического построения. В середине работы в обобщенной форме выявляются ее мелкие формы. Здесь рисовальщик идет путем анализа, детализации. В конце работы, когда найдены мельчайшие детали, художник вновь возвращается к обобщению, но обобщению завершающему, при помощи которого в рисунке выделяется главное и ему подчиняется второстепенное.

Выводы. Исследование методов изображения, реально воспринимаемого объема и пространства на изобразительной плоскости, средствами объемно-конструктивного рисунка, позволяет сделать вывод о том, что рисование с природы дает возможность осмыслить принципы построения объемной формы на двухмерной плоскости, развивает объемно-пространственные представления.

Отметим, что в познании объема предметов большую роль играют навыки скульптурной деятельности. Педагогам известен факт необходимости наглядности на занятиях, а объемная натура дает более полноценную информацию о себе. Важным моментом является обучение студентов навыкам работы с предоставленной информацией (смотреть на природу с нескольких точек, сопоставлять и сравнивать, находить опорные точки, смотреть на природу в целом и уделять ей внимания достаточное количество времени). Знание методов изображения объемно-конструктивного рисунка способствует правильному выбору поставленной задачи.

Обязательными терминами, встречающимися при работе с природой в академическом рисунке должны быть: цель, структура, методы изображения, перспектива, освещение, образ. Необходимо знать графические приемы, способствующие иллюзии пространства и объема изображаемого в целом, иметь представление о том, как с помощью тени передать округлость предмета, выступающие поверхности. У профессионального художника складывается образ не только видимых поверхностей природы, но и невидимых, что способствует

более адекватному изображению. Все объемные предметы должны «выныривать из пространства» [2, с. 59], а для достижения данного результата процесс изображения должен быть осознанным, целенаправленным, свободным от пассивного натуралистического рисования.

Литература:

1. Антилогова Л.Н., Иконников А.И. Совершенствование методики обучения объемно-конструктивному академическому рисунку студентов художественно-графических факультетов вузов (статья): Омский научный вестник, №3(109). – 2012. – С. 213-218.
2. Иконников А.И. Проблемы обучения объемно-конструктивному академическому рисунку на художественно-графических факультетах пединститутов / А.И. Иконников; Хабаровск, пед. ин-т. – Хабаровск, 1990.
3. Николай Ли: Рисунок. Основы учебного академического рисунка. – М.: Эскмо, 2008.
4. Филиппова Л.С. Историческая и социально-образовательная мысль. – Выпуск № 6-2. – Т.7. – 2015.

Педагогика

УДК 376.42 (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 Зинюхина Анастасия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОСЯЗАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье описывается опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня развития осязания и мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводятся данные констатирующего эксперимента. Показана динамика уровня развития осязания и мелкой моторики дошкольников в процессе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: осязание, мелкая моторика, дошкольники с общим недоразвитием речи, коррекционная работа, логопедические занятия.

Annotation. The article describes an experimental work to identify the level of development of touch and fine motor skills of preschoolers with general speech underdevelopment. The data of the ascertaining experiment are given. The dynamics of the level of development of touch and fine motor skills of preschoolers in the process of experimental work is shown.

Keywords: touch, fine motor skills, preschoolers with general speech underdevelopment, correctional work, speech therapy classes.

Введение. Научное обоснование существования связи между развитием мелкой моторики и интеллектом, памятью, логическим мышлением и речью базируется на формировании речи под влияниями импульсов, идущих от рук, следовательно, точные движения органов артикуляции закладывают фундамент устной речи. Не менее важным остается вопрос развития осязательных возможностей детей. Осязание является одним из способов познания мира и получение сведений о его объектах путем тактильного обследования предметов.

Проблема изучения особенностей развития мелкой моторики рук детей с общим недоразвитием речи нашла отражение в исследованиях Л.С. Волковой, Б.М. Гриншпун, С.А. Игнатъевой, Т.Б. Кабановой, В.И. Селиверстова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Ю. Шаниной и др. Особенности развития осязания у дошкольников с общим недоразвитием речи в настоящее время исследованы недостаточно. Вышесказанное позволяет заключить, что вопросы изучения особенностей развития осязания и мелкой моторики детей с общим недоразвитием речи и поиск эффективных путей их развития в логопедической практике остаются открытыми для изучения и исследования.

Цель статьи – представить результаты изучения особенностей развития осязания и мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Роль моторных умений в формировании осязательного образа предмета описывается в имеющихся научных исследованиях. Подчеркивается важность развития мелкой моторики рук в процессе активного осязательного восприятия предмета как составной части самого процесса осязательного восприятия и возможности использования осязания в предметной деятельности. Нормальное сенсомоторное развитие составляет фундамент всего психического развития ребенка и является наиважнейшим базисом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических функций. Большой вклад в изучение взаимодействия моторных и речевых процессов внесли такие ученые, как М.М. Кольцовой, Е.Г. Коржовой, А.Н. Леонтьев, И.М. Сеченов. В частности, А.Н. Леонтьев значение восприятия в структуре познавательных процессов определяет двумя обстоятельствами. Во-первых, непосредственное, чувственное отражение действительности играет огромную роль в организации практической деятельности субъекта и составляет основу для формирования мыслительных процессов. Во-вторых, перцептивные процессы служат основой для формирования мышления [3, с. 18].

Одной из многочисленных категорий детей с ОВЗ являются дети с нарушениями речи.

В рамках педагогического исследования А.Н. Васильцовой была проведена диагностика моторных функций у дошкольников с речевой патологией, включающая три направления работы: обследование пространственных ориентиров, обследование мелкой моторики и обследование графо-моторных навыков. В исследовании принимали участие 14 испытуемых в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Лишь у 21% детей данной категории установлен высокий уровень развития моторных функций (координация рук и пальцевого гнозиса) [1, с. 668].

Особое внимание ученых привлекает проблема двигательного развития дошкольников с нарушениями речи как одна из составляющих физической готовности ребенка к школе. Л.И. Моурлот и Л.А. Ремезова

отмечают, что для правильного удержания ребенком ручки и карандаша, для отсутствия усталости руки при письме, мышцы должны быть достаточно крепкими, что обеспечивается хорошо развитой мелкой моторикой [2].

Проблема развития осязания как средства дополняющего знания об окружающем мире и мелкой моторики как средства стимулирования развития речевых зон головного мозга у дошкольников с нарушениями речи может быть решена за счет активизации осязательного восприятия предметов в процессе познания. Для достижения данной задачи необходимо организовать специальную целенаправленную коррекционно-педагогическую работу.

С целью изучения уровня развития осязательных возможностей и мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) нами был проведен констатирующий эксперимент. Базой констатирующего исследования стал МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида» г.о. Саранск. Для эксперимента мы выделили 24 дошкольника с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня» в возрасте 6-7 лет.

Методика изучения уровня развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включала 3 серии заданий.

Первая серия заданий была направлена на изучение особенностей кинестетической основы организации движений и особенностей действий с мелкими предметами.

С первым заданием первой серии (праксис «позы») на высоком уровне справились 29,2% испытуемых. Движения пальцев рук данных испытуемых характеризовались точностью, скоординированностью, при двуручном выполнении дети выполняли движения обеими руками одновременно. Средний уровень выполнения задания продемонстрировали 50% испытуемых. Движения пальцев рук детей данной группы характеризовались недостаточной точностью, напряженностью. Отдельные позы («Зайчик», «Кольцо») выполнялись детьми с ошибками, требовалось несколько попыток. Затруднения возникали при одновременном выполнении поз двумя руками. В целом наблюдалась недостаточная двигательная маневренность. Небольшое количество испытуемых (20,8%) при выполнении заданий столкнулись со значительными затруднениями, уровень выполнения заданий данными детьми был классифицирован нами как низкий. Эти дошкольники не смогли правильно воспроизвести все позы, как при действии одной рукой, так и двумя руками одновременно. Более сложным для них оказалось выполнение задания левой рукой. Форма пальцевых поз передавалась неточно, движения были нескоординированы и неловки, хаотичны.

С выполнением второго задания первой серии (последовательное воспроизведение нескольких пальцевых поз) большая часть детей (58,3%) справились на среднем уровне. Движения пальцев рук испытуемых данной категории характеризовались определенной скованностью. Отдельные пробы («Солдатик спрятался – появился», «Зайчик спрятался – появился») вызвали особое затруднение, для выполнения задания требовалось несколько попыток. Часть детей (12,5%) смогли выполнить задание на высоком уровне. Эти дошкольники точно и в полной мере выполнили пробы, их движения обладали согласованностью, двигательной маневренностью, одновременностью при двуручном исполнении. Низким уровнем, по данным данного задания, обладают 29,2% старших дошкольников. Испытуемые данной группы не смогли удержать позы, особую сложность вызвала проба «Зайчик спрятался – появился». Их движения характеризовались хаотичностью, скованностью. При двуручном выполнении проб наблюдалось отставание одной руки, являющейся у испытуемых не ведущей.

Третье задание первой серии (выполнение действий с мелкими предметами) вызвало наибольшие затруднения при выполнении. Небольшая часть испытуемых (20,8%) выполнили пробы на высоком уровне. Их движения обладали согласованностью, двигательной маневренностью. В пробе «Катание шарика ладонью» действия детей характеризовались наличием правильных формообразующих движений рук при катании шарика. 29,2% испытуемых не смогли выполнить пробы, уровень выполнения заданий данными детьми был классифицирован нами как низкий. Отдельные пробы («Собери изюм в мисочку», «Собери кубики в коробку»), требующие наличие двигательной маневренности пальцев рук, вызвали затруднения, их выполнение потребовало нескольких попыток.

По итогам первой серии можно сделать вывод, что большинство обследованных нами детей с общим недоразвитием речи (52,8%) показали средний уровень владения кинестетической основой организации движений пальцев, 26,4% испытуемых выполнили задание на низком уровне. Все дети испытывали трудности с удержанием необходимой позы на одной руке, что обуславливается слабостью мышечного тонуса. Неточность и несогласованность движений при двуручном исполнении предопределили затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, низкий уровень двигательной маневренности. Это наблюдалось при захвате мелких предметов, при проведении данных моторных проб у дошкольников возникало нарушение согласованности движений, а также зрительно-моторной координации.

Задания второй серии были ориентированы на изучение особенностей действий идентификации при распознавании качества различных поверхностей констатировала также и выявление действий по соотношению качества поверхности с предъявляемым образцом в процессе группировки.

Первое задание данной серии (соотнесение двух образцов по качеству поверхности) частично затруднило выполнение проб большую часть (58,3%) дошкольников, уровень выполнения заданий данными детьми был классифицирован нами как средний. Пробу «Найди такой же коврик», требующую осязательного способа обследования, часть детей выполняли зрительным способом, игнорируя тактильный. При выполнении задания испытуемые допустили по одной ошибке. Высокий уровень выполнения задания продемонстрировали 12,5% детей. Дошкольники выбирали образцы осязательным способом, использовали действия прикладывания и сопоставления предъявляемого эталона и образца, выполняли задание без ошибок. 29,2% детей допустили две и более ошибки. В процессе выполнения задания дошкольники не использовали осязательный способ, не замечали совершенные ошибки, не стремились исправить их. Движения детей данной категории не отличались двигательной маневренностью, обладали хаотичным характером.

При выполнении второго задания второй серии (соотнесение двух образцов по качеству поверхности в процессе группировки) часть детей подбирала «окошки» по цвету домика, что предполагало неверный ответ. Данную пробу на низком уровне выполнили 20,8% испытуемых. Их действия носили хаотичный характер. Дети допустили две и более ошибки, не замечая несоответствия двух образцов друг другу. Совершаемые детьми ошибки при хаотичном характере действий исправлялись со второго или даже третьего раза. Большая часть испытуемых (62,5%) выполнили задание с одной ошибкой. Дети выполняли действия примеривания,

характер движений не был хаотичным. При подборе образцов отдавали предпочтение осязательному способу обследования. 16,7% дошкольников показали высокий результат при выполнении задания. Опираясь на осязательные возможности, дети подбирали подходящие друг другу образцы с различной по качеству поверхности без ошибок. Их движения были скоординированными и согласованными.

Задания третьей серии, направленные на изучение возможности детей воспринимать и идентифицировать форму, величину образцов плоских геометрических фигур и объемных геометрических тел, а также возможности выделения системы признаков в процессе обследования и сличения предметов, хорошо знакомых детям, частично правильно выполнили 55% испытуемых, не смогли выполнить 25,8% испытуемых.

Первое задание третьей серии (идентификация формы плоскостных геометрических фигур) вызвало незначительные затруднения у 50 % детей. Их уровень выполнения задания был классифицирован как средний. Испытуемые не всегда стремились к осязательному обследованию образца, однако неверные ответы дошкольники замечали самостоятельно и исправляли ошибки. Высокий уровень выполнения выполнили 29,2% детей. Испытуемые безошибочно подобрали образцы как при первом, так и при втором варианте выполнения задания. Небольшая часть дошкольников (20,8%) не смогли идентифицировать образцы, выполнили задания на низком уровне, допустив две и более ошибки. Наибольшие трудности дети испытывали при дифференциации таких плоскостных геометрических фигур, как квадрат и прямоугольник.

Второе задание (идентификация формы объемных геометрических тел) вызвала особые затруднения у 33,3% дошкольников. Движения детей носили хаотичный характер, испытуемые часто переключали свое внимание на изучение другого образца, не закончив обследование предыдущего. Испытуемые выполнили задание с двумя и более ошибками, не замечая неверный ответ, дети переходили к следующему образцу. Наибольшие затруднения у 50 % дошкольников вызвала идентификация параллелепипеда и куба. Данная группа выполнила задание на среднем уровне, допустив не более одной ошибки. Дети последовательно обследовали образцы, замечая и исправляя ошибки. Движения пальцев рук детей данной группы при изучении образца характеризовались недостаточной точностью, напряженностью. При выполнении данного задания дети с низким уровнем результативности (33,3%) испытывали трудности, как при первом варианте выполнения задания, так и при втором. Для части детей правильное выполнение задания требовало тактильного обследования двумя руками (образца, расположенного на столе, и предмета за ширмой). Характер действий обследования ребенком объекта тактильным способом часто был хаотичным. Ребенок переключал внимание с обнаружения одного признака на другой, не получив достаточно сведений по предыдущей характеристике, что мешало составить образ «спрятанного» предмета и найти образец среди предложенных.

С третьим заданием данной серии (идентификация величины плоскостных геометрических фигур) на высоком уровне справились 12,5% дошкольников. Дети смогли идентифицировать величины геометрических фигур без ошибок. Движения рук при обследовании образцов были точными, скоординированными. Наблюдалась хорошая маневренность движений. У большинства детей (66,7%) возникала трудность в выполнении задания при одном из вариантов, их уровень выполнения задания классифицирован нами как средний. Эти дошкольники не смогли безошибочно найти образец осязательным способом при предъявлении эталона. Испытуемые совершили по одной ошибке, однако смогли заметить и исправить их. 20,8% детей не смогли осязательно дифференцировать разные величины геометрических фигур. Особое затруднение вызвала идентификация пограничных величин (маленького и среднего треугольника, среднего и большого квадрата). Движения рук при обследовании образцов характеризовались хаотичностью. Дети не замечали ошибки, не стремились к их исправлению.

Четвертое задание третьей серии (идентификация величины объемных геометрических тел) вызвало особые трудности у 29,2% дошкольников. Нарушения зрительно-моторной координации, отсутствие стремления к осязательному обследованию образцов и хаотичный характер движений обусловили допущенные ошибки. Они выполнили задание на низком уровне. Особое затруднение вызвала идентификация величин треугольных призм. 58,3% детей столкнулись с трудностью выполнения задания при одном из вариантов. Дошкольники не смогли точно согласовать тактичные ощущения при обследовании образцов с зрительно предъявляемым эталоном, допустив при выполнении задания по одной ошибке. Их уровень выполнения задания был классифицирован как средний. Небольшая часть испытуемых (12,5%) выполнили задание на высоком уровне. Дети смогли правильно идентифицировать величины объемных геометрических тел, не допустив ошибок. При обследовании образцов осязательным способом движения детей характеризовались точностью, последовательностью, двигательной маневренностью.

Пятое задание данной серии (идентификация предметов) предполагала осязательное обследование детьми деревянных игрушек знакомой в бытовой жизни формы (чашка, чайник, пирамидка, матрешка, гриб). Продемонстрировать высокий уровень выполнения задания смогли 25% дошкольников. Дети не допустили ошибок, осязательно обследовав предлагаемые образцы. При изучении образцов наблюдалась точность и маневренность движений, правильная последовательность действий. Незначительные нарушения зрительно-моторной координации большинства испытуемых (50%) обусловили совершенные детьми ошибки. Движения рук детей данной категории характеризовались скованностью, недостаточной точностью. Особое затруднение вызвала идентификация таких предметов, как матрешка и гриб. 25% детей при выполнении задания допустили две и более ошибки, что соответствовало низкому уровню. Дошкольники не замечали ошибки, не стремились к их исправлению. Испытуемые не стремились к осязательному обследованию предметов, характер их движений был хаотичным. Движения рук отличались выраженной неточностью, нескоординированностью, наблюдалось нарушение зрительно-моторной координации.

Анализ полученных данных позволил выделить три группы детей, существенно отличающихся уровнями развития осязания и мелкой моторики. К первой группе мы отнесли испытуемых, имеющих высокий уровень развития мелкой моторики. Данную группу составили 20,8% (5 человек) испытуемых. Нами была отмечена точность и скоординированность движений, сформированность зрительно-моторной координации, отсутствие напряженности мышечного тонуса и скованности мышц. Для обследования и выбора образца дошкольники выбирали осязательный способ анализа представленных предметов. В данной группе у дошкольников не было отмечено трудностей при двучленном выполнении заданий. Мелкая моторика и осязательные возможности испытуемых данной группы развиты в пределах возрастной нормы.

Ко второй группе мы отнесли испытуемых со средним уровнем развития осязания и мелкой моторики. По данным анализа результатов констатирующего эксперимента данную группу составили 54,2% (13 человек) испытуемых. При выполнении предложенных проб у испытуемых было отмечено незначительное нарушение согласованности движений, скованность движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук. При выполнении проб на изучение уровня осязательных возможностей дети иногда выбирали зрительный способ, игнорируя тактильный. Испытуемые исправляли совершенные ими ошибки. Мелкая моторика и осязательные возможности развиты близко к возрастной норме.

К третьей группе мы отнесли испытуемых с низким уровнем развития осязания и мелкой моторики. Данную группу составили 25% (6 человек) испытуемых. У испытуемых констатировалось наличие синкинезий, невозможность удержания пальцевой позы, Характер действий детей данной группы был хаотичным, испытуемые пропускали совершенные ошибки, выбирали зрительный способ изучения предмета. Мелкая моторика и осязательные возможности ограничены.

Выводы. На основании выявленных уровней развития осязания и мелкой моторики у испытуемых, можно сделать выводы о том, что большая часть дошкольников с общим недоразвитием речи имеет средний (54,2%) и низкий (25%) уровень развития мелкой моторики и осязательных возможностей. Высокий уровень развития мелкой моторики выявлен лишь у 20,8 % испытуемых. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости специально организованной коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Васильцова, А.Н. Исследование моторных функций у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Н. Васильцова. – Текст: непосредственный // Молодежь, наука, творчество – 2016: материалы XIV межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. – Омск, 2016. – С. 666-668.
2. Леонтьев, А.Н. Восприятие и деятельность / А.Н. Леонтьева. – Москва: Московский университет, 1976. – 320 с. – Текст: непосредственный.
3. Моурлот, Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара: СГПУ, 2007 – 122 с. – Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 371.01

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

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

студент магистратуры Черняховская Альмира Ильшатовна

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

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Статья посвящена вопросам ранней профориентации детей дошкольных образовательных организаций, принципам, технологиям построения данной работы, условиям организации развивающей предметно – пространственной среды для успешной ранней профориентации.

Ключевые слова: профессия, дошкольник, ранняя профориентация, воспитание, образование, социум, профессия.

Annotation. The article is devoted to the issues of early career guidance for children of preschool educational organizations, the principles and technologies of building this work, the conditions of the organization that develops the subject-spatial environment for successful early career guidance.

Keywords: profession, preschool child, early career guidance, upbringing, education.

Введение. Общество, требования социума к человеку в наше время инноваций и новых открытий, новых профессий меняется стремительно. И будущее поколение должно соответствовать требованиям построения экономики инноваций. Профессионалы для будущего должны совмещать в себе новое мышление, высокое развитие мотивации для эффективной работы. Это прозвучало в послании Федеральному собранию Президента страны В.В. Путина. Он говорил, что должна быть современная профориентация. Университеты, научные коллективы, успешные компании могут стать партнерами школ.

Естественно, для этого потребуются высококвалифицированные специалисты, которые ориентированы на интеллектуальный труд, способны осваивать высокие наукоёмкие технологии, внедрять их в производство, самостоятельно их разрабатывать. Таких специалистов надо подготовить. Это реально, но надо начать эту работу на первой ступени образования с детьми дошкольного возраста.

Профессиональное самоопределение – процесс сознательного и самостоятельного выбора профессии играет важную роль в процессе успешного становления личности ребенка. Актуализируется организация работы по раннему профессиональному воспитанию в соответствии с принципами профессиональной ориентации среди педагогов дошкольных образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Актуальность данной проблемы обусловлена и такими причинами, как, во-первых, большое количество молодых специалистов, не работающих по специальности после окончания ВУЗов, во-вторых, дошедшая до нас система профориентации очень скучна в разнообразии форм и методов предоставления информации воспитанникам, в-третьих, не отработана система ознакомления дошкольников с миром профессий. Также, отпечаток на данную проблему накладывают и низкая компетентность педагогов в области ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста и

недостаточная заинтересованность родителей в вопросах ранней профессиональной ориентации своих детей.

О ранней профориентации воспитанников дошкольных организаций говорится в целом ряде нормативных документов. Постановление Минтруда «Об Утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в российской Федерации» определяет, что профессиональная ориентация входит в компетенцию дошкольного уровня образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования важным направлением является «Социально-коммуникативное развитие», целью которого является формирование у ребенка положительного отношения к труду, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества путем трудовой деятельности, воспитания положительного отношения к собственному труду и труду других людей, представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. В соответствии с целевыми ориентирами ранняя профориентация дошкольников – важная задача профессионального воспитания на этапе завершения дошкольного детства [6].

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования поставлены задачи – сформировать мотивацию и осознанное стремление дошкольника к творческой познавательной деятельности в допрофессиональном самоопределении [6].

Для решения этих задач структура дошкольного образования предполагает раннюю профориентацию детей в различных видах деятельности, с помощью игры. Игровая форма работы пробуждает интерес к разным видам профессий.

А.Г. Асмолов отмечал: «Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные профессиональные роли. Образно говоря, детская игра – это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть, ... быть капитаном, врачом и т.д.» [1].

Многие педагоги прошлого занимались вопросами приобщения детей к труду. Это педагоги разных времен. Такие как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Т.И. Бабаева, Т.С. Комарова, Н.Е. Веракса, А.Г. Гигоберидзе, С.А. Козлова и др. А.С. Макаренко отмечал, что правильное воспитание – это обязательно трудовое воспитание, так как труд всегда был основой жизни.

К.Д. Ушинский рассматривал труд в качестве высшей формы человеческой деятельности, в которой осуществляется врожденное человеку стремление быть и жить.

Педагоги Н.Е. Веракса и Т.С. Комарова, рекомендуют знакомить детей с видами труда, наиболее распространенными в конкретной местности.

Т.И. Бабаева и А.Г. Гигоберидзе рекомендуют не только знакомить с профессией, но и с личностными качествами представителей этих профессий.

На сегодняшний день не только педагоги, но и исследователи в области педагогики, психологии говорят о необходимости целенаправленной работы по ранней профориентации.

Например, Климова Е.А. отметила два больших этапа в развитии человека: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие. Интересующий нас первый этап делится на следующие стадии: стадия прелюбви (от 0 до 3 лет), стадия игры (от 3 до 7-8 лет) и стадия овладения учебной деятельностью (от 7-8 лет до 11-12). Именно на стадии игры происходит знакомство с конкретными профессиями. Дети играют в шофера, врача, учителя. Также, она заострила внимание на том, что профессиональное самоопределение – не может пойти в социально ценном направлении без грамотного руководства педагога [3].

Н.Н. Захаров, в свою очередь, отметил, что при ознакомлении дошкольников с профессиями необходимо учитывать возрастные особенности, формировать интерес к труду и элементарным трудовым умениям [2].

Работа по ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях должна строиться с учётом следующих принципов:

1. Принцип лично ориентированного взаимодействия.
2. Принцип доступности, достоверности и научности знаний.
3. Принцип открытости. Дошкольник сам принимает решение участвовать или не участвовать в какой-либо деятельности, предоставлять или не предоставлять результаты своего труда, предоставлять в качестве результата то, что считает своим достижением он, а не воспитатель, решать –продолжить или завершить работу.
4. Принцип диалогичности. Этот принцип дает возможность вести беседу при выполнении работы, обсудить ее итоги, перспективы продолжения, проговорить о социальных ситуациях, которые так или иначе повлияли на получение желаемого результата.
5. Принцип активного включения детей в практическую деятельность. Это различные методы и формы образовательной деятельности, направленные на практические действия со стороны детей – трудовые поручения, коллективный труд, дежурство, развлечения, викторины, игры, экскурсии, квесты.
6. Принцип рефлексивности. Этот принцип помогает каждому ребенку осознать себя субъектом собственной деятельности, социальных отношений. И как результат – сформировано представление о себе, своих успехах и возможностях, дошкольник способен осознавать свои действия, самостоятельно оценивать результат своей работы.
7. Принцип регионального компонента. Направлен на приведение образовательная и воспитательная работа по ранней профориентации в дошкольной организации проводится в соответствии с социальным заказом и финансовыми возможностями региона. Тесная работа с предприятиями – партнерами, социальными партнерами позволяет детям дошкольного возраста получить более широкий спектр информации о профессиях муниципалитета и региона. Социальные партнеры – конкретные люди, профессионалы своего дела, при знакомстве с которыми дошкольники получают определенные знания о профессиях своего города.

Очень важное место в ранней профориентационной работе занимает формирование представлений дошкольников о труде и профессиях родителей. Изучение профессий своих родителей способствует развитию представлений о ценности и значимости каждого труда и его результатов. Это помогает лучше ориентироваться в мире профессий, дает предпосылки для определения будущего профессионального пути.

Для осуществления планомерной работы по профориентации рекомендуется использовать такие технологии как технологию проектной деятельности (Л.С. Киселева, Т.А. Данилина), информационно-коммуникационные технологии, технология интегрированного обучения (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, О.А. Скоролупова), педагогическая технология организации сюжетно-ролевых игр (Д.Б. Эльконин, А.В.

Запорожец, Р.И. Жуковская), технология исследовательской деятельности (Н.А. Короткова, А.И. Савенков).

На сегодняшний день в дошкольных организациях педагоги широко используют технологию проектной деятельности. Практически было установлено, что именно она является эффективным методом формирования первых профессиональных представлений детей, так как в ее основе лежит личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению. В ходе реализации проектов дошкольники довольно легко усваивают сложный материал через совместный поиск решения проблемы, при этом процесс получения знаний, умений и навыков мотивирован и интересен. В результате проектной деятельности развивается творческая личность.

Следующая технология – информационно-коммуникативная, на современном этапе образования выступает эффективным инструментом для улучшения качества обучения и адаптации к современным требованиям. Педагоги используют материалы Интернет-ресурсов, электронные конструкторы, робототехнику, создают различные презентации, виртуальные экскурсии и интерактивные игры по профориентации.

Педагогическая технология организации сюжетно-ролевых игр дает возможность отразить в игре деятельность разных профессий – строителя, учителя, продавца, модельера, парикмахера и др. Примеряя на себя ту или иную роль и начиная действовать в соответствии с этой ролью, ребенку впервые открываются отношения, которые складываются между людьми в процессе деятельности. С возрастом ребенка профориентационная сюжетно-ролевая игра постепенно усложняется по содержанию, меняется и роль педагога в их организации.

Технология исследовательской деятельности помогает педагогам вовлечь детей в исследование той или иной проблемы. Для того, чтобы заинтересовать ребенка, вызвать желание получить ответы на интересующие вопросы должны быть выбраны доступные и интересные детям типы исследования – опыты, эксперименты, коллекционирование.

Технология интегрированного обучения является интересной, своего рода инновационной для дошкольных учреждений. Интеграция – это состояние связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей содержания дошкольного образования, обеспечивающее целостность. При сочетании модулей разных дисциплин, определив задачи выделить содержательные параметры, которые координируют во время образовательной деятельности действия и педагога и дошкольника. Интеграция в обучении эффективна, она позволяет поддерживать интерес и внимание детей с помощью разнообразия содержания и деятельности, не вызывает утомляемости.

Для организации работы по ранней профориентации педагоги используют различные формы работы:

- организованная образовательная деятельность;
- различные виды игр – сюжетно-ролевые, дидактические, словесные;
- трудовая деятельность детей, как совместная со взрослыми – педагогами, родителями, социальными партнерами, так и самостоятельная;
- информационные (чтение художественной литературы, презентации, беседы, экскурсии, встречи и общение с представителями разных профессий, ветеранами труда, студентами. Эти формы работы используются на начальном этапе профориентационной деятельности и формируют у дошкольников необходимые представления о разнообразии мира профессий;
- наглядные – педагог готовит фото людей разных профессий, рисунки и т.д.;
- развлечения, театрализация;
- самостоятельная продуктивная деятельность детей.

Для того, чтобы работа по ранней профориентации была эффективной необходимо создать определенную развивающую предметно-пространственную среду.

Это могут быть различные творческие мастерские, например, «Фермеры». «Медицинский центр», «Кулинария» и т.д. Деятельность детей в таких мастерских позволяет им попробовать свои силы в той или иной профессии.

Создание различных мини-музеев, мини-библиотек помогают познакомиться с той или иной профессией. Инструменты плотника, деревянные изделия для обыгрывания в мини-музее «Мастерская плотника» познакомит детей с этой профессией, а мини- музей «Пекарня» даст детям представление о том, что хлеб – это результат труда людей многих профессий - от агронома до пекаря.

Группы обязательно должны быть оснащены дидактическими играми, демонстрационными материалами, аудио и видеоматериалами, художественной литературой, картотеками загадок, пословиц, стихов и песен о труде и профессиях.

Во всех группах должны быть созданы условия для сюжетно-ролевой игры: атрибутика для различных сюжетных игр сообразно с возрастом детей, рациональное размещение атрибутики и свободный доступ к ней детей, различные конструкторы, строительный материал для создания игровой среды.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы, что работа по ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях является первоначальным этапом в формировании элементарных профессиональных действий в системе непрерывного обучения и воспитания.

Эта работа должна быть целенаправленной, планомерной с учетом принципов работы, возрастных и индивидуальных особенностей детей. И только в этом случае, у детей сформируются базовые представления о мире профессий, они научатся быть инициативными в выборе интересующего их вида деятельности, осознают ценностное отношение к труду взрослых, будут проявлять самостоятельность, активность и творчество, что поможет их дальнейшему успешному обучению в школе, а в будущем стать профессионалами своего дела.

Литература:

1. Алябьева Е.А. «Поиграем в профессии. Книга 1. Занятия, игры, беседы с детьми 5-7 лет. – «ТЦ Сфера», 2014. – С. 38.
2. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 136 с.
3. Климова Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Комарова Т.С., Куцакова Л.С., Павлова Л.Ю. Трудовое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации: для занятий с детьми 2-7 лет. – Москва: Мозаика-Синтез, 2009. – 68 с.

5. Кондрашов В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебно-методическое пособие. – Изд-во «Николаев», 2014. – С. 36.
6. Потапова Т.В. «Беседы о профессиях с детьми 4-7 лет». – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
7. Приказ Министерства образования и Науки Российской Федерации об Утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155.
8. Савина И.В. Формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста // Воспитатель ДООУ. – 2012. – № 2. – С. 28.
9. Федоренко В. Формирование представлений о профессиях. // Дошкольное воспитание. – 2018. – №10. – С. 64-69.
10. Шорыгина Т.А. Профессии, какие они? – Издательство ГНОМ и Д, 2011. – С. 45.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
магистрант 1 курса факультета биологии, химии и экологии Иванов Роман Геннадьевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлены задания, направленные на формирование компетенций естественно-научной грамотности: уметь объяснять с научной точки зрения явления окружающего мира, понимать естественно-научные исследования и знать методы научного познания мира, уметь интерпретировать данные и использовать научные доказательства для аргументации позиции при решении вопросов, связанных с естественными науками. Предложена методическая разработка урока-обобщения и систематизации знаний по теме: «Основные процессы жизнедеятельности растительного организма».

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, научное объяснение явлений, понимание естественно-научных исследований, научные методы познания, интерпретация данных, формулирование выводов, компетенции естественно-научной грамотности.

Annotation. This article presents tasks aimed at developing the competencies of natural science literacy: to be able to explain the phenomena of the surrounding world from a scientific point of view, to understand natural science research and know the methods of scientific knowledge of the world, to be able to interpret data and use scientific evidence to argue a position when solving issues related to the natural sciences. The methodological development of the lesson-generalization and systematization of knowledge on the topic: "The main processes of plant life" is proposed.

Keywords: functional literacy, natural science literacy, scientific explanation of phenomena, understanding of natural science research, scientific methods of cognition, interpretation of data, formulation of conclusions, competence of natural science literacy.

Введение. В настоящее время, инновация в образовательном процессе заключается не только в совершенствовании существующих методик, но, в первую очередь, во внедрении новых информационных и методических ресурсов и технологий, позволяющих подготовить молодое поколение к жизни в современном мире глобализации и международного научного сотрудничества. Каждая технология и каждый принцип, применяемый педагогом в процессе обучения на любом из его этапов, должен иметь не только актуальное научное обоснование, но и учитывать интересы молодого поколения, для повышения его мотивации к учебе [1, 3].

Изложение основного материала статьи. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования является приоритетной задачей образовательной политики государства. Качество общего образования в мире определяется рядом международных исследований, которые оценивают сформированность необходимых знаний, умений и навыков для дальнейшей жизни [3, 5, 6].

Международная программа по оценке образовательных достижений обучающихся PISA (Programme for International Student Assessment) – это международное исследование качества образования, в рамках которого оценивается способность 15-летних подростков применять полученные знания и навыки для решения практических задач, которые могут возникнуть в реальной жизни. Данное умение характеризует функциональную грамотность, которая легла в основу оценки международных исследований PISA [7, 8].

Важным этапом в повышении качества общего образования в России является обновление методических материалов с учетом переориентации системы образования на новые результаты, связанные с формированием функциональной грамотности обучающихся и развитием позитивных установок, мотивации обучения и стратегий поведения учащихся в различных ситуациях, готовности жить в эпоху перемен [2, 4].

В 2019 году Министерство просвещения Российской Федерации инициировало проект «Мониторинг функциональной грамотности». Цель данного проекта - анализ образовательных достижений учащихся и качества образования с использованием современных измерителей для оценки предметных, метапредметных и личностных результатов и способности обучающихся применять полученные знания на практике [7, 8].

В качестве одной из составляющих функциональной грамотности выступает естественно-научная грамотность, которая характеризуется как – стремление человека участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям, что требует от него следующих компетентностей: научно объяснять явления; понимать основные особенности естественнонаучного

исследования; интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов [5, 6].

По результатам мониторинга было выявлено, что у российских школьников слабо сформированы умения: осуществлять поиск информации, по ключевым словам; анализировать процессы проведения исследований; составлять прогнозы на основе имеющихся данных; выявлять и интерпретировать научные факты и данные исследований; интерпретировать графическую информацию; проводить оценочные расчеты и прикидки [5-7].

Несмотря на то, что в настоящее время имеется достаточное количество методического инструментария, который учитель может использовать для формирования компетенций естественно-научной грамотности, не всегда эти задания могут быть использованы на уроках, т.к. их выполнение требует затраты большого количества времени. Поэтому, учителя должны уметь разрабатывать задания, направленные на формирование компетенций естественно-научной грамотности, с учётом изучаемой темы по биологии, отводимого на неё времени, особенностей контингента обучающихся и закладки методики решения данных заданий (кто, когда, как) [3, 8].

В данной статье мы предлагаем рассмотреть алгоритм подготовки и разработки заданий, которые могут быть использованы учителями биологии.

При планировании изучения темы по биологии «Основные процессы жизнедеятельности растений» важно проанализировать основные понятия, которые должны быть сформированы на каждом уроке.

При изучении данной темы на протяжении ряда уроков формировались следующие понятия: Минеральное (почвенное) питание; Воздушное питание растений – фотосинтез; Дыхание и обмен веществ растений; Значение воды в жизнедеятельности растений; Размножение и оплодотворение у растений; Вегетативное размножение растений; Рост и развитие растительного организма.

На каждом уроке на этапе актуализации знаний, с целью повышения интереса и активизации познавательной деятельности обучающихся учитель использует приём – значимости. Данный приём направлен в том числе и на формирование практической значимости изучаемого материала. Эта информация ляжет в основу разработки контекстных, практикоориентированных и ситуационных заданий. Как коротких, используемых на любом этапе урока, так и объёмного задания, на выполнение которого потребуются больше времени (обобщающий урок по теме, либо внеурочное занятие).

Например: Минеральное (почвенное) питание – правильное использование удобрений, биологически активных веществ и других минеральных элементов питания; Воздушное питание растений – фотосинтез – создание условий, при которых процесс фотосинтеза будет наиболее эффективным (правильная посадка, освещение, элементы питания и др.); Дыхание и обмен веществ растений – создание условий, при которых процесс дыхания будет наиболее эффективным (рыхление почвы, хранение семян и др.); Значение воды в жизнедеятельности растений – соблюдение норм полива и др. при выращивании растений; Размножение и оплодотворение у растений – искусственное опыление, посадка растений разных полов (если двудомные) и др.; Вегетативное размножение растений – размножение растений черенками, побегами (в том числе видоизменёнными), отводками, листьями и другими вегетативными органами; Рост и развитие растительного организма – управление ростом и развитием растений в течение вегетационного периода, создание условий для благоприятного роста и развития с целью получения необходимого урожая.

Далее, для разработки контекстных, практикоориентированных и ситуационных заданий необходимо:

1. Продумать связь предмета с любой профессией, выбрать тему урока, на котором будет это задание, прояснить для себя его цель и компетентности.

2. Наметить уровень сложности заданий.

3. Подобрать источники информации в разных формах: рисунки, графики, таблицы данных, мини-тексты, диаграммы и т.п.

4. Сформулировать само задание (фабула, сюжет).

5. Определить и указать форму ответа на вопрос задания.

6. Продумать форму, методы и критерии оценивания результатов.

В качестве примера, рассмотрим контекстное задание, состоящее из коротких практикоориентированных, ситуационных задач, объединённых одним сюжетом (окружающая среда). Это задание может быть использовано на уроке-обобщения и систематизация знаний по теме «Основные процессы жизнедеятельности растений».

Ранее, мы рассмотрели, как на каждом уроке, в процессе усвоения темы, учитель объясняет ребятам, где и когда знания и умения, полученные на уроке, могут быть использованы для решения жизненных вопросов. Это и войдёт в основу коротких заданий, объединённых общим контекстом, направленных на проверку ЗУН по теме и сформированности компетенций естественнонаучной грамотности.

Задача. «Незабываемое лето!».

Наконец-то наступило лето! Федя и Соня Ивановы вместе с родителями приехали в родовое гнездо, оставшееся от бабушки и дедушки, в деревню Матросово. Ребята весь июнь с удовольствием ходили в гости к соседке бабушке Марусе и помогали ей по хозяйству: ухаживали за домашними животными свиной Альбертом и козой Земфирой, поливали огород и хрумкали молодую морковку. В начале июля бабушка Маруса получила радостную весточку из города, в которой сообщалось, что её внучка родила сына и бабушку приглашают в гости. Бабушка Маруса решила до конца лета погостить у внучки и попросила ребят присмотреть за своим хозяйством. Больше всего она переживала за свои помидоры «Бычье сердце», которые выращивала долгое время из своих семян и всегда гордилась урожаем невероятных по размеру и вкусовым качествам помидоров. Бабушка оставила ребятам инструкцию, в которой подробно написала, как и что необходимо делать с помидорами, чтобы получить урожай, на который рассчитывала вся родня и соседи. Но, к сожалению, ребята не угладили и часть инструкции была благополучно съедена козой Земфирой. Им пришлось самостоятельно искать информацию в интернете, как ухаживать за помидорами.

На сохранившейся странице инструкции был написан перечень работ по уходу за растениями: поливать, подкармливать, обрабатывать при необходимости от вредителей оберегать от заморозков, формировать куст.

Задание 1. Федя нашёл в интернете разную информацию о норме полива томатов, выращиваемых в открытом грунте.

Проанализируйте, пожалуйста, информацию, представленную в таблицах (1 и 2), и помогите Феде выбрать достоверную информацию.

Нормы и сроки полива основных культур

Степень водопотребности	Название культуры	Частота полива (количество раз в неделю)	Количество воды (в литрах на 1 м ²)	Способ полива	Особенности (необходимость мульчирования или рыхления после полива и др.)
Влаголюбивые садовые культуры	яблоня груша	0,5	40-50	в приствольный круг	обязательно взрыхлить
	черешня	0,5 - 1	20-25	в приствольный круг	обязательно взрыхлить
Менее влаголюбивые	айва	0,5	25-30	в приствольный круг	обязательно взрыхлить
	альча	0,5	20-25	в приствольный круг	обязательно взрыхлить
	вишня слива	0,5	20-25	в приствольный круг	обязательно взрыхлить
Засухоустойчивые	абрикос	0,3-0,5	20-25	в приствольный круг	обязательно взрыхлить
Влаголюбивые ягодные культуры	малина	1	15-20	гряды	обязательно мульчирование
	черная и красная смородина	1	15-20	чаши (лунки)	обязательно взрыхлить
Менее влаголюбивые	земляника ежевика	1	15-20	гряды	обязательно мульчирование
Засухоустойчивые	крыжовник	0,5	15-20	чаши (лунки)	обязательно взрыхлить
	арбуз дыня	0,5	25-30	чаши (лунки)	обязательно взрыхлить
Влаголюбивые овощные культуры	огурец напуста	1-2 1-2	30-40 25-30	гряды	обязательно взрыхлить
	Менее влаголюбивые	баклажан перец томаты лук чеснок	1	25-30 30-40	гряды
Засухоустойчивые	тыква	0,5	20-25	чаши (лунки)	обязательно взрыхлить

В задачу намеренно можно ввести «Мнение эксперта» и «Совет!». Ребята должны сопоставить информацию от эксперта и руководствуясь ей, выбрать необходимую для решения поставленной задачи.

Мнение эксперта: После 12-14 дней посадки растения поливают один раз в пять дней. Норма при таком режиме – 10 литров на один квадратный метр.

Главное правило полива цветущих томатов – поливать обильно, но редко. Оптимальным считается, полив один раз в семь дней, при норме – 3 литра на один куст. Важно не допускать излишней влажности воздуха. Во время плодоношения растения поливают дважды в неделю, при этом норма расхода составляет: 4-5 литров на куст.

ВАЖНО! – поливать с учётом погодных условий!

Совет! Определить пора ли проводить орошение можно по внешнему виду растений: листва пониклая или свежая, а также по сыпучести грунта.

Схема полива и подкормки рассады томатов (по Г. М. Кравцовой)

Возраст рассады	Кол-во рассады на 1 м ²	Кол-во поливов за 10 дней	Расход раствора на 1 растение		Расход раствора на 1 м ²	
			за 1 полив, мл	за 10 дней, мл	за 1 полив, л	за 10 дней, л
0-10	50	1	50	50	2,5	2,5
10-20	50	2	50	100	2,5	5,0
20-30	22	3	75	225	1,65	5,0
30-40	22	3	100	300	2,2	6,6
40-50	14	3	150	450	2,1	6,3
50-60	14	3	220	600	2,8	8,4
60-70	14	3	250	750	3,3	10,5

Данным заданием у обучающихся проверяется умение применять знание по значению воды для растений при решении практической задачи. А также сформированность компетенции естественнонаучной грамотности – интерпретация данных, умение работать с таблицами.

Задание 2.

Ребята из уроков биологии знали, что растениям необходимы минеральные вещества, которые они получают из почвы. Бабушка Маруся написала им в записке, что томаты необходимо подкармливать.

Помогите Феде и Соне выбрать необходимую информацию из материала в таблицах (3-6), которую они нашли в интернете, о том как, чем и когда необходимо подкармливать растения.

Мнение эксперта: Томатам требуется минимум 3 подкормки за сезон. Еще лучше удобрять кусты каждые 2 недели. Для равномерного поступления питательных веществ нужно чередовать органику и минеральные комплексы.

Из органических удобрений помидоры подкармливают настоем птичьего помета или скошенной травы. В минеральных подкормках должны преобладать такие элементы, как калий и фосфор, а содержание азота необходимо снизить. Например, подойдут следующие пропорции раствора: 15 г аммиачной селитры, 50 г суперфосфата и 30 г хлористого калия на 10 л воды.

Таблица 3

Этап развития растений	Месяц	Сколько раз (зависит от состояния томатов)	Какие вещества нужны (в порядке убывания потребности)	Препараты
При посадке в грунт	май	1	калий азот фосфор	ОМУ «Для перцев, томатов, баклажан» «Сеньор Помидор» «Весна-лето универсал» «Исполин» Аммофоска Зола Перегной
Через 2 недели после посадки	май июнь	1—2	калий фосфор азот + микроэлементы	Суперфосфат Мочевина Аммиачная селитра Зола Навоз Гумат
В период роста	май июнь	1—2	фосфор азот	Нитроаммофоска Раствор йода Зола Суперфосфат
Во время цветения	май июнь июль	2—3	фосфор калий	«Кемира Люкс» «Универсал» «Растворин» «Сеньор Помидор» Травяной настой
Во время завязывания плодов	июнь июль	2—3	фосфор калий	«Сударушка» «Завязь» «Тамарон» Аммофоска Зола
В период плодоношения	июнь июль август	2—3	бор марганец йод фосфор калий	Борная кислота Раствор йода Солевой раствор Зола Коровяк Растворин Сульфат калия Для быстрого налива: «Дозреватель» «Эстрел» «Сайт» «Бенефит» Монофосфат калия

Таблица 4










Овощ	Фазы и признаки	1-я, расход на 10 л воды	Фазы и признаки	2-я, расход на 10 л воды	Фазы и признаки	3-я, расход на 10 л воды	Доза (л)
	10–15 дней после высадки рассады	Настой коровяка или 10 г мочевины, 20 суперфосфата, 10 сульфата калия	15–20 дней после 1-й подкормки	Настой коровяка или 10 г мочевины, 20 суперфосфата, 10 сульфата калия	20–25 дней после 2-й подкормки	Настой коровяка или 10 л настоя коровяка + 30 г суперфосфата	0,5
	Если тонкие стебли и желтеют листья	15–20 г аммиачной селитры	Фаза появления бутонов	20 г сульфата калия, 20 г древесной золы	Фаза образования клубней	20 г суперфосфата	1,5–1,0–0,5
	Фаза 1–3 листа	30 г суперфосфата, 20 сульфата калия, 10–15 г аммиачной селитры	15–20 дней после 1-й подкормки	60 г суперфосфата, 40 сульфата калия	–	За месяц до сбора урожая не поливают и не подкармливают	0,2 (стакан)
	20 дней от всходов	25 г мочевины, 30 г суперфосфата, 30 г сернокислого калия	20–25 дней после 1-й подкормки	35 г нитрофоски	20–25 дней после 2-й подкормки	30 г суперфосфата, 30 г сернокислого калия	0,1
	Фаза 3 настоящих листьев	10 г мочевины, 10 г сернокислого калия, 10 г суперфосфата	15–20 дней после 1-й подкормки, в фазе цветения	20 г мочевины, 20 г сернокислого калия, 20 г суперфосфата + микроэлементы	–	–	0,7–1,0
	14–15 дней после высадки рассады	Жидкий коровяк или птичий помет	14–15 дней после цветения	На 10 л настоя навозной жижи 15–20 г мочевины, 25–30 г сернокислого калия, 30–30 г суперфосфата	С начала первого сбора плодов	На 10 л настоя навозной жижи 15–20 г мочевины, 25–30 г сернокислого калия, 30–30 г суперфосфата	0,8–1,0
	Фаза 2–4 настоящих листьев	50 г сернокислого калия, 15–20 г суперфосфата	Через 14–15 дней после 1-й подкормки	2 г борной кислоты	Через 15–20 дней после 2-й подкормки	1%-ный раствор поваренной соли	10 л на 15 погонных метров
	Фаза 5–6 настоящих листьев	Настой коровяка или 15–20 г мочевины, 30–50 г суперфосфата и 10–15 сернокислого калия	Фаза цветения, появления плодов	10–15 г сернокислого калия и 40–50 г суперфосфата	Появление плодов на боковых побегах	10–15 г сернокислого калия и 40–50 г суперфосфата	0,5–0,8
	Если желтеют листья, а воды вполне хватает	10 г мочевины	Если головка мелкая	60 г суперфосфата, 40 сульфата калия	–	–	0,2 (стакан)

Таблица 5

Удобрения	Содержится граммов		
	Столовая ложка (15 мл)	Спичечный коробок (20 см ²)	Стакан (200 мл)
АЗОТНЫЕ			
Мочевина	10	13	130
Аммиачная селитра	13	17	170
Сульфат аммония	12	16	160
Кальциевая селитра	15	20	200
ФОСФОРНЫЕ			
Суперфосфат порошковидный	18	24	240
Суперфосфат гранулированный	17	22	220
Суперфосфат двойной гранулированный	15	20	200
Фосфоритная мука	26	35	350
КАЛИЙНЫЕ			
Калийная соль	17	22	220
Сульфат калия	20	26	260
КОМПЛЕКСНЫЕ			
Аммофос	16	21	210
Нитрофос	17	22	220
Нитрофоска	18	24	240
Нитроаммофоска	14	18	180

Таблица 6

Нормы удобрений при выращивании рассады томатов (г/100л воды).

1	аммиачная селитра	10
2	калийная селитра	40
3	кальциевая селитра	90
4	монокалийфосфат	30
5	сульфат калия	10
6	сульфат магния	40
7	<u>всего удобрений</u>	<u>220</u>

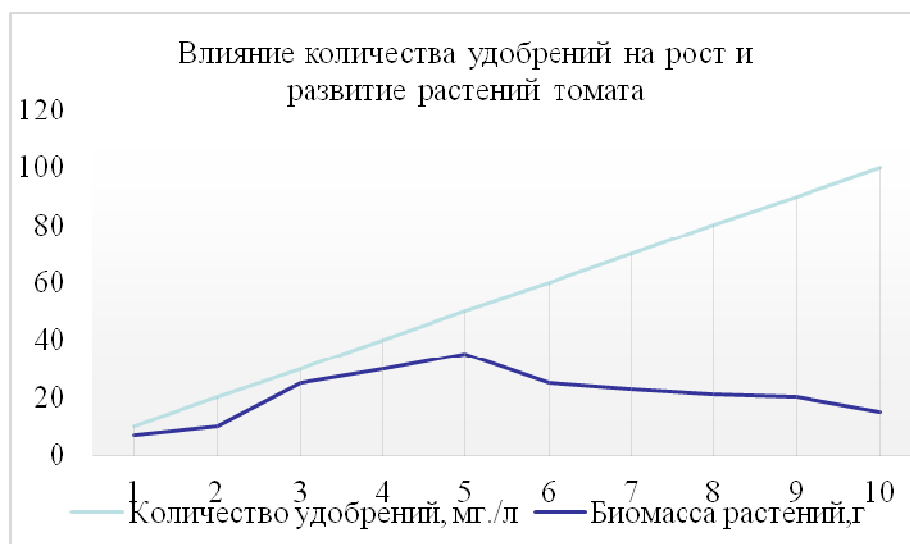
Задание 3.

Федя захотел удивить бабушку Марусю и вырастить помидор – гигант «Супер – бычье сердце!». Он решил добавить большее количество удобрений, прочитав, что они влияют на рост и развитие растений и поэтому плоды будут большего размера. Для этого он поставил эксперимент, один куст обработал удобрениями в большем количестве, чем было написано в инструкции.

Предположите, пожалуйста, какой может быть получен результат эксперимента у Феде? Ответ обоснуйте.

Задание 4.

Проанализируйте график, укажите, о чем свидетельствуют представленные в нём данные? Выберите ответ из предложенных вариантов: увеличение количества удобрений сверх нормы благоприятно сказывается на развитии растений; увеличение количества удобрений сверх нормы угнетают растения; увеличение количества удобрений не влияет на показатели роста и развития растений.



Задание 5.

После неудачного эксперимента Фёдор решил больше не подкармливать растения и через какое-то время увидел изменения окраски листьев.

Проанализируйте, пожалуйста, фотографию листьев томатов, и выберите из таблицы причину изменения окраски и состояния листьев. Что необходимо сделать ребятам, чтобы исправить ситуацию?



Известия и фото	Признаки дефицита	Как исправить
<p>Недостаток азота (N)</p>	<p>Уменьшили количество азота, который попадает в растение. Растения начинают желтеть, особенно кончики листьев. При этом растение развивается медленнее, листья становятся жесткими. Листья на нижней стороне имеют желто-зеленый цвет.</p>	<p>Подкормить растения азотом (удобрениями, содержащими азот) на 1 литр воды.</p>
<p>Недостаток фосфора (P)</p>	<p>Листья и стебли растений темнеют до темно-красного цвета с появлением желтых точек. Листья становятся жесткими и ломкими. Листья на нижней стороне имеют желто-зеленый цвет. Листья и стебли имеют фиолетовый оттенок. Листья и стебли становятся ломкими и сухими.</p>	<p>Подкормить растения фосфором (удобрениями, содержащими фосфор) на 1 литр воды. Подкормить растения на 1 литр воды и добавить в него 1 чайную ложку суперфосфата.</p>
<p>Недостаток калия (K)</p>	<p>Мелкие листья имеют желто-зеленый цвет. Листья имеют желтые и красные пятна. Стебли становятся ломкими, листья становятся жесткими. Листья и стебли имеют желто-зеленый цвет. Листья и стебли становятся ломкими и сухими.</p>	<p>Подкормить растения калием (1 ст.л. удобрения на 1 литр воды) на 1 литр воды. Подкормить растения на 1 литр воды и добавить в него 1 чайную ложку калийной соли.</p>

Задание 6.

В один из жарких дней Соня заметила, что листья на некоторых растениях пожелтели, она предположила, что это могло возникнуть из-за? Выберите причину пожелтения и высыхания листьев из предложенных вариантов. Ответ обоснуйте.

Федя полил несколько кустов в 12 часов дня, когда было очень жарко; Землеройка подгрызла корни растениям; Этим растениям не хватает воды; Этим растениям не хватает питания.



Мнение эксперта: Томаты поливают исключительно под корень. Попадание воды на листья в полдень может вызвать ожоги листьев. Особенно не допустимо попадание воды на растения в период цветения, так как дождевание вызывает осыпание бутонов, а также задерживает завязываемость плодов. Кроме того, повышение влажности воздуха может стать причиной развития грибковых заболеваний.

Задание 7.

Соня и Федя очень хотели порадовать бабушку Марусю и старались выполнить всё, о чём она их просила. В сохранившемся листочке было написано, что необходимо формировать куст растения. Выберите из предложенных вариантов тот агротехнический приём, который будет направлен на формирование куста. Ответ обоснуйте.



Задание 8.

В начале августа ребята увидели на одном из кустов томатов побурение плодов.

Проанализируйте, пожалуйста, фотографию плодов, и выберите из таблицы причину изменения их окраски. Что необходимо сделать ребятам, чтобы исправить ситуацию?

Болезнь или вредитель	Признаки	Чем бороться	Народные средства
 Фитофтороз	Пожелтение и усыхание нижних листьев, черные пятна на плодах	Ассортимент очень богатый: Ридомил, Ордан, Акробат, Купролюкс, Оксихом и др.	Рецептов борьбы с фитофторозом сотни – это и опрыскиванием Трихополом 10 таблеток на 10 л воды и опрыскивание настоем золы – 0,5л на ведро воды и подкормка растения золой. Очень важно оборвать нижние больные листья.
 Вершинная гниль	Появляется на концах плодов виде круглых черных пятен	Опрыскивание ХОМом или бордоской жидкостью	Подкормка кустов кальциевой селитрой или сличенный коробок на 10 л воды
 Стрик	Вирусная болезнь – листья и цветки становятся узкими, плоды с волокнами внутри	Борьба с переносчиками – цикадой – конфидором, Геральдом, Алатаром или Алачи	Соблюдение севооборота, пред посевом протравливание семян в марганцовке
 Хлопковая совка	Дырки в плодах, можно в них увидеть толстую зеленую гусеницу	Против совки используют смесь Фуфанона и Конфидора или Актеллика и Алатара	Все растительные остатки надо собрать и сжечь, почву осенью перекопать, а также удалять сорняки с участка.
 Колорадский жук	Поедает листья и бутоны	Против колорадского особенно эффективны Жукед, Алачи, Конфидор, Актара	Можно отловить жука на протравленные Конфидором картофельные очистки, отпугивают жука настои тополиных листьев

Как Вы думаете, удастся ли бабушке Марусе удовлетворить ожидания родственников и соседей чудесного урожая помидоров?

Выводы. Таким образом, используя данное контекстное задание на обобщающем уроке можно проверить у обучающихся знания, умения и навыки, полученные на протяжении ряда уроков, в процессе изучения темы «Основные процессы жизнедеятельности растений», а также сформированность компетенций естественнонаучной грамотности, характеризующих функциональную грамотность школьников, т.е. умение применять все ЗУН для решения различных жизненных вопросов.

Литература:

1. Заграничная Н.А., Паршутина Л.А. Учебное исследование в пространстве урока при изучении естественно-научных дисциплин // Исследователь/Researcher. – 2020. – №2 (30). – С. 195-201.
2. Леушина И.С., Темербекова А.А. Кейс-проектирование как средство развития метапредметных результатов обучающихся // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – №4 (36). – С. 495-501.
3. Савицкая Е.В. Россия и США: качество школьного образования и его финансирование // Народное образование. – 2011. – №10. – С. 35-40
4. Скрипко З.А. использование практических методов при изучении предмета "естественно-научная картина мира" студентами-гуманитариями // Ped.Rev.. – 2020. – №3 (31). – С. 144-150.
5. <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost/> (дата обращения: 07.04.2021)
6. Исследование PISA-2018. Естественнонаучная грамотность (centeroko.ru) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_sl.html (дата обращения: 07.04.2021)
7. Исследование PISA [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.oecd.org/pisa/test/> (дата обращения: 07.04.2021)
8. Открытый банк заданий ОГЭ (fipi.ru) Банк задания по естественно-научной грамотности PISA [Электронный ресурс] режим доступа: Естественно-научная грамотность

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры социологии, педагогики и психологии Монастырская Татьяна Игоревна
Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск);
студентка 2 курса гуманитарного факультета Цветкова Анастасия Васильевна
Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск)

ОБРАЗ МОЛОДОЙ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к исследованию молодой семьи, ценности и проблемы, с которыми сталкивается молодая семья. На основании данных социологического исследования показаны основные жизненные стратегии молодой семьи в представлениях студентов, а также вопросы ответственности молодых родителей: молодые люди предпочитают сначала завершить обучение в университете, стать экономически независимыми от родителей и только потом создавать семью. При этом студенты подходят ответственно к созданию семьи и планируют самостоятельно решать возникающие у молодой семьи проблемы.

Ключевые слова: молодая семья, семейные ценности, ответственность в семейных отношениях, планирование семьи.

Annotation. The article deals with the basic concepts of a young family, the values and problems faced by a young family. Based on the data of a sociological study, it is concluded that young people prefer to first complete their studies at the university, become economically independent from their parents, and only then create a family. At the same time, students take a responsible approach to creating a family and plan to independently solve problems that arise in a young family.

Keywords: young family, family values, responsibility in family relations, family planning.

Введение. Семья является одним из главных составляющих в жизни любого человека. Семья – это социальный институт общества, придающий ему стабильность и способность накапливать социальный опыт, а потом восполнять его в каждом поколении. От стабильности и сплочённости семей зависит будущее страны и улучшение ее положения.

Актуальность исследования обусловлена тем, что создание семьи – это очень ответственный и важный этап в жизни каждого человека, где необходимо соответствовать новым обретенным ролям. Современная экономическая ситуация предполагает, что молодые люди уже в процессе обучения в вузе должны задумываться не только о карьере, будущем месте работы, определенном уровне стабильности, собственных доходах и т.п., а также представлять образ будущей семьи, которую им предстоит создать. Динамичное развитие современного общества влекут за собой и изменения тенденций развития современной семьи. С течением времени изменяются взгляды на семейные ценности. Это обусловлено многими факторами, например, изменением образа жизни, периодическими войнами, развитием технологий, сменой общественного, экономического строя и многими другими. Образ семьи, создаваемый на основе семейных ценностей, получаемых знаниях о функционировании семьи и ее задачах, может трансформироваться с возрастом, с получением нового опыта. Создание молодой семьи (в период студенческих лет или сразу после окончания обучения в вузе) представляет особый интерес для исследования, особенно в фокусе выбора приоритетов жизненных стратегий и осознания социальной ответственности.

Изложение основного материала статьи. Молодая семья как объект исследования. Понятие семьи многообразно, с позиции социологии семья рассматривается как социальный институт и как малая группа, основанная на браке, кровном родстве и связанная совместной деятельностью, взаимной ответственностью. Семья как социальный институт обеспечивает реализацию потребности общества в физическом и духовном воспроизводстве. А отношения между супругами, родителями и детьми регулируются с помощью существующих в обществе санкций, образцов поведения, социальных норм. Институт семьи тесно связан с институтом брака, регулирующий права и обязанности всех членов семьи.

К.Л. Ерофеева, останавливаясь на вопросе об определении семьи, подчеркивает, что во Всеобщей декларации (ООН) семья обозначается как естественная и фундаментальная ячейка общества, которая охраняется со стороны общества и государства [7]. В документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» молодая семья определяется как семья, зарегистрированная в первом браке, где возврат супругов или одного родителя в неполной семье не превышает 30 лет [15].

Функции семьи – это способы ее жизнедеятельности, связанные с удовлетворением потребностей как всей семьи, так и каждого ее члена отдельно. К основным функциям семьи относятся: 1) репродуктивная функция – основная функция, заложенная в человеке природой; 2) воспитательная функция – заключается в воспитании детей, передачи им знаний, нравственных ценностей, норм морали и поведения в обществе; 3) хозяйственно-экономическая – связана с удовлетворением материальных потребностей всех членов семьи; 4) функция эмоционального и духовного общения – является очень важной, так как связана с обеспечением взаимной психологической поддержки и защищенности каждого члена семьи; 5) рекреационная или досуговая – заключается в совместном времяпрепровождении, отдыхе, занятии спортом и проведение совместных праздников, что способствует воспроизводству социальной структуры общества. Таким образом, семья в обществе может представлять собой социальный институт, в котором наличие основных функций обеспечивает удовлетворение потребностей человека [10].

Молодая семья является одной из самых незащищенных социальных групп населения в стране. Вместе с тем, среди современной молодежи присутствует слегка искаженное представление о семье, о браке, о семейных ценностях. Непосредственно это отрицательно сказывается на выполнении молодыми семьями своих социальных функций и заметно осложняет проблемы рождаемости [1]. Семья меняется согласно современным тенденциям развития социума в целом, поэтому все современные проблемы будут касаться и ее. Такие изменения могут отразиться в преобразовании функций семьи, которые в настоящее время характеризуются нарастанием противоречий и разнообразия. П.В. Разов в своей работе отмечает, что нестабильность ситуации и процесс адаптации становится для молодой семьи проблемой [13].

Молодая семья выступает той формой жизнедеятельности, в которой рождаются новые воззрения на специфику распределения гендерных ролей и функций, которые выполняет каждый из супругов, соответственно. Исходя из этого, у каждого из членов молодой семьи формируются новые представления о месте и роли мужчины и женщины в современном мире, происходит трансформация дифференциации полов и полоролевых идентичностей [4, 9].

Молодые семьи должны пройти через определенные ступени социализации, связанные с получением образования, трудоустройством. Молодой семье требуется психологическая адаптация к семейной жизни [2]. Одним из важных аспектов, предшествующих созданию молодой семьи, является формирование готовности молодежи к семейной жизни, понимания роли семьи и брака в современном обществе, а эта готовность будет определяться особенностями формирования у молодежи ценностных установок [5].

В целом, фокусы исследования молодой семьи достаточно разнообразны. Молодую семью как социальный институт (процесс ее институализации) в современной России рассматривает Т.К. Ростовская. Брачное поведение и репродуктивные установки, тенденции изменений в этих сферах анализируются С.С. Балабановым, З.Х. Саралиевой, Н.Ю. Егоровой, Е.Е. Куявиной, И.С. Аксеновой, А.В. Поймаловым, Л.М. Кузьминой, Я.О. Смирновым, Е.С. Сорокиной, Н.А. Тырновой [6, с. 146].

Современные молодые семьи, в основном, строят свои отношения на равноправии и взаимной ответственности супругов, совместном ведении хозяйства и воспитании детей. Профессиональная занятость изменила границы влияния женщины в семье, теперь жена, которая работает и зарабатывает деньги – это приемлемая норма [11]. В современных семьях, зачастую, материальное обеспечение детей ставится превыше их духовного развития. Одной из наблюдаемых тенденций является уделение взрослыми большего внимания своим делам и проблемам и сокращение времени на общение с детьми, что оказывает огромное влияние на дальнейшее развитие подрастающего поколения.

Некоторые молодые семьи материально зависят от своих родителей, так как продолжают проживать вместе с ними или пользоваться инвестициями родителей, что добавляет сложности в налаживание семейных отношений. Снижение рождаемости в молодых семьях зависит от таких факторов, как недостаточное материальное обеспечение семей, ухудшение здоровья, желание молодых супругов быть свободными от родительских обязательств. Государство пытается решать данную проблему путем выплат пособий молодым семьям, но этих мер недостаточно, чтобы решить проблему рождаемости.

Семья выступает первичным институтом воспитания и становления человека, она передает подрастающему ребёнку не только знания, но и формирует его мировоззрение и миропонимание таким образом, чтобы, став взрослым, человек чувствовал ответственность не только за себя, но и за жизни окружающих его людей, умел жить в коллективе и ставить интересы общества выше интересов отдельной личности [3].

Безусловно, основополагающими семейными ценностями современного общества остаются: любовь, взаимопомощь, доверие, уважение, понимание и доброта. Однако, они постепенно теряют свою актуальность, уступая первенство образованию, карьере, поиску способов повышения дохода. Связано это с серьезным давлением, оказываемым со стороны разнообразных внешних факторов, обусловленных проблемами общества [12].

Ряд исследователей отмечают необходимость налаживания взаимодействия молодой семьи, государства и общества. В современной России необходима материальная поддержка молодой семьи и ее социально-педагогическое сопровождение [8, с. 108; 14; 16, с. 330].

Молодежь всегда влияла на будущее общества и определяла его, от нее зависели тенденции и перспективы развития будущих семей. Важным являются представления об образе семьи и отношении молодого поколения к браку и семейным отношениям, воспитание семейных ценностей и их преобразование [12]. Ценности лежат в основе нравственного профиля каждого из нас и в течение всей жизни выступают порой почти неосознаваемыми, но мощными ориентирами при любых жизненных выборах и решениях.

Несмотря на то, что исследователи довольно много внимания уделяют изучению молодой семьи, социологические исследования позволяют выявлять формирование новых тенденций и приоритетов в молодых семьях.

Молодая семья – глазами студентов. Для выявления представлений студентов о молодой семье было проведено социологическое исследование. В качестве метода исследования был выбран метод анкетирования. Блоками индикаторов и показателей выступали: ценности молодой семьи, распределение функций в молодой семье, поддержка молодой семьи и планы студентов на ближайшее будущее. В исследовании приняли участие 102 человека, из них 64 девушки и 38 юношей. Большая часть респондентов была представлена возрастной группой от 18 до 21 года (88,2%), также в опросе приняли участие 5,9% респондентов в возрасте до 18 лет и 5,9% - в возрасте от 22 до 25 лет.

Большая часть респондентов на период проведения исследования обучалась на 1 и 2 курсах (по 33,3%), на 3 курсе – 23,5%, на 4 курсе – 9,8%.

Большинство респондентов отметили, что не состоят в браке (82,3%). В гражданском браке проживают 15,7% опрошенных, только один человек на момент опроса состоял в законном браке. Исследование проводилось с 07.10.2020, с 16:02:37 по 12.10.2020 до 17:07:15.

В результате опроса были получены следующие результаты. Наибольшую ценность молодой семьи студенты видят в том, что семья способна поддержать в трудную минуту (29,7%), обеспечивает налаженный быт и благосостояние (27,6%), приносит счастье отцовства и материнства (20,7%), обеспечивает регулярную интимную жизнь (6,9%), избавить от одиночества (15,2%) (рис. 1).



Рисунок 1. Ценности, важные для молодой современной семьи

Наиболее подходящим возрастом для создания семьи большая часть студентов считает возраст 25-30 лет (рис. 2).

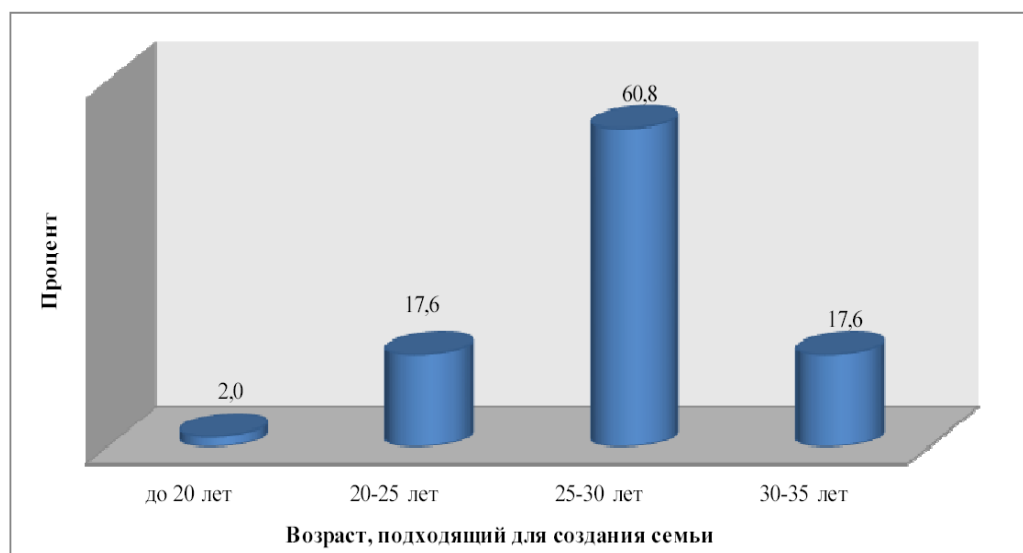


Рисунок 2. Возраст, подходящий для создания семьи

Студенты планируют завершить обучение и стать самостоятельными, а только потом заводить семью (рис. 3).



Рисунок 3. Приоритеты на ближайшие 5 лет

Студенты придерживаются демократического распределения функций в семье (табл.1). Большая часть опрошенных (60,8%) указала, что в семье не должно быть определенного главенства; 35,3% все же считают, что главой в семье является мужчина.

Таблица 1

Как вы считаете, кто должен быть главой семьи?

	Частота	Процент
Нет ответа	2	2,0
мужчина	36	35,3
женщина	2	2,0
оба супруга	62	60,8
Итого	102	100,0

Распределение ответов на вопрос о трудностях, с которыми приходится сталкиваться молодой семье приведены в таблице 2. Чаще всего молодые семьи сталкиваются с материальными проблемами и жилищными проблемами, хозяйственно-бытовыми трудностями, а также возникающими психологическими проблемами (табл. 2).

Таблица 2

Какие проблемы чаще всего возникают у молодых семей?

Проблемы	Частота	Процент
экономические и материальные проблемы	80	25,5
психологические проблемы	52	16,6
хозяйственно-бытовые трудности	58	18,5
проблемы трудоустройства молодых супругов	36	11,5
жилищные условия молодых семей	70	22,3
появление детей	18	5,7

По вопросу, кто должен больше всего заниматься воспитанием ребенка дошкольного возраста, мнения студентов разделились (рис. 4). Но все же большая часть студентов склоняется к мнению, что воспитанием в большей степени должны заниматься родители (40,8%); бабушкам и дедушкам в процессе воспитания отводится меньшая роль (22,5%). Это может быть связано с тем, что бабушки и дедушки (при появлении у них внуков) еще не вышли на пенсию, продолжают работу и не могут взять полностью воспитание внуков на себя.

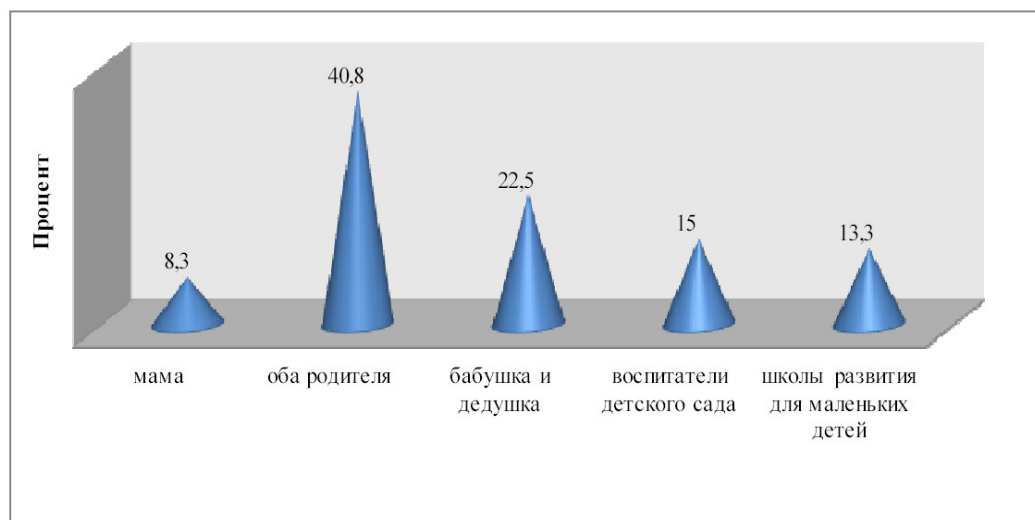


Рисунок 4. Распределение ответов на вопрос «Кто больше всего должен заниматься воспитанием ребенка дошкольного возраста?»

Что касается помощи молодой семье (табл. 3), то большая часть респондентов убеждена, что нужно рассчитывать, прежде всего, на себя.

Таблица 3

Что чаще всего должен помогать молодой семье в решении возникающих проблем?

	Частота	Процент
нет ответа	6	5,9
родители	14	13,7
друзья	6	5,9
психолог	10	9,8
муж и жена сами	66	64,7
Итого	102	100,0

Выводы. На основе данных исследования можно сделать следующие выводы.

1. Студенты опираются на традиционные ценности в создании семьи, видят семью, как основную защиту в сложных жизненных ситуациях.

2. Студенты не торопятся создавать семью, а предпочитают, завершить обучение, определиться в жизни. В то же время, студенты относятся к созданию семьи и воспитанию детей ответственно, считают, что возникающие проблемы молодая семья должна решать самостоятельно.

3. Основной проблемой, которая может возникнуть перед молодой семьей, считается жилищная проблема. До 90-х годов государство пыталось решить эту проблему таким образом, что молодые специалисты и молодые семьи могли рассчитывать на получение жилья в течении трех лет с момента начала работы. В настоящий момент государство пытается также развивать социальные программы в поддержку молодой семьи. Но эту поддержку необходимо усилить.

Литература:

1. Айварова Н.Г. Проблемы молодой семьи: взгляд студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 461-464. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41652774_36040017.pdf, вход по паролю (дата обращения: 10.10.2020)
2. Баишева А.Ю. Особенности и проблемы молодых семей в России на современном этапе// Научный электронный журнал Меридиан. – 2019. – № 12 (30). – С. 276-278. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41489770_11234261.pdf
3. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Академик. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/148589/Ценность> (дата обращения: 11.10.20)
4. Голофаг В.Б. Социология семьи. Статьи разных лет. – СПб: Алетейя, 2006. – С. 198-216
5. Донина О.И. Формирование фамилистической компетентности преподавателей вуза в условиях дополнительного профессионального образования: монография / О.И. Донина, А.И. Черных, А.А. Салихова; ФГБОУ ВО «КубГУ»; ФГБОУ ВО «УлГУ»; под научн. ред. д-ра пед. наук, проф., академика АПиСН О.И. Дониной. – Краснодар: Издательский Дом-Юг, 2021. – 212 с. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44909187_89812600.pdf
6. Егорова Н.Ю., Кутявина Е.Е. Молодая семья в контексте социологических исследований [Электронный ресурс]// Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики. – 2019. – С. 146-151. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36778703_55572335.pdf, вход по паролю (дата обращения: 13.10.2020).
7. Ерофеева К.Л. К вопросу об определении семьи: новые аспекты [Электронный ресурс] // Вестник Ивановского государственного университет-га. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 3 (11). – С. 65-73.

URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36433216_24415109.pdf, вход по паролю (дата обращения: 13.10.2020).

8. Исмаилова Х.А., Эскерханова Л.Т. Молодежь в современном рос-сийском обществе: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Вы-сокие технологии и инновации в науке. Сборник избранных статей Международной научной конференции. – 2020. – С. 106-108 URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42702898_26196267.pdf, вход по паролю (дата обращения: 13.10.2020).

9. Иутинская А.С. Взаимосвязь распределения ролей супругов в мо-лодой семье с уровнем их удовлетворенности браком [Электронный ресурс] // Европейские научные исследования. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 209-212 URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41719779_10410287.pdf, вход по паролю (дата обращения: 12.10.2020)

10. Карабанова О.А. Психология семейных отношений: учеб. пособие. – Самара: Издательство СИОКПП, 2001. – 122 с.

11. Кучмаева О.В. Семейные роли в современной российской семье: традиции и современность [Электронный ресурс] // Культурное наследие России, 2006. – С. 66-71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-rol-i-v-sovremennoy-rossiyskoy-semie-traditsii-i-sovremennost/viewer> (дата обращения: 12.10.2020)

12. Левина А.А. Семья в системе ценностей современной молодежи: социологический аспект [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016> (дата обращения: 09.10.20).

13. Разов П.В. Молодая семья в современном российском социуме: образ и качество жизни / П.В. Разов, И.В. Преснякова-Осипова, С.А. Юшкова. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 222 с. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42702898_78477456.pdf

14. Сайганова Е.В. Молодая семья: специфика проблематики (социо-логический анализ в региональном ракурсе) // В сборнике: Социология в из-меняющемся научно-образовательном пространстве современного общества. Материалы международной научно-практической конференции. VII Дыльновские чтения. – Саратов, 2020. – С. 250-253. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42824172_31586434.pdf

15. Социология молодежи. Электронная энциклопедия/ под редакцией проф. В.А. Лукова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/303-molodaya-semya.html> (дата обращения: 09.10.20).

16. Шимановская Я.В., Сарычев А.С., Гайсарян Т.С. Решение проблем современной молодой семьи посредством технологий социальной работы, имеющих социально-педагогическую основу / Шимановская Я.В., Сарычев А.С., Гайсарян Т.С. [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. – № 1 (23). – 2020. – С. 326-335. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42771132_87258279.pdf, вход по паролю (дата обращения: 13.10.2020).

Педагогика

УДК 372.46

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
начального образования Моуравова Марина Лазаревна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русской филологии Фардзинова Мадина Дзибусовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

Аннотация. В работе предпринята попытка определить особенности методической работы, направленной на формирования речевой компетенции учащихся-осетин на основе принципа интеграции федерального и этнокультурного компонентов на начальном этапе обучения русскому языку. Современный вектор развития школы, направленный на формирование духовно богатой, нравственной, образованной и творческой личности, на продолжение национальных традиций, укрепление исторической преемственности поколений, фокусирует внимание педагогов на содержательном обновлении филологического образования. В частности, в преподавании родного языка как учебного предмета в начальной школе, с учетом его этнокультурной функции, придания языковому образованию действительно национального характера.

Ключевые слова: ФГОС НОО, этнокультурный компонент, язык как форма национальной культура, устная и письменная речь младших школьников, речевая и лингвистическая компетенция, процесс обучения русскому языку в начальной школе.

Annotation. Purpose of the study. An attempt is made in the work to determine the peculiarities of methodological work aimed at the formation of the speech competence of Ossetian students on the basis of the principle of integration of the federal and ethnocultural components at the initial stage of teaching the Russian language. It should be noted that the modern vector of school development, aimed at the formation of a spiritually rich, moral, educated and creative personality, at the continuation of national traditions, strengthening the historical continuity of generations, focuses the attention of teachers on the meaningful renewal of philological education. In particular, in teaching the native language as an academic subject in primary school, taking into account its ethnocultural function, imparting a truly national character to language education.

Keywords: FSES NOE, ethnocultural component, language as a form of national culture, oral and written speech of primary schoolchildren, speech and linguistic competence, the process of teaching the Russian language in primary school.

Введение. Национальная культура выступает важнейшим стабилизирующим фактором в современных социально-экономических условиях многонационального российского государства. Каждый народ Российской Федерации имеет право на сохранение и развитие своей национальной культуры как основного фактора своей самобытности и как органической части общечеловеческой культуры с учетом сохранения баланса между народами [4; 7; 8 и др.].

Федеральный государственный образовательный стандарт начальной школы предъявляет высокие требования как к речевому развитию младших школьников, так и к формированию основ российской гражданской идентичности, а именно, формирование:

- позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;
- ценностей многонационального российского общества;
- целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов культур и религий [10, с. 24];
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач [10, с. 28].

Основу познавательной составляющей в содержании начального курса русского языка как второго в условиях осетинско-русского двуязычия составляет принцип, интегрирующий как региональные (этнокультурный компонент), так и федеральные знания. Проблема формирования речевой компетенции не нова в методической литературе, но она по-прежнему продолжает оставаться одной из центральных вопросов методики преподавания русского языка и в настоящее время. Исследователи отмечают, что использование этнокультурного компонента в содержание учебных дисциплин современной школы – это не что-то новое, это принцип обучения и воспитания.[1; 2; 7; 9; 12 и др.]

О необходимости широкого использования местного материала в процессе обучения и воспитания писали Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталлоци, А.В. Дистервег.

Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции. В отношении речевой компетенции в научной литературе наблюдается значительная вариативность определений. В данной работе мы будем придерживаться следующей трактовки: «Под речевой компетенцией обучающегося понимается умение ребёнка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности. Речевая компетенция предусматривает лексическую, грамматическую, фонетическую, диалогическую и монологическую составляющие» [6, с. 127].

Изложение основного материала статьи. В целом, задача учителя научить школьника разнообразным приемам и способам формирования и формулирования мыслей посредством языка активизировать их в процессе восприятия и порождения собственных связных текстов (как письменных, так и устных). Следует говорить о количественном и качественном составе речевой компетенции. Роль речевой компетенции для учебной деятельности обучающихся достаточно велика, так как она осуществляет несколько существенных функций: познавательную, информативную, коммуникативную и стимулирующую. При этом надо подчеркнуть, что речевая компетенция, также, как и языковая компетенция, – это не самоцель, а переходное звено на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежит усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка. Следовательно, важная задача современной образовательной системы, – формирование речевой компетенции обучаемых, поскольку эффективность обучения в школе находится в прямой зависимости от уровня владения родным языком и всеми видами речевой деятельности: осознанием и четким пониманием чужой речи, свободным и верным выражением собственных мыслей в процессе речевой коммуникации [9, с. 275].

Представим разработанный примерный сценарий урока обучения грамоте (устный разговорный курс) учащихся-осетин на основе принципа интеграции федерального и этнокультурного (регионального) компонентов (1 класс).

Тема: Общее понятие о речи (устная и письменная).

Моя малая родина – Осетия. Моя великая родина – Россия.

Цель деятельности педагога: создать условия для ознакомления младших школьников с общим понятием о речи на основе принципа интеграции федерального и этнокультурного (регионального) компонентов; введение первоначальных сведений о большой и малой Родине.

Планируемые результаты (УУД):

личностные:

знают виды речи;

оценивают собственную учебную деятельность;

получают первоначальные сведения о большой и малой Родине;

проявляют интерес к культуре и истории как своего народа, так и других народов России;

проявляют доброжелательность и помощь в конкретных ситуациях;

метапредметные:

регулятивные – принимают и сохраняют учебную задачу; планируют свои действия; оценивают результаты деятельности;

познавательные – воспроизводят по памяти информацию и применяют модели для решения учебной задачи;

коммуникативные – участвуют в учебном диалоге: составляют различные диалогические и монологические высказывания в соответствии с речевой ситуацией и требованиями к устной речи;

предметные: научатся конструировать диалогические и монологические высказывания.

Оборудование: экспериментальный УМК по обучению русской грамоте ("Азбука"; прописи № 1, № 2, № 3; автор М.Л. Моуравова); демонстрационный материал: изображение символики, иллюстрации столиц РФ и РСО-Алания, настенные картины «Моя родина – Осетия», «Моя великая родина – Россия».

Методический комментарий к уроку

I. *Организационный момент.*

II. *Повторение пройденного.*

III. *Введение в тему урока.*

1. Чтение учителем стихотворения *Михаила Пляцковского "Родина"*. (Чтение стихотворения сопровождается показом видеоматериалов о России).

Слышишь песенку ручья?
 Это – Родина твоя.
 Слышишь голос соловья?
 Это – Родина твоя.
 Школа, где твои друзья,
 Это – Родина твоя.
 Шум ветвей и стук дождей,
 И в лесу смородина –
 Это тоже Родина.

* Работа над содержанием стихотворения проводится в форме беседы на основе сюжетных картин: моя родина – Осетия, моя великая родина – Россия.

Учитель. Родина – это самое главное слово для каждого из нас. Родина – это то место, где каждый из нас родился и вырос, где пошел в школу, где играл со своими друзьями в детские игры. Это вся наша огромная страна, где трудятся и живут все российские люди. Родина – это наши земли, наши леса, моря, горы, школы и т. д. Мы живем дружно и счастливо в нашей стране. Мы любим нашу Родину.

Итак, наша общая родина – Россия, в котором живут люди разных национальностей, а русский язык помогает *людям* разных национальностей общаться и дружить друг с другом.

2. Работа над содержанием текста *А. Митяева "Всем понятный"*.

Всем понятный

Маленький чукча собирался в Артек.

Мальчик спросил отца: «Как я буду говорить там с татариним? Ведь я не знаю по-татарски». «Не беспокойся. Ты знаешь русский язык. Его знает и татарин», – успокоил его отец.

Маленький татарин тоже собирался в Артек. Он спросил маму: «Как я буду говорить с якутом? Я не знаю его языка». Мама сказала: «Не беспокойся, ты умеешь говорить по-русски».

Четвероклассник-осетин тоже собирался в Артек. Он спросил отца: «Как я буду общаться там с кабардинцем? Ведь я не владею кабардинским языком». «Ничего страшного будете общаться по-русски. Его знают все народы, живущие в России», – с уверенностью ответил отец.

В Артеке все ребята понимали друг друга. Они знали русский язык.

По А. Митяеву

Учитель: – Ребята. Понравился ли вам рассказ? О чем он? Как вы понимаете название рассказа?

Учитель: У каждого народа Российской Федерации есть свой родной язык:

У русских – русский язык.
 У осетин – осетинский язык.
 У кабардинцев – кабардинский язык и т.д.

Однако вы должны знать, что русский язык в жизни нашей многонациональной страны выполняет несколько функций: он выступает и как родной язык русского народа, и как государственный язык Российской Федерации, и как один из языков межнационального общения в ближнем и дальнем зарубежье. Мы с вами тоже будем учиться правильно и хорошо говорить по-русски. Русский язык богат и красив. На русском языке для взрослых и детей написано много интересных книг о нашей республике, России и мире. Чтобы прочитать, что в них написано, нам необходимо знать русский язык. Кто будет хорошо говорить, читать и писать по-русски, тот будет много знать, многому научится (приветствия представлены в табл. 1).

Таблица 1

Если приветствуется один	Приветствие	Если приветствуют нескольких
1. Дæ бон хорз!	«Добрый день!»	Уæ бон хорз!
2. Дæ райсом хорз!	«Доброе утро!»	Уæ райсом хорз!
3. Де 'зæртæ хорз!	«Добрый вечер!»	Уе 'зæртæ хорз!
4. Де 'хсæвтæ хорз!	«Доброй ночи!»	Уе 'хсæвтæ хорз!
5. Бирæ кусай!	«Много работай! (если застал за работой)»	Бирæ кусат!
6. Фарн уæ бадты!	«Обилие вашему столу!» вместо «приятного аппетита!» (если застал за трапезой)	Фарн уæ бадты!
7. Фарн уæ хæдзары!	«Мир вашему дому!, Счастье (благо) вашему дому!» (говорят, когда в доме какое-то мероприятие или праздник)	Фарн уæ хæдзары!
8. Æнæнизтæ кæ!	«Будьте здоровы!» (если приветствуемый болен)	Æнæнизтæ кæнут!
9. Дæ фæндаг раст!	«Путь добрый!»	Уæ фæндаг раст!
10. Куыд дæ?	«Как ты ?, Как дела?»	Куыд ыстут?

3. Работа с учебником «Азбука». Проводится беседа по иллюстрации «Владикавказ».

Учитель: – Что вы можете сказать об этой иллюстрации? Где вы могли видеть это? Расскажите.

Учитель сообщает детям о том, что Владикавказ – столица, главный город Северной Осетии. (Рассказ учителя сопровождается показом иллюстраций). Он был построен давно. Сначала это была военная крепость, а потом постепенно он стал городом. Современный Владикавказ – красивый и большой город. По-осетински мы его называем Дзауджикау, в честь первого жителя по имени *Дзауг*.

4. Составление диалогических и монологических высказываний о родном крае и городе Владикавказе.

5. Работа в прописи № 1.

Подготовка к письму.

Дети рассматривают страницу прописи. Учитель напоминает первоклассникам гигиенические правила письма. Дети повторяют за учителем правила, учатся держать карандаш, ручку, при письме (с. 7).

6. Далее проводится беседа по другой иллюстрации «Азбуки».

Учитель предлагает детям рассмотреть сюжетную картинку на с. 6 и проводит беседу.

– Что изображено на картинке?

Ответы детей.

– Это Москва. Это Красная площадь. Москва – это столица нашей Родины. В Москву приезжают взрослые и дети из разных мест нашей Родины, чтобы побывать на Красной площади, увидеть Кремль, кремлевские часы и т.д.

Учитель:

(Это самый главный город для нашей большой Родины – Российской Федерации. Москве более 850-ти лет. Это один из самых красивых городов мира. Город Москва получил свое название по реке, на которой располагался. Происхождение же названия Москва-река точно неизвестно. Одни ученые считают, что оно произошло от древнеславянского корня «моск» или «могз», что значит «мокнуть» (давным-давно эти места были болотистые). Другие ученые считают, что слово Москва произошло от угро-финского слова «моск», что означает «корова» (древние племена занимались скотоводством.)

7. Работа в прописи № 1 идет под руководством учителя (с. 8).

Дети рассматривают рисунки и выполняют задания. Учитель помогает детям выполнить задание правильно.

8. Аудирование (*слушание*) стихотворения *А. Дитриха "Твой мир"* (Дать понятие о том, что каждый человек на Земле имеет свою Родину, страну).

9. Устная и письменная речь.

Учитель подводит детей к выводу: Вы отвечали на вопросы – это речь, читали стихи, рассказывали, используя иллюстрации, – это тоже речь.

Чтение стихотворений, рассказ учителя, пересказ сказки, разговор, выступление – всё это устная речь.

Учитель обращает внимание детей на то, что на страницах учебника кроме рисунков есть значки, т.е. буквы. Этими буквами записаны сказки, считалки, стихи, загадки и т.д. Для того, чтобы научиться читать, что написано или напечатано, надо знать все буквы русского алфавита, которые и помогут нам научиться читать. Наша «Азбука» нам в этом поможет.

Читающие дети могут прочитать слова, записанные на доске: *мама, Осетия, Владикавказ, Москва, Россия, мир.*

10. Беседа о символике проводится на основе текста *М. И. Лозбяковой "В нашем государстве"*.

В нашем государстве

Каждое государство имеет свой флаг, свой герб и гимн. Флаг нашей Родины – это триколор – три цвета: белая, синяя и красная полосы. Белый цвет – символ свободы и независимости, синий – цвет неба, символ Богоматери, красный – символ державности. На гербе России изображен двуглавый орёл.

В составе нашей страны много республик, и каждая из них имеет свой флаг и герб. Флаг Республики Северная Осетия-Алания тоже состоит из трёх цветных полос: жёлтая – символ Солнца, красная – символ дружбы, синяя – цвет неба, символ Богоматери. Герб города Владикавказ: на чёрном щите – серебряная перевязь, в перевязи справа – императорский штандарт на золотом древке (штандарт – полковое знамя кавалерии в царской России). Щит увенчан драгоценной царской короной и окружён золотыми дубовыми листьями, соединёнными александровской лентой.

На гербе города Москвы, столицы нашей Родины, – изображен Святой Георгий на коне, поражающий копьём чёрного змия.

Мы гордимся нашей великой Родиной.

Из книги М.И. Лозбяковой [5].

11. Работа в прописи № 1 идет под руководством учителя (с. 9). Раскрашивание символики РФ и РСО-А.

Выявление сходств и различий. Определение цвета и местоположения полос. Возможные вопросы учителя.

– Сколько полос на флаге РФ? Посчитаем хором.

– Какого они цвета?

– Сколько полос на флаге РСО-Алания?

– Какого они цвета?

– Есть ли одинаковые полосы?

– Как они расположены? и т.д.

12. Учащиеся выполняют задание «Продолжайки» (*сказочный персонаж*).

– *Помоги Продолжайке закрепить пройденный материал. Заверши предложения:*

«Наша страна называется ...».

«Главный город нашей страны ...».

«Наша республика называется ...».

«Главный город нашей республики называется ...».

«Речь – это ...».

«Речь бывает ...».

III. Подведение итогов. Что нового вы сегодня узнали на уроке? Чему научились?

Тем самым нами приведён подробный ход урока, направленный на формирование речевой компетенции учащихся на начальном этапе обучения русскому языку с учетом этнокультурного компонента.

Выводы. В уроках, построенный по такому алгоритму заложен огромный потенциал, который дает возможность учителю в процессе обучения языку сформировать одну из главных компетенций – речевую. Занятия с использованием этнокультурного компонента «расширяют возможности учителя по формированию речевых навыков и умений у учащихся» [9, с. 89]. Нами затронуты не все приемы и методы, которыми можно воспользоваться в повседневной методике преподавания русского языка, ведь с помощью этнокультурного компонента можно формировать и лингвистическую, и личностную компетенции. В этом смысле возможности этнокультурного компонента при изучении русского языка безграничны. Но для эффективного

решения поставленных задач необходимо постоянно повышать уровень профессиональной компетентности учителя [3 и др.]. Который должен быть готов к решению вышеобозначенных задач.

Литература:

1. Асадулаева Ф.Р., Абдулшехидова Х.Э., Магомедханова У.Ш. Метод проектов как средство формирования коммуникативной компетентности младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 57-59
2. Зембатова Л.Т. Повышение качества начального образования в национальной школе на основе полилингвального и поликультурного подходов (на примере дисциплины «Математика»): Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Владикавказ. 2014. – С. 209.
3. Гребенникова В.М., Казанцева В.А. Нравственные ценности учителя начальных классов – важнейший фактор урегулирования межличностных конфликтов в гетерогенных ученических группах // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 75-79
4. Камболов Т.Т. Стратегия в Осетии: полилингвальность и поликультурность // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы I международной научной конференции. 25-26 апреля 2006 года (проводилась под эгидой и при финансовой поддержке ЮНЕСКО). – Владикавказ: Издательство СОГПИ. 2006. – С. 19-23.
5. Лозбякова М.И. Учимся правильно и чётко говорить: Пособие для логопедов, воспитателей, родителей. – М.: Вентана-Граф, 2003. – 304 с.
6. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия». – 2013. – 461 с.
7. Салчак Б.В. Этнокультурная деятельность в дошкольных организациях (на примере республики Тыва) // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 114-116
8. Сантуева Э.З., Гасанова С.Х., Кислицкая С.С., Хасбулатова Х.М. Информационно-коммуникационная компетентность в описании контента двуязычного словаря // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 119-121
9. Фардзинова М.Д. Развитие речи учащихся-билингвов при изучении односоставных предложений русского языка (на материале произведений К.Л. Хетагурова) // Диалог. – 2009. – № 1. – С. 85-89.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Вестник Образования. – ОАО "Издательство «Просвещение». – 2009. – № 3. – С. 5-63.
11. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель. 2007. – 746 с.
12. Ярычев Н.У., Магомедова З.З. Формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе. – Кисловодск, 2015.

Педагогика

УДК 37.08

магистрант Муллова Евгения Павловна

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

ВЕДУЩИЕ ИДЕИ ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данном исследовании описываются особенности предупреждения профессиональной деформации педагога. В ходе теоретического анализа проблемы предупреждения профессиональной деформации педагога выявлены и обоснованы ведущие идеи, позволившие достичь заданного уровня реализации педагогическим работником трудовых функций и действий. Также в статье представлены процессная модель предупреждения профессиональной деформации педагога и психолого-педагогические условия ее оптимального функционирования. Разработанная модель отражает совокупность взаимосвязанных блоков предупреждения профессиональной деформации педагога (концептуально-целевой, содержательный, результативный), реализуемых в логике определенных этапов (ценностно-нормативный, субъектно-ориентирующий, рефлексивно-оценочный), и позволяет прогнозировать достижение цели. Психолого-педагогическими условиями предупреждения профессиональной деформации педагога выступили: конструирование психологически комфортной и благоприятной среды для достижения педагогом оптимальных профессиональных результатов и реализации качественных образовательных услуг; своевременное проведение у педагогов личностно ориентированной диагностики проявлений профессиональной деформации личности и конструирования путей их продуктивной коррекции; расширение сфер самореализации и самоутверждения педагогическим работником в профессии посредством формирования ответственности за реализацию собственного предназначения в педагогическом труде).

Ключевые слова: профессиональная деформация педагога, предупреждение деструктивных проявлений, педагогический работник, процессная модель, психолого-педагогические условия, образовательные услуги, стрессогенные факторы, профессиональные дефициты, активизация личностных ресурсов, образовательная организация.

Annotation. This study describes the features of preventing professional deformation of a teacher. During the theoretical analysis of the problem of preventing professional deformation of the teacher, leading ideas were identified and substantiated, which made it possible to achieve a given level of implementation of labor functions and actions by the pedagogical worker. The article also presents a process model for preventing professional deformation of a teacher and psychological and pedagogical conditions of its optimal functioning. The developed model reflects a set of interconnected blocks for preventing professional deformation of the teacher (conceptual-target, meaningful, effective), implemented in the logic of certain stages (value-normative, subject-oriented, reflexive-evaluation), and allows predicting the achievement of the goal. Psychological and pedagogical conditions for preventing professional deformation of the teacher were: designing a psychologically comfortable and favorable environment for achieving optimal professional results; timely personal-oriented diagnosis of manifestations of professional personality

deformation and designing ways of minimizing and reducing them; expanding the spheres of self-realization and self-approval in the profession through the formation of responsibility for the realization of their own destiny in pedagogical work).

Keywords: professional deformation of teacher, prevention of destructive manifestations, pedagogical worker, process model, psychological and pedagogical conditions, educational services, stressogenic factors, professional deficits, activation of personal resources, educational organization.

Введение. Профессиональная деформация педагога, связана с замедлением темпов совершенствования личности профессионала и снижением качества оказания образовательных услуг, реализации эффективных способов обучения и воспитания подрастающего поколения, что актуализирует в теории и методике профессионального образования исследовательское направление, в рамках которого следует своевременного выявлять деструктивные изменения в личности педагогического работника, а также разрабатывать меры по коррекции данных изменений в рамках авторской процессной модели предупреждения профессиональной деформации педагога.

В нашем случае педагоги являются категорией специалистов, наиболее подверженной профессиональной деформации в рамках: решения постоянно усложняющихся задач повышения качества оказания образовательных услуг для подготовки нового поколения выпускников образовательной организации; эмоционального и физического напряжения, большой загруженности заполнения документации с учетом постоянного внедрения педагогических инноваций, связанных с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС начального, основного, среднего профессионального образования, Профессионального стандарта педагога); приоритетности социальной ответственности педагогического работника за организацию конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений с учетом их образовательных потребностей.

В складывающихся обстоятельствах педагоги не всегда могут адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям образовательной практики, не обладают достаточным уровнем стрессоустойчивости, самоконтроля и саморегуляции, неспособны адекватно эмпатировать, проявлять нетерпимость к недостаткам учащихся, не умеют выстраивать перспективы собственного профессионально-личностного самосовершенствования, вследствие чего возникает увеличение нагрузки (психологической и профессиональной) на педагога и возникает профессиональная деформация. Профессиональная деформация может возникать у педагогов вследствие субъективных характеристик (возраст, стаж педагогической работы, индивидуальные характеристики, уровень образования, профессионально-личностное самочувствие, престижность профессии, профессионализм, психологическое насыщение профессиональной деятельностью и др.), так и объективных факторов (условия и организация труда, качества жизни педагога, кадровая политика образовательной организации, темпоритм рабочего времени, введение инноваций, низкое материальное вознаграждение, отсутствием моральных стимулов и т.д.). В этой связи проблема предупреждения профессиональной деформации педагога периодически возникает в фокусе внимания исследователей и в настоящее время остается достаточно актуальной.

Актуальность данной статьи также обусловлена тем, что в настоящее время существует недостаточное количество теоретического и практического материала по проблеме предупреждения профессиональной деформации личности педагога, а также ее коррекции. Не в полной мере описаны особенности процесса деформации личности педагога, не выделены психолого-педагогические условия предупреждения профессиональной деформации педагога.

Проблема изучения предупреждения профессиональной деформации педагога периодически возникает в дискурсе отечественной и зарубежной педагогической науки. В частности, широко представлены труды в области профессиональной деформации специалистов помогающих профессий, в том числе и педагогических кадров (А.А. Баранов [1], С.П. Безносов [2], С.А. Водяха [3], Е.В. Захарова [4], А.В. Логинова [5], Т.П. Науменко [6], Л.Г. Пак [7], О.Б. Полякова [8]).

Анализ опыта работы ученых по данной проблеме позволил нам выделить следующие противоречия:

– между запросом современного общества на активных и компетентных педагогических работников, способных оптимально реализоваться в профессии в рамках своевременного распознавания и минимизации возникающих деструктивных профессиональных проявлений и неготовностью руководителей образовательных организаций проводить работу по супервизии предупреждения профессиональной деформации педагогов;

– между возможностями образовательной организации в предупреждении профессиональной деформации педагогов и недостаточным их актуализацией в рамках разработки процессной модели и психолого-педагогических условий изучаемого феномена;

– между потребностью образовательной практики в диагностическом обеспечении предупреждения профессиональной деформации педагогов и недостаточной разработанностью методических средств исследуемого феномена в педагогической науке.

Противоречия изучаемого феномена обуславливают постановку проблемы исследования: каковы ведущие идеи разработки процессной модели предупреждения профессиональной деформации педагога и психолого-педагогические условия ее оптимальной реализации?

Актуальность, изучение степени разработанности проблемы исследования, а также основных ее противоречий обуславливают выбор темы настоящей статьи «Ведущие идеи процессной модели предупреждения профессиональной деформации педагога».

Цель исследования: выявить ведущие идеи разработки процессной модели предупреждения профессиональной деформации педагога.

Задачи исследования:

1. Описать содержание понятия «профессиональная деформация».

2. Исследовать особенности предупреждения профессиональной деформации педагога.

3. Разработать процессную модель предупреждения профессиональной деформации педагога и психолого-педагогические условия ее оптимальной реализации.

Методология.

В качестве диагностического инструментария нашего исследования мы можем предложить следующий синтез методик: авторская анкета для педагогов, модифицированная на основании методики «Мотивация

профессиональной деятельности» (А. Реан); авторские анкеты для педагогов, модифицированные на основании методики «Оценка готовности педагога к развитию» В.И. Зверевой.

Практическая работа в рамках данного исследования проводилась среди педагогов образовательных учреждений различного вида (детские сады, школы) г. Оренбурга. В практической работе принимали участие 120 педагогов.

В соответствии с результатами методики «Мотивация профессиональной деятельности» (А. Реан) мы можем увидеть, что у 70% педагогов присутствует высокий уровень мотивации профессиональной деятельности, у 15% педагогов – средний уровень мотивации профессиональной деятельности, у 15% педагогов – низкий уровень мотивации профессиональной деятельности.

В соответствии с результатами авторских анкет для педагогов, модифицированных на основании методики «Оценка готовности педагога к развитию» В.И. Зверевой, мы можем увидеть, что у 60% респондентов имеются в наличии те или иные характерные признаки деформации личности.

На основе вышеизложенного в рамках данного исследования нами представлена процессная модель предупреждения профессиональной деформации педагога, отражающая сконструированную совокупность взаимосвязанных блоков (концептуально-целевой, содержательный, результативный), реализуемых в логике определенных этапов (ценностно-нормативный, субъектно-ориентирующий, рефлексивно-оценочный), и позволяет прогнозировать достижение цели (рис. 1).

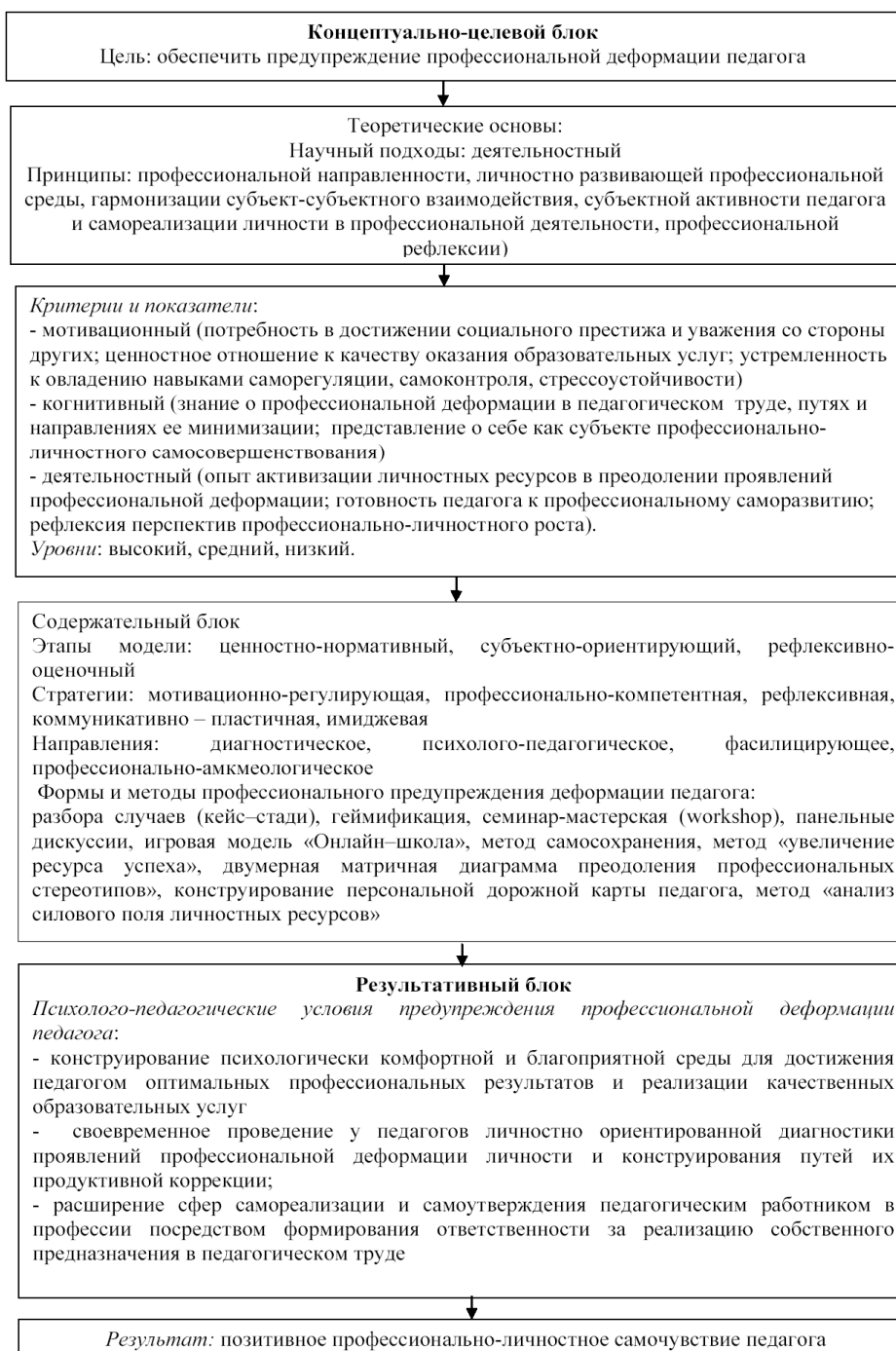


Рисунок 1. Процессная модель предупреждения профессиональной деформации педагога

Мы разделяем позицию А.А. Баранова [1], выделяющего четыре стратегии, обеспечивающие эффективное противодействие стрессогенным педагогическим процессам и уменьшение проявленности профессиональной деформации педагога: «а) первая – «мотивационная» стратегия – через направленность личности на собственно педагогические цели, дает возможность наиболее полной самореализации именно в педагогической деятельности; б) второй путь стрессоустойчивости обеспечивается за счет хорошо развитых операциональных профессионально-значимых качеств и опыта работы – профессионально-компетентная стратегия; в) третий – «рефлексивный», образован понижёнными импульсивно-агрессивными тенденциями, продуманностью действий и поступков, развитой самооценочности и социальной автономности; г) четвертая – «коммуникативно-пластичная» копинг стратегия, обусловлена темпераментальными характеристиками, облегчающими возможность вступления в социальные контакты, высокую речевую активность, многообразие и быстроту смены коммуникативных программ».

Концептуально-целевой блок модели отражает цель исследования и выбор деятельностного подхода, задающего методологический ориентир предупреждения профессиональной деформации в рамках освоения принципиально нового способа профессионального жизнебытия в аспекте непрерывного развития, созидания и самореализации, компетентного преодоления стрессогенных ситуаций и деструктивных проявлений личности, продуктивного решения задач обучения и воспитания полрастающего поколения в соответствии с основными тенденциями модернизации сферы образования.

Значимым при этом является дополнение деятельностного подхода совокупностью принципов – профессиональной направленности, личностно развивающей профессиональной среды, гармонизации субъект-субъектного взаимодействия, субъектной активности педагога и самореализации личности в профессиональной деятельности, профессиональной рефлексии).

Содержательный блок модели задает стратегии предупреждения профессиональной деформации педагога (мотивационно-регулирующая, профессионально-компетентная, рефлексивная, коммуникативно – пластичная, имиджевая), направления (диагностическое, психолого-педагогическое, фасилицирующее, профессионально-амкеологическое) в логике реализации форм и методов изучаемого феномена (разбора случаев (кейс-стади), геймификация, семинар-мастерская (workshop), панельные дискуссии, игровая модель «Онлайн-школа», метод самосохранения, метод «увеличение ресурса успеха», двумерная матричная диаграмма преодоления профессиональных стереотипов», конструирование персональной дорожной карты педагога, метод «анализ силового поля личностных ресурсов».

Рассматривая логическую направленность представления этапов предупреждения профессиональной деформации педагога, следует отметить, что системообразующим этапом выступает ценностно-нормативный, связанный с содержанием управленческих ценностно-ориентирующих воздействий, определяющих «формирование ценностного отношения педагогического работника к инновациям в образовании, положительной мотивации на постоянное самообразование, стремление к получению нового продуктивного педагогического опыта. Субъектно-ориентирующий этап предупреждения профессиональной деформации педагога определяет овладение продуктивными технологиями и умениями преодоления деструктивных проявлений посредством снятия личностных напряжений, уменьшения стрессогенных факторов, минимизации профессиональных дефицитов, разрешения назревших противоречий. Рефлексивно-оценочный изучаемого процесса отражает развитие умений адекватного оценивания личностных потенциалов и прогнозирования результатов предстоящей деятельности, поиска личного смысла в профессии и собственного места в социуме» Т.П. Науменко [6].

Результативный блок процессной модели отражает характеристику сформированности компонентов позитивного профессионально-личностного самочувствия педагога как результата предупреждения профессиональной деформации педагога по критериям и соответствующим показателям: мотивационному (потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других; ценностное отношение к качеству оказания образовательных услуг; устремленность к овладению навыками саморегуляции, самоконтроля, стрессоустойчивости); когнитивному (знание о профессиональной деформации в педагогическом труде, путях и направлениях ее минимизации; представление о себе как субъекте профессионально-личностного самосовершенствования); деятельностному (опыт активизации личностных ресурсов в преодолении проявлений профессиональной деформации; готовность педагога к профессиональному саморазвитию; рефлексия перспектив профессионально-личностного роста).

В ходе теоретического анализа проблемы предупреждения профессиональной деформации педагога выявлены и обоснованы теоретические аспекты предупреждения профессиональной деформации педагога в образовательной организации; разработана авторская процессная модель предупреждения профессиональной деформации педагога; определены психолого-педагогические условия изучаемого феномена.

Практическая значимость работы представлена следующими положениями:

- реализация модели предупреждения профессиональной деформации педагога;
- подбор диагностического инструментария для определения профессиональной деформации педагога;
- обозначена программа предупреждения профессиональной деформации педагога.

Выводы. Таким образом, разработанная процессная модель предупреждения профессиональной деформации педагога отражает целесообразность самостоятельных блоков: концептуально-целевого (цель – обеспечить предупреждение профессиональной деформации педагога; деятельностный подход и принципы профессиональной направленности, личностно развивающей профессиональной среды, гармонизации субъект-субъектного взаимодействия, субъектной активности педагога и самореализации личности в профессиональной деятельности, профессиональной рефлексии), содержательного (стратегии: мотивационно-регулирующая, профессионально-компетентная, рефлексивная, коммуникативно – пластичная, имиджевая: диагностическое, психолого-педагогическое, фасилицирующее, профессионально-амкеологическое), результативного (динамика и конечный результат – позитивное профессионально-личностное самочувствие педагога, отслеживаемое по мотивационному, когнитивному и деятельностному критериям и соответствующим показателям), в логике описывающих этапность (ценностно-нормативный, субъектно-ориентирующий, рефлексивно-оценочный) достижения запланированного результата.

Литература:

1. Баранов, А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и практические аспекты: автореферат дис. д-ра психологических наук А.А. Баранов – СПб., 2002. – 41 с.
2. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2016. – 272 с.

3. Водяха, С.А. Психологическое благополучие в образовательном пространстве / С.А. Водяха // Актуальные проблемы психологии личности. – 2017. – № 7. – С. 15-18.
4. Захарова, Е.В. Профессиональная педагогическая деятельность как фактор профессиональной деформации личности учителей и преподавателей / Е.В. Захарова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – № 2. – С. 465-472.
5. Логинова А.В. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления / А.В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 150-152.
6. Науменко, Т.П. Педагогическое обеспечение повышения качества жизни учителя: дис. канд. пед. наук / Т.П. Науменко. – Оренбург, 2019. – 211 с.
7. Пак, Л.Г. Логика педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации студента вуза / Л.Г. Пак / Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 1 (37). – С. 66-70.
8. Полякова, О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О.Б. Полякова. – М.: МПСИ, 2018. – 304 с.

Педагогика

УДК 37.017.4

старший инженер **Наволокин Иван Иванович**

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ

Аннотация. В статье описываются особенности становления ценностного отношения к службе в армии у учащейся молодежи в процессе военно-патриотического воспитания. Педагогическая деятельность по формированию у молодежи мотивационно-ценностной направленности к военной службе требует создания специальных условий, способствующих актуализации ценностей, которые будут побуждать их в дальнейшем к добровольному и осознанному служению на благо своей Родины. Школьный музей как инструмент патриотического воспитания способствует пониманию и принятию младшими поколениями ценностей российской военной культуры и ее боевых традиций, стимулирует развитие духовно-ценностного потенциала личности. Осознанная ориентация молодежи на военную службу характеризует наличие зрелой гражданской позиции и задает вектор гармоничного развития взаимоотношений между государством, его общественными институтами и населением.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, интериоризация ценностей, военная служба, школьный музей, преемственность боевых традиций, гражданская позиция.

Annotation. The article describes the peculiarities of the formation of a value attitude towards military service among students in the process of military-patriotic education. Pedagogical activities aimed at shaping a motivational-value orientation towards military service in young people requires the creation of special conditions conducive to the actualization of values that will encourage them in the future to voluntary and conscious service for the benefit of their homeland. The school museum as an instrument of patriotic education contributes to the understanding and acceptance by younger generations of the values of Russian military culture and its combat traditions, stimulates the development of the spiritual and value potential of the individual. The conscious orientation of young people towards military service characterizes the presence of a mature civil position and sets the vector for the harmonious development of relations between the state, its social institutions and the population.

Keywords: military-patriotic education, interiorization of values, military service, school museum, continuity of martial traditions, civil position.

Введение. Состояние патриотического воспитания является важным показателем уровня развития гражданственности общества. В России существует богатая история военно-патриотического воспитания, имеющего как профессиональный, так и общественный характер. Армия выступает в качестве правового и духовного символа силы любого государства. Отношение к государству, армии и своей Родине базируется на общечеловеческих ценностях, имеющих стратегическое значение для развития современного российского общества. Поэтому процессы формирования ценностного отношения к понятиям «свобода», «справедливость», «патриотизм» необходимо координировать и поддерживать на всех уровнях общественной жизни. Педагоги вносят свой посильный вклад в эту деятельность, применяя свой специфический инструментарий и технологии в ходе осуществления воспитательной работы.

Результаты деятельности по становлению ценностного отношения к военной службе и ориентации на нее молодых людей становятся базовым основанием не только для развития зрелой личности гражданина, но и способствуют гармонизации всей системы общественных отношений по линии «государство – армия – общественность». Ориентация молодежи на осознание ценностной значимости военной службы в существенной мере основывается на духовных факторах развития. Социально-психологическими и педагогическими составляющими этого процесса становятся индивидуальная мотивация, морально-этические качества, цели и интересы личности, ее установки на военную службу. Отрадно отметить, что социальная активность современной молодежи, во многом, обусловлена сознательным выбором, который продиктован патриотическими идеями и осознанной гражданской позицией. На государственном уровне часто проводятся мероприятия, способствующие популяризации армии и службы в ней, однако они имеют скорее символическое значение, приурочены к памятным датам в истории страны и характеризуются нерегулярностью. Практическая работа по развитию военной направленности у молодежи чаще ведется на местах и начинаться ее следует с семьи и школы. Семья традиционно прививает подрастающим поколениям идеалы и ориентиры гражданственности, патриотизма, общественной значимости, дисциплины, используя механизмы передачи семейного опыта и транслируя лучшие примеры поведенческих выборов из семейной истории [6; 8; 9; 10; 11 и др]. Школа для формирования ценностной направленности и ориентации у

молодежи реализует потенциал образовательного процесса и внеучебной деятельности. Особую роль в становлении мотивационно-ценностной направленности на службу в армии выполняют воспитательные мероприятия военно-патриотического характера («Бессмертный полк», «Вахта памяти», «День памяти героев Отечества» и др.) и школьные музеи боевой славы.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая работа по формированию у молодежи ценностного отношения к службе в армии требует создания специальных условий, способствующих актуализации ценностей, которые будут побуждать их в дальнейшем к добровольному и осознанному служению на благо своей Родины. Осознанный выбор военной службы связан с пониманием и принятием младшими поколениями ценностей российской военной культуры и ее боевых традиций. Культура российской армии имеет своим основанием разнообразный исторический опыт побед, завоеваний и поражений и носит преемственный характер. Способность усваивать достижения этой культуры и самоотверженно заниматься полезным для общества делом образует такой системообразующий культурный компонент как духовность. Духовность военной службы обусловлена рядом особенностей армии как социального института. Обозначим основные из них:

- армия как часть общества воплощает государственную силу и власть, состоит из множества специально подготовленных и организованных людей, которые мотивированы побеждать и идти на смерть ради целей государства, делая сложный экзистенциальный выбор;

- любой военнослужащий должен сознательно и эмоционально принимать и разделять государственные цели по защите своей законной территории и народов, ее населяющих;

- военнослужащий должен разделять осознание духовной правоты своей Родины и ее государственных интересов, использовать его в качестве потенциального ресурса своей деятельности [1, с. 39].

Ослабление у молодежи интереса к военной тематике и литературе по истории Отечества могут приводить к возникновению скептического отношения по поводу подвигов героев прошлых времен. Итогом становится размывание духовных и патриотических ценностей, идеалов и ориентиров подрастающих поколений. Это серьезная проблема, которая требует приложения совместных усилий семьи, образовательных учреждений, общественных организаций, органов власти различного уровня. Систематизация военно-патриотического воспитания молодежи и совершенствование внеучебной деятельности, популяризация патриотической и шефской работы общественных организаций и предприятий, сотрудничество со средствами массовой информации и внедрение интерактивных форм работы позволяют изменить ситуацию к лучшему [6].

Рассмотрим особенности осуществления патриотического воспитания на примере деятельности школьного музея. Музей является разновидностью социального института культуры и выполняет ряд присущих социально-культурным учреждениям функций. Сфера культуры не только многообразна, но и обладает некоторыми особенностями, которые существенно отличают ее от прочих сфер жизнедеятельности. В частности, следует заметить, что производство и реализация услуг в сфере культуры связаны с выполнением социально важных функций культуры: образовательная, воспитательная, функция сохранения культурного наследия, духовное развитие общества и другие [3, с. 152]. Выполнение этих функций имеет общественное значение, оно направлено на развитие, и прежде всего нравственное, моральное, духовное наших детей.

Среди многообразных функций, которые выполняют учреждения культуры, специалисты отмечают следующие два блока:

- функции социокультурной самоорганизации (развитие интереса к многообразию культуры, духовное обогащение, преодоление национальной, конфессиональной, социально-политической отчужденности, развитие духовно-ценностного потенциала личности, развитие художественно-творческой активности, сохранение и развитие традиционных народных культур, исторической памяти);

- функции социально-нормативные (интеграция и объединение людей, формирование социальных норм, развитие культуры общения, образование, воспитание, развитие социально-общественной активности, системы социально-ценностных ориентаций человека) [2, с. 65].

Однако у школьных музеев есть своя специфика. Они находятся в поле деятельности образовательного учреждения, выполняя функции, присущие таким заведениям и выражая определенные ценностные смыслы, провозглашаемые институтом образования. В иллюстративной форме школьный музей популяризирует идеи патриотизма, позволяя прочувствовать, что это такое [4; 5].

Деятельности любого музея связана с процессами хранения, выявления и сбора, изучения, публикации музейных предметов и коллекций, а также с осуществлением просветительской и образовательной работ.

В интересах достижения поставленных целей, школьный музей может реализовывать следующие операции:

- учет, хранение музейных предметов, находящихся в его музейных, архивных и библиотечных фондах в установленном порядке;

- комплектование музейных, архивных и библиотечных фондов, в том числе путем приобретения в установленном порядке предметов музейного значения у юридических и физических лиц, получения добровольных вкладов и пожертвований от юридических и физических лиц, а также в порядке наследования;

- изучение и систематизацию предметов фондов хранения, формирует электронную базы данных;

- проведение научных исследований в области истории и культуры музейных предметов и музейных коллекций, организация конференций, семинаров;

- осуществление экспозиционно-выставочной деятельности;

- обеспечение экскурсионного, лекционного, консультативного обслуживания посетителей;

- проведение работы лекториев, кружков, а также иной культурно-просветительской и музейно-образовательной деятельности;

- осуществление в установленном порядке рекламно-информационной, издательской и полиграфической деятельности;

- организация в установленном порядке археологических, этнографических, краеведческих и другие экспедиций.

Расширяет такие возможности и специально подобранная тематика. Например, в экспозициях школьных музеев Ставропольского края представлены история казачества, казачество и Гражданская война, Великая отечественная война, трудовые подвиги народа в годы ВОВ и восстановления народного хозяйства, подвиги

ставропольчан в локальных войнах и т.д.

В условиях, когда просветительский процесс построен обоснованно, формирование ценностного отношения к службе в армии приобретает целенаправленный, организованный, и управляемый характер, инициированный извне педагогом. Главная задача специалиста, в этом случае, – активизировать способности школьников к рефлексии, оцениванию и переживанию полученной информации. В жизни каждого человека возникают ситуации экзистенциальных размышлений, которые связаны с попытками понимания себя на фоне реальных случаев существования. Некоторые жизненные события невозможно только осмыслить рационально, их важно прочувствовать. Это могут быть пиковые переживания, постижение смысла жизни или смерти, вера в победу, житейские проявления мудрости. Очень сложно описывать понятия и ценностное значение справедливости, самоотверженности, верности, патриотизма, используя только рациональные приемы, их важно постичь интуитивно. Использование художественных приемов культуры позволяет школьным музеям продемонстрировать конкретные примеры героических поступков нашего народа в военное и мирное время в специально сконструированной музейной среде.

Развития личности ребенка в процессе воспитания и социализации имеет сложный характер [2; 7]. Подчеркнем важность интериоризации и идентификации для формирования ценностных отношений в его ходе. При интериоризации ценностей происходит оформление целостной иерархической ценностной системы и осознание важности норм, правил и целей общественного сосуществования. В процессе этого познавательная активность ребенка переходит во внешнюю практическую деятельность. В ходе идентификации осуществляется постепенное отождествление личности с конкретной профессиональной группой, в результате чего формируется ценностное отношение ко всему, что с ней связано. Например, молодой человек, потрясенный историей своего героического земляка-военнослужащего, мысленно представляет себя на его месте, задумывается о возможности разделить его ценности, выбор и его ценностные основания поступка в сложной ситуации военной службы, сопереживает ему и присваивает его смыслы.

Процессы преемственности исторического военного опыта способствуют осознанию и принятию современными молодыми людьми того факта, что служба своей Родине – это серьезный жизненный этап, который требует морально-психологической и грамотной профессиональной подготовки, изучения и осмысления группового опыта социального взаимодействия в армии. Воинские традиции включают исторически сложившийся групповой и индивидуальный опыт исполнения воинского долга и приумножаются многими поколениями военнослужащих. Они составляют профессиональную военную культуру, которая находит свое воплощение в социальных стереотипах, нормах, ритуалах армейской жизни, а также питают духовно-нравственный потенциал историко-культурного наследия воинской службы.

Центральной ценностной категорией военной культуры выступает патриотизм как деятельная любовь к Отечеству, вершиной которой выступает осознанная готовность пожертвовать личными интересами и жизнью ради потребностей государства. Содержание ценностного понимания патриотизма как высшего чувства имеет культурно-исторический характер и испытывает влияние факторов развития социальной среды. В настоящее время патриотизм можно отнести к военно-профессиональным ценностям, которые находятся в области взаимодействия таких показателей развития, как место и роль страны на мировой арене, национальные интересы, общественные идеалы, солидарность и гражданская ответственность. Развитие культуры и сотворение новых смыслов имеющихся общечеловеческих ценностей происходит в процессе взаимодействия всех поколений современного общества [5, с. 164]. Поэтому задача родителей, бабушек и дедушек, педагогов и представителей общественных организаций состоит в том, чтобы деятельно помочь молодежи осознать внутреннюю необходимость исполнения воинского долга по защите своей страны.

Вывод. Школьные музеи могут способствовать формированию позитивного имиджа и престижности армии, в сотрудничестве с государственными, муниципальными и общественными организациями. Однако, главная их задача – показать важность и ценность патриотизма для существования будущих поколений нашей страны. Процесс формирования ценностного отношения к военной службе, а также активизации моральной и психологической готовности молодого поколения защищать свою Родину, привития качеств гражданственности и патриотичности можно считать одним из приоритетных направлений педагогической и общественной работы по укреплению национальной безопасности современной России [12-14].

В совокупности формирование ценностного отношения к службе в армии представляет собой комплексную задачу, которая затрагивает многие общественные институты. Сформированное ценностное отношение к военной службе у молодежи является залогом становления поколения сознательных граждан и школьные музеи могут внести свой посильный вклад в осуществление этой важной государственной задачи.

Литература:

1. Белетова Д.Б., Зритнева Е.И. Педагогические условия развития социальной активности подростков // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 124-126.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Собр. соч.: в 10 т. – М.: Русская книга, 1993-1995. – Т. I. – С. 39.
3. Долгушев Е.В., Рачковская Н.А., Ефименко В.Н. Выявление экстремистских и террористических проявлений в поведении подростков и профилактическая деятельность в школе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 77-79
4. Овсянникова Н.В., Овсянников В.П. Прецеденты в культурно-исторических исследованиях феномена старости // «Центр и периферия». – № 2. – 2019. – С. 4-8.
5. Лопуха А.Д., Марковчин С.Г. Развитие педагогических идей становления педагогического потенциала будущих офицеров в российской и советской военных школах // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 114-117
6. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования // Kant. – 2020. – № 4 (37). – С. 431-435.
7. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 5 (80). – С. 212-219.
8. Саенко Л.А., Т.Г. Затеева Педагогический потенциал традиционной культуры казачества в патриотическом воспитании обучающейся молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2017. – № 4(208). – С. 103-108.
9. Саенко Л.А., Теницкий С.В. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой

молодежи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 333-335.

10. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодёжи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 263-265.

11. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодёжи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 41-43.

12. Ярычев Н.У. Взаимодействие поколений в контексте современных цивилизационных процессов. – Кисловодск, 2015.

13. Ярычев Н.У. Философско-культурологическое понимание феномена толерантности / В сборнике: НАУКА ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 122-127.

14. Ярычев Н.У., Саракаева А.Х. Теоретико-методологические основы традиционной системы воспитания у народов Северного Кавказа // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 232.

Педагогика

УДК 378.147

доцент Неумоина Елена Геннадьевна

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

старший преподаватель Балунова Светлана Альбертовна

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

СОЗДАНИЕ СТУДЕНТАМИ ТРЕХМЕРНОЙ МОДЕЛИ ВУЗА В ИГРОВОЙ СРЕДЕ MINECRAFT

Аннотация. В статье анализируется групповой творческий проект по созданию трехмерной модели вуза студентами Мининского университета (НГПУ им. К. Минина) в игровой среде Minecraft.

Ключевые слова: геймификация, игровая среда Minecraft, исследовательская задача, дидактические принципы, творческая активность, рефлексивно-креативный педагогический подход.

Annotation. The article analyzes a group creative project to create a three-dimensional model of a university by students of Minin University in the Minecraft game environment.

Keywords: gamification, Minecraft gaming environment, research problem, didactic principles, creative activity, reflective-creative pedagogical approach.

Введение. В современных условиях информатизации образования возрастает необходимость трансформации классических технологий и методов обучения в вузах в новый цифровой формат. Развитие цифровых компетенций, понимание цифровых сред, адаптация к цифровым контекстам формируют новые образовательные стратегии. Цифровая образовательная среда как приоритетный проект в области образования способствует получению качественного образования в вузе, реализации персональных образовательных траекторий, создает условия для групповых междисциплинарных проектов, творческих лабораторий, использованию элементов геймификации в учебных задачах, что позволяет сохранить интерес к учебной деятельности у современных студентов [2].

Изложение основного материала статьи. Из-за пандемии коронавируса российское студенчество переживает непростые времена, но в то же время ситуация открыла перед учащимися новые возможности для креатива. Студенты разных институтов и направлений объединяются, чтобы воссоздать родные корпуса на серверах игры Minecraft. Они собирают фото и планы зданий, пытаются достичь точного внешнего сходства, всё это для того, чтобы сохранять эффект «присутствия» в студенческой жизни.

Специалисты называют геймификацию одним из главных трендов современного образования, метод, который используется для повышения мотивации и вовлеченности учащихся в учебный процесс.

Геймификация – это комплекс действий, характерных для игр и направленных на изменение какого-либо процесса с определенной целью (провести обучение, повысить заинтересованность, изучить новое и т. д.). Основными элементами геймификации, по мнению Кустовой С.А., являются:

1. Компоненты (бейджи, значки, рейтинги, шкалы прогресса, уровни сложности и др.).
2. Механики (задачи, сотрудничество, обратная связь, очередность ходов, награды и др.).
3. Динамика (логика событий, хронология, последовательность, особенности взаимодействия участников игры).

Работа над игровым проектом может включать следующие этапы: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, презентация, итоговая оценка проекта [6].

Minecraft – это бесконечная игра для любого уровня подготовки, мир без правил, где возможно все. Маркус Перссон, «отец» Minecraft и шведский программист, создал игру в которой перед игроками создается огромный мир, состоящий из кубических блоков, которыми можно оперировать самыми разными способами: создавать сооружения любой сложности, исследовать мир, воевать с другими игроками, сохранять персонажей, вести игровые заметки с фото и комментариями, а также заходить в игру с разных компьютеров, моделировать самые разные миры и «жить» в них, таким образом, получая практические и теоретические знания. Неподкупная статистика же утверждает, что средний возраст игрока в Minecraft вполне себе зрелый – 24 года, за 2020 год аудитория видеоигры выросла на 100 миллионов игроков, что стало самым большим показателем прироста за всю ее историю.

Перенос зданий и целых городов стал одним из многочисленных занятий в Minecraft. Игроки объединялись, проектировали и возводили всё – от Королевской гавани из «Игры престолов» до более-менее полноценного Краснодара. Люди тратят годы, создавая в игре свои миры из реальных и вымышленных

объектов. А в марте 2020 года пользователи отчитались о переносе в Minecraft целой планеты Земля в натуральную величину. А сегодня игра бьет все рекорды популярности. Что полезного можно получить от игры в «Майн»?

- Игра «прокачивает» нестандартное мышление, развивает способность быстро адаптироваться к переменам. Это пространство для самовыражения и удовлетворения любопытства.
- Minecraft не агрессивен, способствует социализации молодых людей. Игра акцентирована на заботу об экологии, животных и окружающей среде.
- Эта игра – это всегда открытое, креативное, дружелюбное к игроку пространство с относительно низким уровнем стресса и множеством сюрпризов, где ты волен делать, что хочешь, соблюдая элементарные правила.
- Занятия в это игровой среде развивают воображение, учат стратегическому и «инженерному» мышлению, тренируют пространственное видение, стимулируют изучение иностранного языка, развитие логического мышления и моделирование социальных отношений.
- Данная игра – площадка для творчества, пространство, где люди объединяются и могут учиться вместе на чем угодно.
- Игровой процесс базируется на ведении хозяйственной деятельности, бытовая деятельность усложняется экономическими элементами. Такие параметры как ограниченность и невозобновляемость ряда ресурсов, различная степень сложности добычи ресурсов и их обработки остро ставят вопрос о выборе более эффективных решений, основанных на принципах и законах экономики [7].

В условиях дистанционного обучения Minecraft привлекателен тем, что игроки могут с высокой степенью детализации перенести свой реальный мир в игровой, можно построить из строительных материалов учебную лабораторию, в которой будут действовать преподаватель и студенты. Создание трехмерной модели учебного заведения в игровой среде группой студентов – это непростая исследовательская задача, требующая цифровых компетенций и навыков самостоятельной командной работы, стимулирующая саморазвитие учащихся. Подобная деятельность актуализирует овладение студентами новыми видами деятельности, позволяет формировать исследовательское сознание и развивать исследовательское мышление, творческий подход к решению проблем. Выполнение исследовательских задач повышает учебную самостоятельность студентов, что является одним из важнейших дидактических условий обеспечения эффективности процесса обучения [5].

Рост интереса к внедрению геймификации в учебный процесс объясняется также тем, что геймификация является одним из дидактических свойств цифровых технологий наряду с мультимедийностью, интерактивностью, нелинейностью подачи текста, информативностью. Более того, геймификация с помощью игровой среды Minecraft креативных проектных задач способствует оптимизации познавательной деятельности, реализует следующие дидактические принципы (табл. 1) [4].

Таблица 1

Реализация дидактических принципов посредством использования Minecraft

Реализуемый дидактический принцип	Средства реализации данного принципа
Принцип сознательности и активности обучаемых	Свобода действий, мгновенная обратная связь и возможность оценивания и самооценивания
Принцип наглядности	Трехмерное моделирование, мультимедийно-динамическая форма подачи материала
Принцип последовательности и систематичности	Постепенное усложнение условий игры и игрового материала, имитация жизненных ситуаций, соответствие техническому плану
Принцип индивидуализации обучения	Возможность выбора индивидуальной траектории, осуществления личностных идей
Принцип доступности и посильности	Возможность самостоятельно выбирать сложность моделируемого объекта
Принцип прочности	Задействование эмоций студентов, чувства соперничества, личной ответственности

Творческая активность представляет «сложное интегральное образование, включающее креативность (как способность создавать новое), готовность к творческой деятельности (как определенную мотивированность к творческой деятельности) и наличие определенных умений (навыки исследовательской деятельности). Все перечисленные выше компоненты эффективнее всего развивать через проектную деятельность. Раскрытие творческого потенциала у студента невозможно без рефлексивного «инструментария», который реально взаимосвязан с креативными качествами. Рефлексия в этом случае выступает как механизм творчества, обеспечивающий выработку оригинального решения и критичности как основы рационального принятия решения у будущего специалиста [1]. Тесная взаимосвязь рефлексии и креативных качеств делает возможным внедрение рефлексивно-креативного педагогического подхода в практику работы над проектом, который направлен на создание креативной поликультурной образовательной среды с целью не только оптимизации профессиональной подготовки студентов вуза, но и развитие творческих навыков, критического мышления, познавательной активности [3].

Студенты многих российских вузов заинтересовались задачей реализации трехмерной модели вуза в игровой среде Minecraft, первыми были: Донский государственный технический университет (<https://clck.ru/UWaLv>), Высшая школа экономики (<https://www.hse.ru/our/news/361441983.html>), Институт истории СПбГУ (<https://clck.ru/MdwdZ>), многие другие вузы страны подхватили это начинание. Студенты Мининского университета (НГПУ им. К.Минина) тоже подключились к этому проекту и создали трехмерную модель трех корпусов вуза (№ 1, 2, 7) в пространстве среды Minecraft (<https://clck.ru/UXgkK>). Цель проекта – создание виртуальной копии университета. Разработка модели стартовала в апреле 2020 года. В проекте участвовали студенты 3 курса факультета естественных математических и компьютерных наук (профили

"Информационные системы и технологии" и "Прикладная информатика в менеджменте"). Работа над проектом состояла из трех этапов:

- подготовительного (формирование групп, сбор материала, выбор ПО, распределение ролей);
- технологического (трехмерное моделирование, создание деталей, ландшафта);
- презентационного (подготовка анимационного ролика, подбор музыки, публикация на сайте вуза).

Первая группа студентов выполняла модель 1 корпуса (Митрофанов Андрей, Иван Сныров, Алексей Тимофеев, Мария Зайцева). Вторая группа выполняла модель 2 корпуса (Ковалев Евгений, Зеленцов Евгений, Попенко Сергей). Третья группа выполняла модель 7 корпуса (Александр Егоршин, Зрячев Сергей, Алексеев Сергей, Максимов Максим). Для работы был создан специальный сервер Minecraft на версии 1.12., установлено дополнительное программное обеспечение. Для проектирования были использованы различные онлайн-карты, планы здания и различные фотографии, онлайн-сервис виртуальной экскурсии по корпусу на сайте университета. Во время строительства на сервере присутствовали как участники проекта, так и просто учащиеся университета. Проводились мини-игры, ребята подсказывали, что можно изменить и т.д. Во время разработки проекта случались и трудности – это проблемы связанные с багами игры, отрисовкой текстур, создание моделей объектов, ошибки в использовании команд для ускорения строительства и т.д. Кроме того, студенты добавили плакаты с разными изображениями в коридорах корпуса. При этом в проекте не использовались пользовательские модификации. Различные элементы дизайна помещений, фонари, стулья, столы и кондиционеры были построены имеющимися оригинальными инструментами, представленными в игре. Студенты всего 3 курса поддерживали, помогали, анализировали, давали советы и критиковали полученный результат.

В результате рефлексивного анкетирования было проанализировано мнение 52 студентов групп 3 курса специальностей «Информационные системы и технологии» (ИСТ-17) и «Прикладная информатика в менеджменте» (ПИМ-17) о результатах проекта трехмерного моделирования вуза в программной среде Minecraft. Положительно оценили результаты творческой работы 81% студентов, среднюю оценку дали 11% учащихся. Желание продолжить трехмерное моделирование корпусов вуза и ландшафта высказали 68% студентов. При выяснении достоинств данного вида работы студенты отметили: опыт реальной совместной практической деятельности в данной среде 43%, свободу творчества 39%, наглядность и простоту реализации 11%, анализ интересных примеров других учебных заведений 7%. При исследовании недостатков использования студенты отметили: технические проблемы 27%, сложность командной работы 23%, проблемы с самодисциплиной и самоорганизацией 24%, недостаток информации 14%, проработку деталей оформления 12%.

В ходе работы участники творческого проекта заполняли дневник рефлексии – это средство развития рефлексивных навыков у студентов, получения индивидуального опыта по самоанализу и самопознанию. Ведение дневника рефлексии начиналось с постановки студентами собственной цели в ходе проекта, в процессе прохождения каждого этапа выполнения проекта студенты давали количественную и качественную оценку полученным результатам (Рисунок 1).

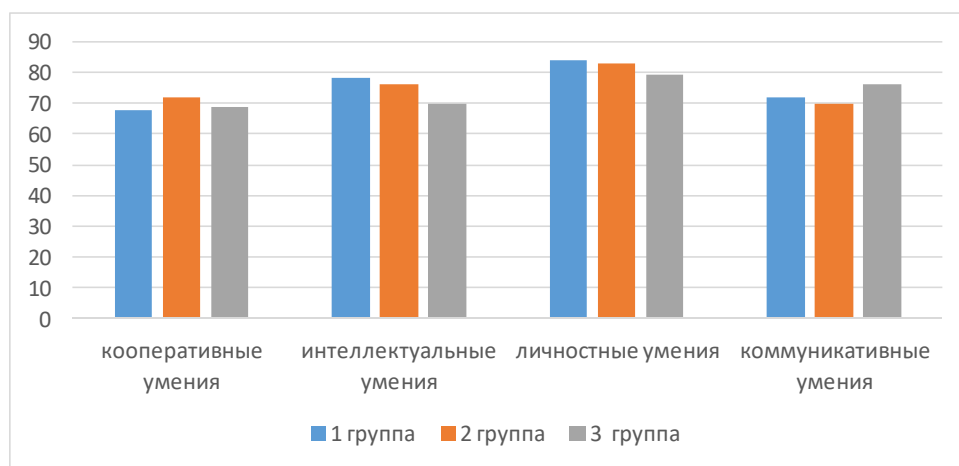


Рисунок 1. Результаты формирования рефлексивных умений

В ходе рефлексивной деятельности студенты выявили трудности и личные особенности в ходе реализации трехмерного моделирования и определили направления своего развития, оценили свою творческую совместную работу, проанализировали эффективность рефлексивных технологий. На основании проведенного анализа можно сделать выводы о том, что в ходе заполнения дневника рефлексии у студентов происходит развитие рефлексивного мышления, повышается уровень осознанности учащимся процесса саморегуляции проектной работы, развивается познавательная активность [1].

Результаты рефлексивной деятельности подтвердили, что проектная творческая деятельность является эффективным методом повышения качества профессиональной подготовки студентов, мотивирует учащихся к профессиональному развитию, совершенствованию методов работы, расширению познавательных стратегий, внедрению цифровых технологий [3].

Выводы. Участие в студенческих инновационных проектах поддерживает у студентов стремление к развитию, повышает их творческую и познавательную активность. Благодаря своей гибкости, неординарности, Minecraft легко подстраивается под разные дисциплины и формы творческой работы. Помимо коммуникационной и развлекательной функций виртуальный Мининский университет станет замечательной площадкой для проведения различных вузовских мероприятий. Таким образом, можно сделать следующие выводы о опыте внедрения элементов геймификации в творческую проектную деятельность студентов:

– повышает уровень мотивации и вовлеченности студентов, лучше усваивается и систематизируется информация, снижается боязнь перед совершением ошибок;

– дает возможность мгновенной обратной связи, выбора индивидуальной траектории деятельности, развивает исследовательский потенциал студента;

– стимулирует поисковую деятельность, групповое оценивание, развитие критического мышления, стимулирование самообразования студентов [4].

Развитие цифровых компетенций, понимание цифровых сред, адаптация к цифровым контекстам формируют новые развивающие и образовательные стратегии в современных образовательных средах вузов, что формирует новое цифровое мышление у будущих специалистов [2].

Литература:

1. Балунова С.А., Тимофеева Е. А. Развитие способности к самообразованию у бакалавров прикладной информатики // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 57-4. – С. 12.
2. Самерханова Э.К., Балакин М.А. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 4
3. Суханова Н.Т., Балунова С.А. Рефлексивно-креативный подход в подготовке студентов универсального бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 303-307
4. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 135
5. Халиуллина Л.Р. Методика определения уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 5.
6. Хохолова Е.А., Липатова С.Д. Геймификация как инструмент формирования творческой активности в формате цифровой трансформации проектной деятельности студентов / 2-я Международная конференция по цифровизации (DSEME-2019), 05-06 декабря 2019 г., Екатеринбург, Российская Федерация. – С. 132
7. Ю. Марченко Теперь в школах можно играть в Minecraft [Электронный ресурс]: статья /Ю.Марченко – URL:<https://platfor.ma/magazine/text-sq/news/mincraft-education-edition> (дата обращения 30.04.2020)

Педагогика

УДК 373(045)

кандидат педагогических наук, доцент Неясова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

аспирант Чегрина Алёна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Серикова Лариса Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании. Раскрывается содержание и структура категории «продуктивный опыт младших школьников». Выявляются педагогические условия (повышение мотивации младших школьников к продуктивной деятельности путем использования практико-ориентированных заданий; реализация авторской дополнительной общеразвивающей программы; включение младших школьников в рефлексивно-ориентированную деятельность, обеспечивающую актуализацию получения субъективного нового продукта; организация субъект-субъектного взаимодействия младших школьников и педагогов дополнительного образования в процессе формирования продуктивного опыта), обеспечивающих эффективность формирования структурных компонентов продуктивного опыта.

Ключевые слова: продуктивный опыт, младший школьник, продуктивная деятельность.

Annotation. The article actualizes the problem of the formation of productive experience in primary school children in additional education. The article reveals the content and structure of the category "productive experience of primary school students". Pedagogical conditions are identified (increasing the motivation of younger students to productive activities through the use of practice-oriented tasks; implementation of the author's additional general development program; inclusion of younger students in reflexive-oriented activities that ensure the actualization of obtaining a subjective new product; organization of subject-subject interaction of primary school students and teachers of additional education in the process of forming productive experience), ensuring the effectiveness of the formation of structural components of productive experience.

Keyword: productive experience, junior high school student, productive activity.

Введение. Социально-экономические преобразования в современном обществе, свидетельствуют о потребности в личности, обладающей новым типом мышления, способной создавать оригинальные продукты, принимать нестандартные решения, выходить за пределы известного. Социальная практика показывает, что в современных условиях преобразования всех сфер общественной жизни меняются взгляды мирового сообщества на цели образования, а также на развитие личности. Особое внимание уделяется формированию продуктивного опыта у подрастающего поколения.

Особую актуальность в данном контексте приобретает формирование продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста, что обусловлена рядом возрастных предпосылок. Ведущими из которых являются: становление субъектной позиции, умение анализировать, рефлексировать свою деятельность,

планирование и выполнение действий во внутреннем плане, формирование личностно-активного отношения к новому, стремления участвовать в произвольной продуктивной деятельности и т.д.

Большим потенциалом в формировании продуктивного опыта младших школьников обладает дополнительное образование, так как имеет возможности для включения младшего школьника в преобразовательную деятельность по созданию субъективно нового и общественно ценного продукта, имеющего для ребенка эмоционально-ценностную привлекательность, что обеспечивает эффективность формирования продуктивного опыта у детей данной возрастной группы.

Анализ психолого-педагогической литературы (О.Ю. Елькина [1], Э.Ф. Вертякова [2], Н.А. Козлова [2], Ю.Л. Пластинина [4], С.Н. Фортыгина [2], И.В. Щербакова [5]) позволил определить продуктивный опыт как результат практической деятельности, выраженный в синтезе знаний о способах выполнения продуктивной деятельности, умений преобразовывать усвоенные способы деятельности при решении нестандартных задач, способности к рефлексивно-ориентированной деятельности с учетом особенностей возраста, обеспечивающей проявление субъектной позиции младшего школьника в преобразовательной деятельности по созданию нового ценного продукта, имеющего эмоциональную привлекательность.

Содержательно продуктивный опыт детей младшего школьного возраста выражен в наличии знаний общих ориентировочных основ продуктивной деятельности; понимании преобразующей роли продуктивной деятельности; знании способов и видов выполнения продуктивной деятельности (лепки, рисования, конструирования, моделирования и т.д.); ценностном отношении к практической, творческой и продуктивной деятельности; стремлении к продуктивной деятельности; проявлении интереса к продуктивной деятельности; умении оценивать личный вклад в выполненное задание; умении контролировать и оценивать ход продуктивной деятельности и ее результаты, контролировать эмоциональное состояние при выполнении продуктивной деятельности; оценивать полученный в ходе продуктивной деятельности субъективно новый продукт; владении общими ориентировочными основами продуктивной деятельности [3].

Эффективность формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования обеспечивается рядом педагогических условий: 1) повышение мотивации младших школьников к продуктивной деятельности путем использования практико-ориентированных заданий; 2) реализация авторской дополнительной общеобразовательной программы «Горизонт возможностей»; 3) включение младших школьников в рефлексивно-ориентированную деятельность, обеспечивающую актуализацию получения субъективно нового продукта; 4) организация субъект-субъектного взаимодействия младших школьников и педагогов дополнительного образования в процессе формирования продуктивного опыта.

Изложение основного материала статьи. Повышение мотивации к продуктивной деятельности в младшем школьном возрасте можно назвать одной из центральных проблем в образовательном процессе. Ее актуальность обусловлена формированием у младших школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, что невозможно без интереса учащегося к продуктивной деятельности. Данный аспект актуализирует реализацию первого педагогического условия – повышение мотивации младших школьников к продуктивной деятельности путем использования практико-ориентированных заданий.

Эффективным способом повышения мотивации к продуктивным видам деятельности выступает включение младших школьников в решение практико-ориентированных заданий.

Практико-ориентированные задания – это задания, преимущественной целью которых является формирование у учащихся умений и навыков практической работы, а также формирование понимания того, где, как и для чего полученные умения применяются на практике. При работе над новым продуктом, у учащихся возникает потребность в личном участии в процессе создания определенного художественного образа.

Практическая реализация данного педагогического условия находит отражение в содержании занятия «Объемная композиция по мотивам творчества Константина Мельникова», в рамках которого рассказывается о творчестве советского архитектора К. Мельникова. Учащиеся знакомятся с реализованными и неосуществленными работами известного во всем мире архитектора, параллельно изучая такие стили архитектуры как авангард, конструктивизм. После знакомства с работами К. Мельникова ученикам предлагается выполнить объемную композицию по мотивам работ архитектора. За основу был взят всем известный «Дом Мельникова», нестандартной формы и конфигурации. Из бумаги для рисования и макетирования (ватман), с помощью таких инструментов как клей ПВА, нож макетный, ножницы, коврик для резки картона и набор простых карандашей обучающиеся изготавливают светильник. Младшие школьники вырезают окна ромбообразной формы на заготовке цилиндра из бумаги, затем склеивают его. Далее в центр «домика» помещается лампочка и выключается свет. Полученный эффект производит огромное впечатление на детей, каждый видит результат своего труда, эстетичность и применение в повседневной жизни, полезность выполненной работы и что способствует повышению мотивации к продуктивной деятельности.

Примером использования практико-ориентированных заданий для повышения мотивации к занятию продуктивными видами деятельности может послужить создание открытки и проведение выставки в технике «Пуантилизм», которое предполагает применения нетрадиционной техники рисования – рисование точками (ватными палочками). «Пуантилизм» произошел от слова «puante» – пальцы, рука и сначала означал рисование пальцами, но потом перерос в рисование точками. Краски на палитре не смешиваются, а наносятся мелкими точками в расчете на их оптическое восприятие в глазах зрителя. Смещение цветов происходит на этапе восприятия картины с дальнего расстояния.

Материал для занятия: ватман или тонированные листы, гуашь, ватные палочки, фотоиллюстрация. В качестве пробного занятия учащимся предлагается создать открытку по готовому эскизу. Ученики перерисовывают сюжет открытки и приступают к раскрашиванию красками с помощью ватных палочек. Сначала обводится контур, потом наносится самый яркий цвет, постепенно переходя к самому светлому. В итоге результаты у учащихся получаются разные, хотя дети рисуют по одному образцу. В каждом рисунке присутствует индивидуальность, особенность характера, знаний, умений, навыков, творческого восприятия ребенка. Затем учащимся предлагается самим выбрать сюжет и создать собственную композицию. По окончании работы проводится выставка работ в данном стиле и рефлексия.

Продуктивная деятельность в контексте данного занятия развивает цветовое восприятие, усидчивость, совершенствует мелкую моторику пальцев и кистей, формирует умение выбирать цветовую гамму красок,

создает положительный эмоциональный фон, что повышает мотивацию младших школьников к занятию данным видом деятельности.

Второе педагогическое условие предполагает реализацию авторской дополнительной общеобразовательной программы «Горизонт возможностей».

Целью программы является формирование продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста. Основными задачами выступают формирование положительного эмоционального отношения к продуктивной деятельности, интереса и стремления заниматься продуктивной деятельностью; обогащение системы элементарных представлений, знаний об общих ориентировочных основах продуктивной деятельности, способах ее выполнения, приобретающих личностную значимость; формирование умений и навыков, позволяющих самостоятельно осуществлять осознанные действия для создания продукта, имеющего субъективную значимость, новизну и ценность; формирование способности контролировать ход продуктивной деятельности и осуществлять самооценку результатов продуктивной деятельности, творческой активности и самостоятельности.

За основу планирования при проектировании авторской образовательной программы необходимо принять последовательное продвижение младших школьников в овладении содержанием структурных компонентов продуктивного опыта.

Данная программа состоит из ряда тем, включающих в себя различные виды продуктивной деятельности, в процессе участия в которой младший школьник осваивает продуктивный опыт. Основными темами программы «Горизонт возможностей» выступают: «Понятие композиции. Законы построения композиции на плоскости и в объеме в творчестве известных архитекторов»; «Создание детской площадки»; «Выполнение коллажа «Мое идеальное пространство»; «Объемная композиция по мотивам творчества К. Мельникова»; «Декоративный натюрморт»; «Объемные композиции из геометрических тел. Врезки»; «Пирамиды – чуда архитектуры»; «Композиция – Новогодний декор»; «Инсталляция как форма современного искусства»; «Самые высокие здания мира»; «Искусство витража»; «Силуэт города»; «Выполнение открытки по выбранной тематике»; «Современный интерьер»; «Создание открытки в технике «Пуантилизм»; «Моделирование сцены театра»; «Дом будущего» и др. Темы занятий отражают главным образом технологические операции, способы приёмы, знания о материалах, конструкции, так как данный возрастной период – освоение элементарных технико-технологических знаний и умений.

В содержание курса заложены задания, при выполнении которых, младшие школьники наблюдают, обсуждают, обобщают, выполняют поисковые, пробные или тренировочные упражнения, с помощью которых делают открытия новых знаний и умений, выполняют новые субъективно значимые продукты.

В процессе реализации программы «Горизонт возможностей», нацеленной на формирование продуктивного опыта младшими школьниками, важно использовать следующие интерактивные методы: объяснение; рассказ; эвристическая беседа; устный и письменный инструктаж, самостоятельная работа с учебно-технической литературой, учебная дискуссия (словесные методы); демонстрация готовых изделий; рисунков; чертежей; технологических карт; таблиц; фотографий; инструментов (наглядные методы); конструирование и моделирование, в том числе и с использованием информационных технологий, упражнения-пробы, опыты, лабораторные работы, самостоятельные разработки конструкций, выполнение технологических работ, выполнение практических заданий, метод многомерных матриц, базирующийся на системном анализе взаимосвязей, анализ и решение проблемных задач и ситуаций (практические).

Программа предполагает постепенное расширение знаний (от простого к более сложному) и их углубление, а также приобретение умений в области проектирования, конструирования и изготовления прототипа продукта.

Полученные в ходе занятий младшими школьниками продукты не носят случайный характер, а отвечают цели и задачам каждого занятия и подобраны в четко продуманной последовательности в соответствии с изучаемыми темами.

Третье педагогическое условие – включение младших школьников в рефлексивную деятельность, обеспечивающую актуализацию получения субъективного нового продукта.

В младшем школьном возрасте рефлексия формируется преимущественно при выполнении учащимися таких учебных действий, как контроль и оценка.

Разработанная нами программа позволила обеспечить включение младших школьников в рефлексивную деятельность. Особое внимание уделяется рефлексии в ходе выполнения заданий и после. Практически в каждом задании учащимся предлагается проанализировать свою деятельность. Каждый продукт продуктивной деятельности младшего школьника востребует. Поэтому каждый ученик демонстрирует свой результат. Это обуславливает демонстрацию и сопоставление детских работ. В ходе этой части занятия младшие школьники вовлекаются в оценочную деятельность. То, что получилось (рисунок, поделка, действие, идея) они демонстрируют педагогу, сверстнику, группе, комментируют свои результаты.

Примером вовлечения младших школьников в рефлексивную деятельность может послужить занятие «Мое идеальное пространство». Целью данного занятия является развитие у младших школьников образного мышления, чувства формы и силуэта, пространственного восприятия, освоение практических и теоретических приемов проектирования и моделирования, выработки навыков самовыражения, а также умение их применить в дальнейшей продуктивной деятельности.

Ученику предлагается выбрать в старых журналах картинки, отражающие его идеальный интерьер (комнату мечты). Сюда попадают отдельные предметы мебели, просто атмосферные фотографии, графика, цветовые сочетания. Также можно использовать кусочки ткани, кожи и других материалов и частично дорисовать идею. К каждому изображению предлагается написать маленькое пояснение. Что именно нравится на этом изображении?

На этом этапе происходит очень важное действие – устанавливается связь между образом, цветом, примером, вкусами и личностью ребенка. Здесь можно уже строить предположения, насколько глубоко будет вовлечен ученик в процесс создания интерьера своей комнаты и других заданий в будущем, насколько ему важна детальная проработка интерьера, каким будет дальнейшее сотрудничество.

Происходит более тонкая настройка предпочтений. Осмысление своих требований и желаний. В ходе наших занятий у учащихся формировалась способность оценивать свои успехи в продуктивной деятельности. Повышался уровень мышления, в ходе которого происходило осознание оснований собственных действий; коммуникация и кооперация, где рефлексия является механизмом, обеспечивающим координацию действий

партнеров и организацию их взаимопонимания; самосознание, которому нужна рефлексия при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не Я. Продуктивная деятельность младших школьников на наших занятиях завершается осознанием способов и результатов личной продуктивной деятельности. Подводя итог занятия, ученикам задавались вопросы: «Что вам сегодня удалось. Что каждый из вас сделал интересного, необычного. Что больше понравилось в работе товарищей. Как добились таких результатов».

Четвертое педагогическое условие – организация субъект-субъектного взаимодействия младших школьников и педагогов дополнительного образования в процессе формирования продуктивного опыта.

Процесс формирования продуктивного опыта младшего школьника в дополнительном образовании организуется в рамках широкого спектра взаимодействия: «ученик-ученик», «ученик-коллектив», «ученик-учитель», «учащийся-объект усвоения». Особенности младшего школьного возраста таковы, что в данный возрастной период большую роль в его формировании как субъекта продуктивной деятельности играет личность педагога, характер взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Субъект-субъектные отношения раскрываются как взаимодействие на равных, и это приводит к определенным изменениям во взглядах, ценностных ориентиров каждого из участников процесса.

Основными параметрами совместной деятельности педагога и учащегося являются взаимоотношение, поддержка, доверие. Гуманные отношения педагога и ученика выходят на первый план.

Выводы. Таким образом, эффективность процесса формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста зависит от реализации ряда педагогических условий: 1) повышение мотивации младших школьников к продуктивной деятельности путем использования практико-ориентированных заданий; 2) реализация авторской дополнительной общеобразовательной программы; 3) включение младших школьников в рефлексивно-ориентированную деятельность, обеспечивающую актуализацию получения субъективного нового продукта; 4) организация субъект-субъектного взаимодействия младших школьников и педагогов дополнительного образования в процессе формирования продуктивного опыта.

Литература:

1. Елькина О.Ю. Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития: монография / О. Ю. Елькина. – М.: Флинта, 2012. – 146 с.
2. Козлова, Н.А. Продуктивная деятельность как средство формирования познавательной активности младших школьников / Н.А. Козлова, Э.Ф. Вертякова, С.Н. Фортыгина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – №10 (176). – С. 170-173
3. Неясова И.А., Чегрина А.В. Процессуальные аспекты формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста. Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 3 (120). – С. 26-30
4. Пластинина, Ю.Л. Продуктивная учебная деятельность в образовательном пространстве // Вестник науки ТГУ. – 2012. – №1. – С. 240-242.
5. Щербакова, И.В. Формирование продуктивного опыта младших школьников в процессе диалогизации обучения / И.В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №10. – С. 244-251.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры информатики и ИТ Никитин Алексей Юрьевич

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

ПРОБЛЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА В КРУЖКОВОМ ДВИЖЕНИИ НТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности кружковой деятельности в условиях цифровизации образования, обозначены современные подходы к организации кружковой деятельности в рамках Национальной технологической инициативы. Подробно освещаются отдельные аспекты реализации Дорожной карты «Кружковое движение» Национальной технологической инициативы и проблема наставничества, которая может быть решена с помощью подготовки студентов-педагогов и организации кружковой деятельности.

Ключевые слова: цифровая экономика, Национальная технологическая инициатива, Дорожная карта, «кружковое движение», кружок, цифровизация образования, наставничество.

Annotation. The article examines the features of circle activities in the context of digitalization of education, outlines modern approaches to organizing circle activities within the framework of the National Technological Initiative. Some aspects of the implementation of the Roadmap "Circle movement" of the National Technological Initiative and the problem of mentoring, which can be solved with the help of training students - teachers and organization of circle activities, are highlighted in detail.

Keywords: digital economy, National Technology Initiative, Roadmap, "circle movement", circle, digitalization of education, mentoring.

Введение. В отечественной педагогической науке традиционно значительное внимание уделялось организации кружковой работы со школьниками и студентами.

В советском государстве участию школьников и студентов в работе кружков придавалось важное идеологическое значение. В конце XX века педагоги стали делать упор на возможности развития творческих способностей учащихся с помощью занятий в кружках разных направлений.

В традиционном понимании кружок рассматривался как одна из основных форм организации внеурочной (внешкольной) работы учащихся, добровольно объединенных общностью интересов в творческой деятельности на внеклассных занятиях. Участие в кружковой работе должно было формировать общественную активность, устойчивый интерес к определенным сферам знаний и видам деятельности.

По мнению Т.В.Никулиной современная система образования «должна обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев

населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, виртуальную и дополненную реальность» [6, с. 107].

В контексте национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», которая активно реализуется сегодня в нашей стране, поддержка технологического предпринимательства осуществляется в рамках такого мегапроекта государственной инновационной политики, как «Национальная технологическая инициатива» (НТИ) [1].

НТИ включает в себя комплекс проектов и программ, направленных на активное включение России в формирование стандартов глобальных рынков будущего [3]. Национальная технологическая инициатива может быть определена как долгосрочная комплексная программа по созданию условий для обеспечения лидерства российских компаний на новых высокотехнологичных рынках [5].

Решением президиума Совета при президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России 18 июля 2017 года была одобрена Дорожная карта «Кружковое движение» Национальной технологической инициативы [4].

Стратегическая цель дорожной карты – создать к 2025 году самоорганизующееся разновозрастное сообщество энтузиастов численностью не менее 500 тысяч человек, принимающих технологические вызовы новых рынков и успешно справляющихся с ними ("кружковое движение").

"Кружковое движение" рассматривается как подходящая форма организации энтузиастов, желающих создавать новые компетенции, исходя из практических нужд соответствующих рынков.

Предполагается, что люди, прошедшие через "кружковое движение", будут выгодно отличаться от получивших только классическое образование своими практическими навыками, нестандартным мышлением, склонностью к экспериментаторству.

Сегодня остро стоит задача привлечения в кружковую деятельность заинтересованных студентов и специалистов, сформулированы приоритеты реализации «дорожной карты» [7]. Среди приоритетов указаны:

1. Ставка на молодежь;
2. Институт наставничества и неформальной педагогики;
3. Самоорганизующийся технологический кружок;
4. Генерация вызовов на решение технологических задач;
5. Олимпиады и конкурсы НТИ;
6. От технологического кружка к компании.

Первостепенной задачей является привлечение в "кружковое движение" взрослых технологических энтузиастов в роли лидеров проектов, модераторов, консультантов, учебных мастеров, компетентных и способных взаимодействовать со школьниками в недирижерной манере.

Разработчики концепции НТИ обращают внимание на то, что «на текущий момент вопрос о привлечении в «кружковое движение» наставников стоит достаточно остро. Спрос на научно-технические кружки разных форм растет, повсеместно открываются кружки программирования, робототехники, быстрого прототипирования и др. Основная масса школьных кружков комплектуется преподавателями физики или информатики. При этом кружки, инициированные частными компаниями, как правило, опираются на другую категорию - студентов вузов и молодых специалистов [5]. Предполагается, что кружки станут естественными источниками кадров и единомышленников для энтузиастов-предпринимателей и управленцев, взявшихся за создание новых технологий и продуктов, в том числе в рамках НТИ [8].

Изложение основного материала статьи. Сегодня существующие образовательные программы в вузах способны дать будущим специалистам рынков НТИ лишь общетеоретическую подготовку, которую следует признать недостаточной для наставника и участника «кружкового движения». В системе образования расширяется применение цифровых технологий, но в соответствии с современными требованиями нормативно, технологически и содержательно обеспечен только курс информационно-коммуникационных технологий в программах высшего образования, у выпускников отсутствуют необходимые для кружковой работы практические навыки.

Достижение экономических и социальных эффектов реализации мероприятий по развитию «кружкового движения» и решение поставленных задач в значительной степени зависит от подбора кадров для организации кружкового движения. Значительную часть этих кадров в будущем составят сегодняшние студенты, обучающиеся в университетах по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Выпускников направления подготовки «Педагогическое образование» разных профилей должен отличать высокий уровень культуры, способность адекватно оценивать свой личностный потенциал, проектировать модели своего профессионального поведения и общения в ситуациях межличностного взаимодействия, в том числе в системе кружковой деятельности. Однако в настоящее время в рамках профессиональной подготовки данному вопросу не уделяется должное внимание. В связи с этим возникает потребность в решении ряда вопросов, связанных с формированием готовности студентов направления подготовки «Педагогическое образование» при освоении учебного курса к организации и проведению кружковой деятельности со школьниками с использованием цифровых технологий.

Проблема цифровой трансформации образования является предметом изучения различных наук социально-гуманитарного знания.

В педагогике проблема исследуется на протяжении длительного периода, и в настоящее время теоритическая база изучения проблемы включает в себя работы ряда отечественных авторов.

Среди отечественных научных работ в этой области следует отметить работы А.В. Уварова, В.С. Блинова (2019). Трансформация образования в условиях цифровизации освещается в исследованиях Т.Н. Никулиной (2018), Е.Н. Ключковой, Н.А. Содовниковой (2020).

В контексте сотрудничества цифровых технологий с системой образования в эпоху цифровой экономики рассматривается кружковое движение НТИ (научно – технологической инициативы). (В.С. Шароненко, А.А. Маткин – 2019; С.М. Диго, Е.Г. Нуралиев – 2020).

Значительное внимание уделяется анализу проектной деятельности школьников на занятиях в рамках «кружкового движения» НТИ (С.Н. Шайланов, В.И. Цыфаркин, Ю.Э. Гизятулина – 2019).

Отдельные работы посвящены формированию дополнительных профессиональных компетенций у будущих педагогов дополнительного образования (Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова – 2019) и выявлению проблем развития современной системы дополнительного образования детей в Российской Федерации (Е.С. Сошникова – 2019).

В ряде статей анализируется готовность будущих педагогических кадров к реализации кружковой деятельности (Г.К. Изгарина, И.В. Сергиенко – 2019; Н.А. Абрамова – 2018; А.Н. Сергеев, П.Н. Медведев – 2018).

Однако, несмотря на существующий интерес ученых к проблеме формирования готовности студентов к организации и проведению кружковой деятельности с обучающимися в средней школе, а также накопленный к настоящему времени опыт, данная проблема по-прежнему остается мало разработанной в педагогической науке.

Несмотря на то, что на сегодняшний день накоплен обширный теоретический и практический материал в области кружковой деятельности, данное поле исследования нуждается в научном осмыслении, уточнении и систематизации.

Нередко и сегодня кружковая работа понимается только как деятельность самодеятельных объединений, учащихся; форма внеурочной работы и внешкольной работы. Задачи кружковой работы – углублять знания школьников, развивать способности, удовлетворять их творческие интересы и склонности, приобщать к общественно полезному труду, организовывать досуг и отдых. Но в современном прочтении в рамках НТИ кружок – это минимальная единица самоорганизации людей, объединенных целями исследования, образования или создания нового, деятельность которой может разворачиваться как в форме образовательной программы, так и в иных формах (клуба по интересам, сообщества энтузиастов, проектных команд, технологического стартапа).

Особую роль в развитии «кружкового движения» НТИ играют сетевые ресурсы, направленные на учет и координацию существующих ресурсных центров и мероприятий. Работать в этих центрах и проводить данные мероприятия должны энтузиасты и наставники со сформированными профессиональными компетенциями. С сожалением приходится констатировать, что на данный момент в стране имеется недостаточное количество таких специалистов, медленно растет число наставников.[2] Для привлечения в кружковую деятельность заинтересованных студентов и специалистов, сформулированы приоритеты реализации «дорожной карты» [4]. Главный из них – ставка на молодежь – реализуется путем привлечения энергичных студентов и молодых специалистов педагогического направления подготовки разных профилей.

Разработчики концепции НТИ обращают внимание на то, что «на текущий момент вопрос о привлечении в «кружковое движение» наставников стоит достаточно остро [8]. Основная масса школьных кружков комплектуется преподавателями физики или информатики. При этом кружки, инициированные частными компаниями, как правило, опираются на другую категорию – студентов технических вузов и молодых специалистов.

Достижение поставленных задач в значительной степени зависит от подбора кадров для организации кружкового движения. Значительную часть этих кадров в будущем составят сегодняшние студенты, обучающиеся в университетах. Сегодня существующие образовательные программы в вузах часто способны дать будущим специалистам рынков НТИ лишь общетеоретическую подготовку.

В процессе подготовки бакалавров и магистров следует формировать у них компетенции, необходимые для организации кружковой работы в соответствии с требованиями НТИ.

В целях выявления уровня готовности студентов к кружковой работе было проведено анкетирование, в котором приняли участие 102 человека – студенты II и III курса Инженерно-технологического института (ФТИ) и Института естествознания Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Анкета содержала сведения о поле, возрасте и годе окончания школы. В нее были включены следующие вопросы:

1. Пол, возраст.
2. В каком году Вы закончили школу?
3. Вы посещали кружки во время обучения в школе? Если да, то какие (перечислите их).
4. Нравилось ли Вам посещать кружки и почему?
5. Помогали ли занятия в кружках в школе и в жизненных ситуациях? Каким образом?
6. Кто руководил кружками, которые Вы посещали – школьный учитель или педагог дополнительного образования?
7. Назовите 5-7 качеств, которыми, по Вашему мнению, должен обладать руководитель кружка.
8. Дайте свое определение понятию «кружок».
9. Чем должен отличаться современный кружок от кружка начала 2000-ых годов?
10. Какие направления в развитии кружковой деятельности Вы можете предложить?
11. Какие основные задачи реализует кружковая деятельность?
12. Что необходимо для привлечения людей к кружковой деятельности?

Согласно полученным сведениям 98% сегодняшних студентов посещали кружки во время обучения в школе. Лишь 2% дали отрицательный ответ. Примерно 2/3 (67%) посещали сразу несколько кружков. 75% опрошенных посещали кружки технического творчества и математического профиля. 99% студентов ответили, что им было интересно заниматься в кружках, нравилось общение с руководителем кружка, оно носило дружеский, партнерский характер, часто многие обсуждали с руководителем сложные для себя вопросы и находили на них ответы с помощью руководителя. Именно эта сторона взаимоотношений, возможность общения с опытным и знающим человеком отмечена как положительная в кружковой деятельности. Больше половины (56%) отмечают, что занятия в технических кружках значительно помогли им в учебе (прежде всего в освоении математических дисциплин), повлияли на выбор будущей профессии. Интересным и необычным представляется мнение студента (21 год) о кружках своей школьной поры: «Они делали жизнь веселее, а значит, помогали».

Большинство анкетированных (92%) с радостью и некоторой ностальгией вспоминают о кружковых занятиях. Как правило, большинство из них пишет о том, что за время обучения в школе занимались в 4-5 кружках, среди них упоминаются технические (авиамодельный, робототехники, физический), спортивные (волейбол, баскетбол, плавание), музыкальные (вокальное пение, игре на гитаре). При этом почти все подчеркивают, что в кружке существовала особая дружеская атмосфера, дружеские отношения многие сохраняют на долгие годы. В качестве руководителей кружков чаще всего называют школьных учителей (62%), школьных библиотекарей, педагогов дополнительного образования, при этом отношение к руководителю кружка в школьный период определяется его личностными качествами и высоким уровнем профессиональной подготовки.

Наибольший интерес вызвал вопрос №7, при ответе на который студенты называли ряд качеств, которыми должен обладать современный руководитель кружка.

На первом месте среди требуемых качеств (63%) стоит «компетентность». В пояснениях к ответам компетентность понимается как интегративное качество, которое в обязательном порядке объединяет в себе глубокие знания, владение цифровыми технологиями, высокие личностные качества (честность, доброта, чувство юмора). Второе место среди ответов занимает «коммуникабельность» (58%), которая понимается как «создание благоприятной психологической среды, выстраивание отношений среди всех участников кружковой деятельности». На третьей позиции стоит «отзывчивость» (54%).

Анализ ответов анкетированных позволяет утверждать, что руководитель кружка, по мнению студентов, должен соответствовать формуле «добрый, отзывчивый, общительный» (в 42% ответов эти три качества названы вместе, часто прописаны одной строкой). Далее следуют «ответственность» и «толерантность» (24%). Обобщая полученные данные, можно констатировать, что названные студентами профессиональные и личностные качества руководителя кружка соответствуют требованиям для наставников в кружковом движении НТИ.

При попытке дать собственное определение понятию «кружок» многие писали ответы, близкие к определению кружка в Дорожной карте Кружковое движение НТИ: кружок – это объединение (группа) людей с общими интересами и совместной деятельностью. Среди ответов на этот вопрос присутствуют такие варианты, как «сообщество по интересам, хобби», «своего рода секция, организовывающая определенное количество учащихся по определенным видам деятельности», «группа людей, объединенных едиными увлечениями и обучающихся у одного человека все сразу в определенное время». Два человека рассматривают кружок как «тематический клуб по интересам». В целом у студентов существует правильное и современное единое смысловое понимание кружковой деятельности.

Студенты с энтузиазмом откликнулись на возможность высказать свои предложения по облику современного кружка и направлениям в развитии кружковой деятельности в ближайшем будущем. Более 72% респондентов считают, что среди современных кружков большая доля должна принадлежать научно-техническим, 21% – художественно-эстетическим, 7% – спортивно-техническим кружкам. Следует отметить, что 90,6% опрошенных отметили, что в работе кружковых объединений обязательно должны использоваться цифровые технологии, т.к. именно они могут помочь заинтересовать школьников. Примерно 58% студентов особо отметили, что важное значение играет личность руководителя кружка, его личные и профессиональные качества.

При освещении вопроса №11 об основных задачах, которые реализует кружковая деятельность, названы развитие общего кругозора, мышления, исследовательских навыков, технических и творческих способностей. Для привлечения новых участников к кружковой деятельности рекомендуется использовать больше практики, обеспечить возможность общения с действующими специалистами в определенной области. Самым распространенным (78%) является здесь мнение о необходимости современного технического оснащения кружков, которое позволит освоить цифровые технологии.

Выводы. Сегодня мы можем констатировать, что кружковая деятельность не потеряла своей значимости в педагогическом процессе. В эпоху глобальной цифровизации она позволяет решать новые задачи, стоящие перед современной системой образования. Кружковое движение НТИ формирует технологически грамотного, умеющего разбираться в огромном потоке информации гражданина, обладающего при этом чувством патриотизма и креативностью. В качестве одной из проблем кружкового движения специалисты называют проблему наставничества, т.к. цифровизация образования предъявляет особые требования к руководителю кружка в наши дни. Решить эту проблему можно путем привлечения студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» разных (преимущественно математического и технического) профилей. Для этого необходимо прежде всего разработать эффективную модель подготовки студентов к организации кружковой деятельности со школьниками, которая будет использовать цифровые технологии. Эта модель будет реализована в ходе учебного процесса.

По оценкам самих студентов можно говорить о наличии у них положительного отношения к кружковой работе, желания руководить кружками школьников, мотивации для осуществления этой деятельности. Но у них недостаточно специальных знаний в предметных областях, в области современных цифровых технологий, в методических вопросах. В качестве второго пути решения проблемы можно рекомендовать создавать условия для участия в конкурсах и олимпиадах НТИ. Они будут способствовать формированию у студентов необходимых компетенций для организации кружковой деятельности.

Литература:

1. Введение в «Цифровую» экономику / А.В. Кешелава, В.Г. Буданов, В.Ю. Румянцев [и др.]; под общ. ред. А.В. Кешелава; гл. «цифр.» конс. И.А. Зимненко. – ВНИИ Геосистем, 2017. – 28 с.
2. Клочкова Е.Н., Садовникова Н.А. Трансформация образования в условиях цифровизации. Открытое образование. 2019; 23(4):13-22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2019-4-13-22> (дата обращения: 15.03.2021)
3. Компания Rusbase – независимое издание о технологиях и бизнесе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rb.ru/young/nti-all-russia-contest/> (дата обращения: 15.03.2021)
4. Кружковое движение НТИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://teachingame.ru/kruzhkovoe_dvizhenie_nti (дата обращения: 20.03.2021)
5. Национальная технологическая инициатива [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nti2035.ru/nti/> (дата обращения: 22.03.2021)
6. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Никулина Татьяна Валерьевна, Стариченко Евгений Борисович // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.
7. План мероприятий ("Дорожная карта") "Кружковое движение" Национальной технологической инициативы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nti2035.ru/documents/docs/DK_kruzhkovoye_dvizheniye.pdf (дата обращения: 22.03.2021)
8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 22.03.2021)

УДК 373.2

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

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

студент магистратуры Адиева Алсу Табрисовна

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

МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ В ДОО

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс организации методического сопровождения по развитию речи в дошкольной образовательной организации в рамках реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Он акцентирует внимание на направлениях, которые должны присутствовать в методической работе по речевому развитию детей и делится собственным опытом по анализу этой работы и по повышению ее уровня. В статье приведены конкретные рекомендации по улучшению методической работы.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, методическая работа, речевое развитие, дошкольник, дошкольная образовательная организация, методист, речь, федеральный государственный стандарт.

Annotation. The author of this article examines the process of organizing methodological support for the development of speech in preschool education in the framework of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard. He focuses on the areas that should be present in the methodological work on the speech development of children and shares his own experience in analyzing this work and improving its level. The article provides specific recommendations for improving methodological work.

Keywords: preschool pedagogy, methodical work, speech development, preschooler, preschool educational organization, methodologist, speech, federal state standard.

Введение. На сегодняшний момент вся система обучения и воспитания дошкольников претерпевает существенные изменения. Связано это, в первую очередь, с введением ФГОС дошкольного образования. Современное время требует пересмотра методической работы детского сада, контроля за использованием форм и методов, применяемых воспитателями, в процессе организации занятий (в том числе и занятий по развитию речи).

Развитие речи дошкольников – одно из важнейших направлений в работе дошкольного учреждения. Речь – это главное средство общения людей, она позволяет изучать накопленный человечеством опыт, приобщаться к культурным и духовным ценностям. Кроме того язык и речь – это необходимые условия воспитания и обучения.

Актуальность разработки методических рекомендаций по руководству работой по речевому развитию в дошкольной образовательной организации обусловлена тем, что именно в дошкольном возрасте у детей активно формируются все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Овладение речью на достаточном уровне является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Без речи невозможно поделиться своими знаниями, опытом и чувствами.

Методическая служба в дошкольной образовательной организации должна содействовать воспитателям в вопросах организации занятий по развитию речи и следить за тем, чтобы эти занятия соответствовали ФГОС дошкольного образования.

Главной целью методической работы в дошкольной образовательной организации является поиск и внедрение инновационных методов работы к развитию кадрового потенциала детского сада в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Цель данной работы: изучить особенности организации системы методической работы с воспитателями по развитию речи дошкольников.

Изложение основного материала статьи. На плечи методиста ложится сразу много задач. Он не только должен организовать методическое сопровождение процесса обучения, но и должен следить за постоянным развитием воспитателей, за повышением их квалификации.

В ФГОС дошкольного образования четко прописаны элементы, которые включены в состав развития речи дошкольников:

- малыши должны овладеть речью как важнейшим средством общения и усвоения культурных ценностей;
- необходимо способствовать обогащению лексики дошкольников;
- развивать у них связную, грамматически правильную речь (как монологическую, так и диалогическую);
- знакомить дошкольников с детской художественной литературой, учить их понимать тексты разных жанров детской литературы и т.д.

Задача методиста следить, чтобы все эти элементы были внедрены в образовательный процесс. Воспитателям может быть, сложно сразу адаптироваться к новым компонентам стандарта, а методист должен направить их, помочь с применением новых требований на практике.

Однако здесь может возникнуть целый ряд проблем:

- неготовность воспитателей менять привычную форму обучения и воспитания;
- неэффективное методическое сопровождение;
- несоблюдение требований к организации работы по развитию речи и многое другое.

Рассмотрим направления, которые должны присутствовать в методическом руководстве по речевому развитию детей дошкольного возраста:

- создание специальных условий, способствующих развитию речи дошкольников;
- оказание содействия и методической помощи воспитателю;

- повышение квалификации;
- работа по распространению передового опыта;
- работа с родителями по ознакомлению с возрастными особенностями и путями развития речи детей дошкольного возраста;
- контроль за проводимой работой по развитию речи в ДОО.

На базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №46 «Земляничка» г. Набережные Челны проводится активное методическое сопровождение процесса по развитию речи детей. Так, чтобы выявить, на достаточном ли уровне организована эта работа, мы проанализировали следующие аспекты:

1. Условия, которые были созданы как в группах, так и на участках.
2. Акцентировали внимание на речи взрослых, так как в дошкольном детстве малыши как губки впитывают в себя все что видят и слышат вокруг.
3. Изучили методическое обеспечение по развитию речи детей.
4. Проанализировали программы и планы по обучению и воспитанию детей, конспекты занятий по развитию речи.

На диагностическом этапе были выявлены трудности, с которыми сталкиваются воспитатели. Кроме того он показал возможности личностного роста воспитателей относительно организации работы по развитию речи, то есть стал мотивирующим фактором.

Также, на этом этапе мы выяснили, в чем именно возникают затруднения у воспитателей и какую методическую помощь необходимо организовать.

После проведения анализа было выяснено, что в ДОО работа по развитию речи организована очень слабо: воспитатели не применяют инновационные методы обучения, нет стендов для родителей, на которых представлены полезные материалы по развитию речи дошкольников, в группах нет специальных уголков, предназначенных для воспитанников.

Были отмечены, что есть и положительные моменты: большинство воспитателей имеют первую квалификационную категорию, трое – высшую, в планах по воспитательной работе отражено направление по речевому развитию.

Мы посетили занятия по развитию речи, которые проводили воспитатели ДОО. Их мы анализировали по следующей схеме:

- четкость поставленных целей и задач;
- последовательность в решении задач;
- приемы, которые использует воспитатель для активизации речи дошкольников;
- материалы, которые применяет воспитатель на занятии (музыка, раздаточный материал, картинки, тексты детской литературы и проч.);
- речь воспитателя, ее четкость, когда он дает указания дошкольникам, объясняет задание;
- каким образом воспитатель исправляет, указывает на ошибки и поощряет детей;
- речь воспитанников во время занятий, их эмоциональное состояние;
- индивидуальный подход к дошкольникам.

Анализ работы воспитателей по развитию речи в дошкольном учреждении показывает, что кроме положительных сторон сотрудничества с воспитанниками имеются и недостатки.

Таковыми недостатками являются:

- зачастую, выбирая методы по развитию речи детей дошкольного возраста, воспитатели не учитывают индивидуальные особенности детей, не используют дифференцированный подход;
- воспитатель не всегда способен поставить конкретные задачи и выбрать соответствующие им содержание и методы по развитию речи;
- многие воспитатели, особенно молодые, используют лишь коллективные формы работы, оставляя без внимания индивидуальный подход.

Причины:

- недостаточное знание специфики и методики работы по развитию речи;
- неумение анализировать занятия, незнание особенностей обучения детей;
- недостаточно развиты коммуникативные умения.

Стоит отметить, что для повышения организации работы по повышению уровня развития речи дошкольников воспитателям, психологу и методическому работнику необходимо вести систематическую работу по повышению уровня знаний, умений и навыков. Кроме того необходимо вести работу и с молодыми воспитателями и родителями.

Во время формирующего этапа был составлен план работы, в который были внесены сроки и перечень изменений, которые необходимо было внедрить в работу по развитию речи в ДОО. Этот список изменений и стал основой для корректировки программы методического сопровождения процесса речевого развития детей.

Остановимся на некоторых моментах. В работе с воспитателями и родителями необходимо использовать различные формы и методы, не останавливаясь только на информационных.

Гораздо важнее совершенствовать практические навыки молодых воспитателей. Для этого к каждому молодому воспитателю в ДОО был назначен наставник из более опытных воспитателей. Также, был проведен ряд тренингов для сотрудников, целью которых было продемонстрировать на практике инновационные методы развития речи детей дошкольного возраста. Были организованы круглые столы, на которых обсуждались возникающие у воспитателей проблемы и вопросы.

При проведении мероприятий по методической помощи при организации работы по развитию речи были затронуты самые актуальные для данного возрастного периода вопросы.

Эффективность работы по речевому развитию во многом зависит и от психологического настроения, который возникает в процессе повседневных контактов между воспитателем, детьми и родителями.

Самым основным способом взаимодействия с родителями по пропаганде работы по развитию речи в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №46 «Земляничка» г. Набережные Челны у нас были родительские собрания и оформление информационных стендов, разработка брошюр.

Во время родительских собраний мы использовали следующие методы работы с родителями: информационные тексты, где печатали информацию необходимую для родителей по развитию речи

дошкольников; устные информационные сообщения, на которых выступал психолог; информационные лекции, проблемные лекции и круглый стол. А также, использовали анкетирование и тестирование родителей, индивидуальные беседы с родителями.

Кроме того были организованы выставки книг и методических пособий по развитию речи детей дошкольного возраста. Мы также организовали контроль за выполнением разделов программ по развитию речи.

В результате все это позволило достичь положительных результатов:

– во время занятий по развитию речи воспитатели стали применять разнообразные методики, начали учитывать индивидуальные особенности детей;

– сами занятия стали разнообразней и начали выстраиваться от самого простого к постепенному усложнению;

– начала вырисовываться взаимосвязь между занятиями по русскому языку и работой по развитию речи дошкольников;

– согласно нашим наблюдениям, работа по развитию речи продолжалась и вне непосредственных занятий: специальная среда была организована как в группе, так и на участке на улице;

– родители стали ответственнее относиться к развитию речи ребенка, и продолжали занятия дома и во время пути с детского сада (каждому были розданы специальные памятки с практическими советами);

– молодые воспитатели организовали открытые уроки по развитию речи.

Данные нашего исследования позволяют нам сделать вывод об эффективности проделанной нами в дошкольной образовательной организации методической работе по развитию речи. Следовательно, разработанные нами рекомендации могут быть полезны методистам дошкольных учреждений.

Выводы. Существует множество различных методов для изучения организации работы по развитию речи в дошкольной образовательной организации, которые могут применять методисты учебного заведения. Среди них индивидуальные беседы, тестирование родителей и педагогов, посещение занятий по развитию речи, наблюдение за группой, анализ планов и т.д.

Нами была проделана работа по изучению особенностей организации методического руководства по речевому развитию детей дошкольного возраста. Результаты диагностики воспитателей показали, что:

– многие воспитатели лишь поверхностно знакомы с требованиями ФГОС по развитию речи дошкольников;

– в своей работе многие предпочитают использовать стереотипные (привычные) стратегии речевого развития детей;

– рефлексивные навыки сотрудников развиты на низком уровне.

Мы выявили, что уровень организации работы по развитию речи в дошкольной образовательной организации находится на достаточно низком уровне. После чего были разработаны планы по методическому сопровождению процесса обучения детей связной речи и проведена необходимая методическая работа. Затем мы вновь провели анализ по тому же принципу и сравнили результаты.

После проделанной методической работы мы увидели положительные результаты:

1. Воспитатели дошкольной образовательной организации регулярно повышают свой квалификационный уровень. В группах создана необходимая развивающая среда. Проводится регулярная работа по обмену педагогическим опытом по развитию речи (как внутри дошкольного учреждения, так и на различных республиканских конференциях).

2. В своей работе по развитию речи детей воспитатели стали применять инновационные технологии.

3. Активность воспитателей выросла: они стали регулярно давать открытые уроки по развитию речи, участвовать в конкурсах методических разработок по этой теме.

Таким образом, благодаря организованной нами работе по методическому сопровождению в дошкольной образовательной организации вопросов по развитию речи, а также систематической помощи молодым специалистам удалось достичь положительных результатов.

Литература:

1. Александрова О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет. – М.: Эксмо, 2013. – 48 с.
2. Гербова В. Развитие речи в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
3. Карпова С.И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. 4-5 лет. 33 лексические темы. – СПб.: Речь, 2012. – 144 с.
4. Косинова Е.М. Уроки логопеда. Тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет. – М.: Эксмо, 2012. – 112 с.
5. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Конспекты занятий. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 128 с.
6. Пятница Т.В. Развитие речи в таблицах, схемах, цифрах. – РнД: Феникс, 2016. – 141 с.
7. Пичугина Е.А. Речевые игры в группе и на прогулке // Воспитатель ДООУ. – 2008. – №6. – С. 52-54.
8. Рудик О.С. Развитие речи детей 4-5 лет в свободной деятельности. Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 192 с.
9. Федоренко Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. – М., «Просвещение», 2000. – С. 78.

УДК 371

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

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

студент магистратуры Даминова Рамиля Робертовна

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены лингводидактические аспекты формирования языковой личности дошкольника, проживающего в национально-региональных условиях Республики Татарстан. Рассмотрены педагогические условия формирования языковой личности ребенка в процессе развития иноязычной речевой деятельности. Определены условия, при которых будет осуществляться гармоничное развитие личности ребенка.

Ключевые слова: языковая личность дошкольника, национально-региональные условия, система речевых упражнений, гармоничное развитие, полиязычие, полилингвальное образование, языковая деятельность, формирование личности.

Annotation. This article presents the linguodidactic aspects of the formation of the linguistic personality of a preschooler living in the national and regional conditions of the Republic of Tatarstan. The pedagogical conditions for the formation of a child's linguistic personality in the process of developing a foreign language speech activity are considered. The conditions under which the harmonious development of the child's personality will take place have been determined.

Keywords: linguistic personality of a preschooler, national and regional conditions, a system of speech exercises, harmonious development, multilingualism, multilingual education, linguistic activity, personality formation.

Введение. Сегодня вопросу развития языковой личности дошкольника уделяется особое внимание. Данная проблема достаточно многогранна, она требует изучения как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Научные изыски педагогов и психологов направлены, в первую очередь, на поиск новых методов и подходов, на выдвижение гипотез и их экспериментальную проверку. До сих пор проблема формирования языковой личности детей дошкольного возраста остается малоизученной, несмотря на огромные продвижения в области двуязычия и полиязычия [6, с. 15].

Так, например, в педагогической науке недостаточно глубоко и всесторонне исследован процесс становления языка как средства подготовки дошкольников к школе и формирование языковой личности в ее единении с творческой и исследовательской деятельностью.

Все это говорит о необходимости пересмотреть, переосмыслить существующую структуру учебного и воспитательного процесса в дошкольном учреждении. Благодаря внедрению инновационных методов обучения, удастся, на наш взгляд, пробудить у дошкольников творческие, интеллектуальные, коммуникативные, нравственные способности, которые будут им необходимы не только во время обучения в школе, но и в течение всей жизни, а также позволят решать задачи экономического, политического, межкультурного характера.

Изучению двуязычия и полилингвизма посвящены работы выдающихся как отечественных, так и зарубежных авторов. В исследованиях поднимаются проблемы обучения говорению, педагогического мониторинга и проч. Среди зарубежных авторов можно выделить Aitchison J., Carroll D.W., Chomsky N. и др. Важный вклад в изучение проблем внесли и отечественные педагоги и психологи: В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.И. Богомолова и проч.

Современные исследовательские работы, посвященные становлению языковой личности, не могут стать фундаментом для концепции формирования языковой личности дошкольника, так как они все слишком противоречивы и разнохарактерны [4, с. 25].

В них представлены разнообразные подходы к изучению этого вопроса. Кроме того, язык не стоит на месте, он постоянно развивается, и речь меняется, поэтому необходимо рассматривать становление языковой личности с точки зрения современных реалий действительности. Именно поэтому, современные концепции и тенденции развития языковой личности в дошкольных образовательных учреждениях в процессе обучения все еще не были предметом специального исследования педагогики.

Цель данного исследования – выявить перечень необходимых педагогических условий, которые являются обязательными для успешного формирования языковой личности дошкольника в национальных и региональных условиях Республики Татарстан в процессе развития языковой деятельности на иностранном языке.

Гипотезой нашего исследования стала: процесс формирования языковой личности, которая будет хорошо владеть несколькими языками, может быть эффективным при соблюдении следующих условий:

- обучение языкам должно быть системным и базироваться на основе комплексной диагностики речевой деятельности;
- освоение языков должно основываться на интегративной основе, с помощью адаптации материалов зарубежных УМК к национально-региональным условиям Республики Татарстан;
- в основе речевой работы должен лежать комплекс упражнений, продиктованный интегративной технологией;
- творческая и исследовательская деятельность является важной частью процесса формирования личности, способной адаптироваться к быстро меняющимся условиям и способной к самореализации в языковой и коммуникативной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сущность и содержание понятия «языковая личность» в теоретической и методической литературе.

Язык не существует вне культуры. Культура является одним из основных компонентов, которые определяют форму мышления, определяют специфику человеческой жизни, а язык по своей сути отражает реальную повседневную жизнь и те лингвокультурные условия, в которых мы существуем [8, с. 123].

Исходя из вышесказанного, делаем выводы о том, что язык и культура являются неразделимыми компонентами, гармонично дополняющими и определяющими друг друга. Следовательно, язык и культура неразделимы.

Происхождение понятия «языковая личность» связано с именем немецкого ученого Л. Вайсгербера, впервые применившего его в книге «Коренной язык и формирование сознания» [8, с. 23]. По его мнению, язык – это самое распространенное культурное наследие; никто не говорит на языке только благодаря своей языковой личности, напротив, человек владеет им, потому что он принадлежит к определенному языковому сообществу.

В отечественном языкознании первые исследования в этом направлении провел Виктор Владимирович Виноградов, который в своей работе «О художественной прозе» говорил о двух типах изучения языковой личности: автор и личность персонажа [8, с. 123].

На основе анализа литературных произведений, как с точки зрения читателя, так и автора, он отождествил исследователя с образом автора, а читателя с персонажем, героем произведения. Исходя из этого, ученый полагал, что образ автора – категория исследовательская, а художественный образ – образ читателя.

Языковая личность – это:

1) любой носитель языка, который охарактеризован на основе анализа созданных им текстов с точки зрения использования и использования этих текстов системных инструментов определенного языка для отражения его видения об окружающей действительности и определенных целях в достижении этого мира;

2) название комплексного способа описания языковых способностей индивида, сочетающего системное представление языка с функциональным анализом текстов.

На уровне речевой личности обнаруживается как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения [10, с. 8].

Из всего вышесказанного следует, что языковой личностью является носитель языка (то есть человек) в совокупности с комплексом индивидуальных психофизических свойств, с помощью которых он воспроизводит и воспринимает речь. Мы видим непосредственную и прочную связь между языком и индивидуальным сознанием, мировоззрением личности.

Язык, тем самым, становится не просто средством воспроизведения наших мыслей, но и является инструментом для формирования этих самых мыслей. Эта идея стала базовой гипотезой в одной из крупнейших теорий в лингвокультурологии – теории лингвистической (языковой) относительности Сепира – Уорфа. В этой теории структура языка рассматривается с точки зрения способа познания реальности и она определяет мышление.

Создатели гипотезы американские лингвисты Эдвард Сепир и Бенджамин Ли Уорф внесли значительный вклад в разграничение понятий «мировоззрение» и «языковое мировоззрение» [2, с. 179]. Его главный тезис заключается в том, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному думают. Первоначальным автором концепции был американский этнолингвист-любитель Б.Л. Уорф.

Таким образом, для сторонников гипотезы Сепира-Уорфа реальный мир существует в той мере, в какой он отражен в языке. Они считают, что наличие разных категорий в разных языках указывает на то, что носители этих языков по-разному концептуализируют окружающий мир.

Психолингвистический аспект овладения культурой речи тесно связан с понятием языковой личности. С помощью овладения языком в различных его аспектах (лексикой, грамматикой, стилистикой и проч.) удается создать представление о мировоззрении человека в частности и всех людей в целом.

Благодаря кодам, которые у нас формируются в мыслях графическими и акустическими средствами речи, нашу речь могут понимать другие люди.

В процессе познания нового, усвоения изучаемого материала учащимися, учителю необходимо создать необходимые условия, учитывая при этом психологические закономерности обучения, и создать позитивную мотивацию учащихся в учебной деятельности.

Изучая и внедряя в образовательный процесс педагогическую технологию формирования текстовой компетенции, особое внимание необходимо уделять ее специфике в условиях общеобразовательной школы. Связано это с тем, что преподавателю необходимо организовать работу по развитию языковой личности обучающегося таким образом, чтобы тот заинтересовался этим и проявил самостоятельность, выстраивая последовательность изучения и формулируя конечную цель изучения.

Педагогический процесс в этом свете лучше выстраивать с помощью коллективных форм работы, так продуктивными будут групповая и парная работа. Учитель может использовать задания на редактирование текста или на поиск в нем ошибок, что будет очень эффективным видом работы. Все это поможет усовершенствовать речевой навык обучающихся. Советуясь с друг другом, объединяясь для поиска верного способа решения проблем, обучающиеся начинают глубже понимать материал. Наиболее сложные задания, требующие детального рассмотрения, учителю лучше всего вывести на обсуждение всего класса. Так учитель становится тьютором, а не носителем готовых идей. Он учитывает интересы школьников и создает условия для их полноценного развития и создание познавательной активности.

Сегодня много пишут, говорят о полилингвальном образовании. Полилингвальное образование, в том числе и его дошкольная стадия, является наилучшим средством для познания родного языка, для развития диалектического мышления, для расширения кругозора, для формирования поликультурной личности.

Дошкольное детство – уникальный период становления основ личности, когда происходит формирование социально значимых качеств, в числе актуализируется этнокультурная и гражданская идентичность воспитуемых.

С целью обоснования актуальности нашей темы и необходимостью формирования особого пространства для развития языковой личности ребёнка в этнокультурно-лингвистических условиях Республики Татарстан, нами был проведен опрос среди учителей русского, родного языков ОШ «Университетская» города Елабуги,

а также слушателей курсов по изучению татарского языка в Елабужском институте КФУ. Респондентами стали 70 человек, педагоги и сотрудники института и образовательных учреждений города.

Опрошенным необходимо было ответить на ряд вопросов:

1. Согласны ли вы с тем, что в нашей республике необходимо организовать особые условия для развития языковой личности дошкольника?

2. Согласны ли Вы с тем, что языковая личность ребёнка-дошкольника формируется не только в детском саду, но и в семье в большей степени?

3. Реализуете ли Вы (если вы педагог) какие-то интересные методики и формы работы с детьми для поддержания их билингвальности?

Результаты опроса показали, что 80% аудитории согласны с тем, что необходимо шагнуть в ногу со временем и продумывать новые образовательные «фишки» для развития языковой личности ребёнка с самого раннего возраста. Более того, из присутствующих 90% опрошенных были педагогами, соответственно, экспертная аудитория подтвердила актуальность нашей темы и свою готовность сделать вклад в положительное развитие ребят.

Так, 78% педагогов ответили, что стараются использовать в своей работе интересные метапредметные формы взаимодействия с детьми, поддерживая при этом их билингвальность, будучи сами носителями двух-трёх языков.

Специфика педагогического процесса формирования текстовой компетенции заключается в том, что за годы учебы в школе ученики должны стараться писать все виды письменных работ без исключения, указанные в учебных программах, на русском языке. Задачи усложняются по мере того, как осваивается что-то более простое; текстовые навыки формируются последовательно, например, сначала пишут развернутую презентацию, затем краткую, но не наоборот. Предпочтение отдается проблемным вопросам и задачам, требующим аргументации и обоснования ответа.

Кроме того для успешного формирования текстовой компетенции необходимо снабдить учебные заведения компьютерной техникой. Компьютер для учителя в современных условиях является важнейшим multifunctional помощником, и действенным инструментом для организации учебного процесса.

Благодаря наличию компьютера у педагога удастся:

- сделать процесс обучения более насыщенным и наглядным (учитель может сократить время на проверку работ, потому что можно перевести часть работ в онлайн формат и система сама будет подсчитывать количество правильных и неправильных ответов;

- использование презентаций сделает процесс обучения наглядным и позволит учащимся глубже и полнее понять материал, благодаря использованию различных источников восприятия);

- увеличить объем текстовых операций с помощью сокращения времени, которое обычно используется на другие виды работы.

В результате эксперимента, который был проведен нами на базе школы было выявлено, что при правильном проектировании и внедрении педагогической технологии формирования текстовой компетенции становится возможным повысить качественную и количественную успеваемость учащихся и даже восполнить упущения за прошлые года.

На современном этапе развития школьного образования проблема активной познавательной деятельности учащихся приобретает особую важность в связи с высокими темпами развития и совершенствования науки и техники, потребностями общества в образованных людях, способных быстро ориентироваться в среде, другими словами, обладающая вариативностью действий и комбинаторным мышлением, способная мыслить независимо и свободная от стереотипов.

Выполнение таких заданий возможно только в условиях активного обучения, стимулирующего умственную деятельность студентов. Активное обучение, осуществляемое с использованием интенсивных методов обучения, способствует формированию познавательного интереса к получению знаний и учебной деятельности.

В Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта общего образования обозначена одна из линий модернизации образования, связанная с переходом на гуманистическую направленность. Выражается эта линия в «личностно-ориентированном» подходе в обучении, то есть педагоги должны уделять внимание развитию личности ребенка, раскрытию его творческого потенциала и креативности.

Согласно проведенной нами диагностике, было выявлено, что 80% родителей и 65% педагогов уподобляют творчество и умственные способности детей. Это свидетельствует, в первую очередь, о том, что большинство педагогов некомпетентны в данном вопросе, и необходимо уделить особое внимание для ознакомления их с понятием творчество. На понятие творчества необходимо взглянуть с разных сторон и рассмотреть его с точки зрения психологии, философии и педагогики. В этих науках понятие «творчества» трактуется по-разному.

В.Д. Шадриков рассматривает творчество с точки зрения функциональных систем, которые воплощают индивидуальные психические функции, имеющие индивидуальный уровень выражения, и проявляются в успешности и качественной оригинальности развития деятельности [12, с. 78].

Л.А. Большакова отождествляет понятия «творчество» и «креативность» и определяет их как сложное качество личности, выражающееся в способности индивида осуществлять творческий поиск в различных жизненных ситуациях [3, с. 14]. По мнению исследовательницы, креативность позволяет поддерживать других людей в творческом самовыражении. Выражается креативность в высокой степени энтузиазма и интеллектуальной активности.

С точки зрения педагогики творчество – это способность создавать оригинальный продукт, благодаря внесению уровня (возможно даже небольшого) самостоятельности, то есть произведением искусства, с этой точки зрения, будет считаться все, в чем есть хоть небольшая доля индивидуальности и что хоть в минимальных количествах отличается от первоначальной модели.

Хотя методика развития творческих способностей студентов существует, она не полностью гарантирует это развитие. Несмотря на то, что многое в этом направлении уже сделано методистами, ряд вопросов остается недостаточно изученным, в частности, в методике высшего образования. Таким образом, разработка проблемы развития творческих способностей студентов-филологов – будущих учителей сегодня

рассматривается как перспективная и актуальная. Между тем, понятие «творчество» также вызывает различные споры и разногласия среди исследователей.

Проблема развития творческих способностей человека является достаточно перспективной с научной точки зрения и требует решения многих аспектов, например, исследования соотношения уровня проявления творческих способностей (общей способности творить) с уровнем развития особых литературных способностей личности.

Таким образом, развитие творческих способностей личности сегодня является актуальной проблемой в методике преподавания литературы и открывает новые исследовательские возможности.

Выводы. Между языком, культурой и мышлением существует прямая связь, причем культура понимается как содержание, а язык как способ существования определенного содержания. Язык получает приоритетную роль в процессе познания и осмысления окружающего мира. Считается одной из важнейших категорий культуры, передача культурной информации зависит от языка. В то же время язык можно считать важнейшим средством общения, его базой, без которой любая форма общения будет затруднена.

Язык также служит важнейшим средством формирования и существования человеческих знаний о мире. Отражая в процессе деятельности предметный мир, человек фиксирует результаты познания в языке. Кроме того, у языка много других функций, но главное, что он формирует личность человека - носителя языка, делая это через мировоззрение, менталитет, отношение к людям и т. д. через культуру людей, используя язык как средство общения.

Проведенный опрос показал, что среди экспертной аудитории на сегодняшний день стоит острая потребность в разработке новых форм работы с детьми, позволяющих сохранить национальную идентичность при развитии языковой личности ребенка.

Литература:

1. Алферова Г.А. Проблемы билингвизма в современном обществе / Г.А. Алферова, С.В. Луцкая // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 3.
2. Богданович Г.Ю. Языковая компетенция личности в поликультурной ситуации // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет». – №3. – 2004. – С. 5-11.
3. Большакова Л.А. Развитие творчества младшего школьника / Л.А. Большакова // Завуч начальной школы. – 2002. – №2. – С. 12-16.
4. Башмакова Е.А. Формирование языковой личности как фактор развития языковой способности у детей дошкольного возраста / Е.А. Башмакова, Л.Н. Фадеева, И.Н. Соколова. – Текст: непосредственный, электронный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 6 (33). – С. 22-24. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/170/5219/> (дата обращения: 26.04.2021).
5. Беспаленко Е.М. Прагмалингвистика как средство диагностирования личностных качеств человека / Е.М. Беспаленко. Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 46 (180). – С. 178-181. URL: <https://moluch.ru/archive/180/46493/> (дата обращения: 02.05.2021).
6. Забелина Н.А. О билингвизме. Теория языка и межкультурная коммуникация. / Н.А. Забелина. – 2007. – № 2. – С. 14-19.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 2010. – 264 с.
8. Коренблит С.С. Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): практико-ориентированная монография / С.С. Коренблит, А.Г. Арушанова, Е.С. Рычагова; науч. ред. Е.А. Ямбург. – Краснодар: Издательский дом «ХОРС», 2015. – 274 с.
9. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. / В.А. Маслова. – Минск: Тетросистемс, 2008. – 272 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – С. 8.
11. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. / О.С. Ушакова. – М., «Сфера», 2014. – С. 78.
12. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – Воронеж: НП «МО-ДЭК», 2001. – 288 с.

Педагогика

УДК 371.01

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

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

студент магистратуры Черняховская Альмира Ильшатовна

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

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Статья посвящена вопросам ранней профориентации детей дошкольных образовательных организаций, принципам, технологиям построения данной работы, условиям организации развивающей предметно – пространственной среды для успешной ранней профориентации.

Ключевые слова: профессия, дошкольник, ранняя профориентация, воспитание, образование, социум, профессия.

Annotation. The article is devoted to the issues of early career guidance for children of preschool educational organizations, the principles and technologies of building this work, the conditions of the organization that develops the subject-spatial environment for successful early career guidance.

Keywords: profession, preschool child, early career guidance, upbringing, education.

Введение. Общество, требования социума к человеку в наше время инноваций и новых открытий, новых профессий меняется стремительно. И будущее поколение должно соответствовать требованиям построения экономики инноваций. Профессионалы для будущего должны совмещать в себе новое мышление, высокое развитие мотивации для эффективной работы. Это прозвучало в послании Федеральному собранию Президента страны В.В. Путина. Он говорил, что должна быть современная профориентация. Университеты, научные коллективы, успешные компании могут стать партнерами школ.

Естественно, для этого потребуются высококвалифицированные специалисты, которые ориентированы на интеллектуальный труд, способны осваивать высокие наукоемкие технологии, внедрять их в производство, самостоятельно их разрабатывать. Таких специалистов надо подготовить. Это реально, но надо начать эту работу на первой ступени образования с детьми дошкольного возраста.

Профессиональное самоопределение - процесс сознательного и самостоятельного выбора профессии играет важную роль в процессе успешного становления личности ребенка. Актуализируется организация работы по раннему профессиональному воспитанию в соответствии с принципами профессиональной ориентации среди педагогов дошкольных образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Актуальность данной проблемы обусловлена и такими причинами, как, во-первых, большое количество молодых специалистов, не работающих по специальности после окончания ВУЗов, во-вторых, дошедшая до нас система профориентации очень скудна в разнообразии форм и методов предоставления информации воспитанникам, в-третьих, не отработана система ознакомления дошкольников с миром профессий. Также, отпечаток на данную проблему накладывают и низкая компетентность педагогов в области ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста и недостаточная заинтересованность родителей в вопросах ранней профессиональной ориентации своих детей.

О ранней профориентации воспитанников дошкольных организаций говорить в целом ряде нормативных документов. Постановление Минтруда РФ №1 от 27.09.1996 г. «Об Утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в российской Федерации» определяет, что профессиональная ориентация входит в компетенцию дошкольного уровня образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования важным направлением является «Социально – коммуникативное развитие», целью которого является формирование у ребенка положительного отношения к труду, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества путем трудовой деятельности, воспитания положительного отношения к собственному труду и труду других людей, представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. В соответствии с целевыми ориентирами ранняя профориентация дошкольников – важная задача профессионального воспитания на этапе завершения дошкольного детства [6].

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования поставлены задачи – сформировать мотивацию и осознанное стремление дошкольника к творческой познавательной деятельности в допрофессиональном самоопределении [6]. Для решения этих задач структура дошкольного образования предполагает раннюю профориентацию детей в различных видах деятельности, с помощью игры. Игровая форма работы пробуждает интерес к разным видам профессий. А.Г. Асмолов отмечал: «Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные профессиональные роли. Образно говоря, детская игра – это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть, ... быть капитаном, врачом и т.д.» [1].

Многие педагоги прошлого занимались вопросами приобщения детей к труду. Это педагоги разных времен. Такие как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Т.И. Бабаева, Т.С. Комарова, Н.Е. Веракса, А.Г. Гигоберидзе, С.А. Козлова и др. А.С. Макаренко отмечал, что правильное воспитание – это обязательно трудовое воспитание, так как труд всегда был основой жизни. К.Д. Ушинский рассматривал труд в качестве высшей формы человеческой деятельности, в которой осуществляется врожденное человеку стремление быть и жить. Педагоги Н.Е. Веракса и Т.С. Комарова, рекомендуют знакомить детей с видами труда, наиболее распространенными в конкретной местности. Т.И. Бабаева и А.Г. Гигоберидзе рекомендуют не только знакомить с профессией, но и с личностными качествами представителей этих профессий.

На сегодняшний день не только педагоги, но и исследователи в области педагогики, психологии говорят о необходимости целенаправленной работы по ранней профориентации. Например, Климова Е.А. отметила два больших этапа в развитии человека: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие. Интересующий нас первый этап делится на следующие стадии: стадия предигры (от 0 до 3 лет), стадия игры (от 3 до 7-8 лет) и стадия овладения учебной деятельностью (от 7-8 лет до 11-12). Именно на стадии игры происходит знакомство с конкретными профессиями. Дети играют в шофера, врача, учителя. Также она заострила внимание на том, что профессиональное самоопределение – не может пойти в социально ценном направлении без грамотного руководства педагога [3].

Н.Н. Захаров, в свою очередь, отметил, что при ознакомлении дошкольников с профессиями необходимо учитывать возрастные особенности, формировать интерес к труду и элементарным трудовым умениям [2].

Работа по ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях должна строиться с учётом следующих принципов:

1. Принцип личностно ориентированного взаимодействия.
2. Принцип доступности, достоверности и научности знаний.
3. Принцип открытости. Дошкольник сам принимает решение участвовать или не участвовать в какой-либо деятельности, предоставлять или не предоставлять результаты своего труда, предоставлять в качестве результата то, что считает своим достижением он, а не воспитатель, решать –продолжить или завершить работу.
4. Принцип диалогичности. Этот принцип дает возможность вести беседу при выполнении работы, обсудить ее итоги, перспективы продолжения, проговорить о социальных ситуациях, которые так или иначе повлияли на получение желаемого результата.
5. Принцип активного включения детей в практическую деятельность. Это различные методы и формы образовательной деятельности, направленные на практические действия со стороны детей – трудовые поручения, коллективный труд, дежурство, развлечения, викторины, игры, экскурсии, квесты.
6. Принцип рефлексивности. Этот принцип помогает каждому ребенку осознать себя субъектом собственной деятельности, социальных отношений. И как результат – сформировано представление о себе,

своих успехах и возможностях, дошкольник способен осознавать свои действия, самостоятельно оценивать результат своей работы.

7. Принцип регионального компонента. Направлен на приведение образовательная и воспитательная работа по ранней профориентации в дошкольной организации проводится в соответствии с социальным заказом и финансовыми возможностями региона. Тесная работа с предприятиями – партнерами, социальными партнерами позволяет детям дошкольного возраста получить более широкий спектр информации о профессиях муниципалитета и региона. Социальные партнеры – конкретные люди, профессионалы своего дела, при знакомстве с которыми дошкольники получают определенные знания о профессиях своего города.

Очень важное место в ранней профориентационной работе занимает формирование представлений дошкольников о труде и профессиях родителей. Изучение профессий своих родителей способствует развитию представлений о ценности и значимости каждого труда и его результатов. Это помогает лучше ориентироваться в мире профессий, дает предпосылки для определения будущего профессионального пути. Для осуществления планомерной работы по профориентации рекомендуется использовать такие технологии как технологию проектной деятельности (Л.С. Киселева, Т.А. Данилина), информационно-коммуникационные технологии, технология интегрированного обучения (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, О.А. Скоролупова), педагогическая технология организации сюжетно-ролевых игр (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская), технология исследовательской деятельности (Н.А. Короткова, А.И. Савенков).

На сегодняшний день в дошкольных организациях педагоги широко используют технологию проектной деятельности. Практически было установлено, что именно она является эффективным методом формирования первых профессиональных представлений детей, так как в ее основе лежит личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению. В ходе реализации проектов дошкольники довольно легко усваивают сложный материал через совместный поиск решения проблемы, при этом процесс получения знаний, умений и навыков мотивирован и интересен. В результате проектной деятельности развивается творческая личность.

Следующая технология – информационно-коммуникативная, на современном этапе образования выступает эффективным инструментом для улучшения качества обучения и адаптации к современным требованиям. Педагоги используют материалы Интернет-ресурсов, электронные конструкторы, робототехнику, создают различные презентации, виртуальные экскурсии и интерактивные игры по профориентации.

Педагогическая технология организации сюжетно – ролевых игр дает возможность отразить в игре деятельность разных профессий- строителя, учителя, продавца, модельера, парикмахера и др. Примеряя на себя ту или иную роль и начиная действовать в соответствии с этой ролью, ребенку впервые открываются отношения, которые складываются между людьми в процессе деятельности. С возрастом ребенка профориентационная сюжетно-ролевая игра постепенно усложняется по содержанию, меняется и роль педагога в их организации.

Технология исследовательской деятельности помогает педагогам вовлечь детей в исследование той или иной проблемы. Для того, чтобы заинтересовать ребенка, вызвать желание получить ответы на интересующие вопросы должны быть выбраны доступные и интересные детям типы исследования – опыты, эксперименты, коллекционирование.

Технология интегрированного обучения является интересной, своего рода инновационной для дошкольных учреждений. Интеграция – это состояние связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей содержания дошкольного образования, обеспечивающее целостность. При сочетании модулей разных дисциплин, определив задачи выделить содержательные параметры, которые координируют во время образовательной деятельности действия и педагога и дошкольника. Интеграция в обучении эффективна, она позволяет поддерживать интерес и внимание детей с помощью разнообразия содержания и деятельности, не вызывает утомляемости.

Для организации работы по ранней профориентации педагоги используют различные формы работы:

- организованная образовательная деятельность;
- различные виды игр – сюжетно-ролевые, дидактические, словесные;
- трудовая деятельность детей, как совместная со взрослыми – педагогами, родителями, социальными партнерами, так и самостоятельная;
- информационные (чтение художественной литературы, презентации, беседы, экскурсии, встречи и общение с представителями разных профессий, ветеранами труда, студентами. Эти формы работы используются на начальном этапе профориентационной деятельности и формируют у дошкольников необходимые представления о разнообразии мира профессий.
- наглядные – педагог готовит фото людей разных профессий, рисунки и т.д.;
- развлечения, театрализация;
- самостоятельная продуктивная деятельность детей.

Для того, чтобы работа по ранней профориентации была эффективной необходимо создать определенную развивающую предметно-пространственную среду.

Это могут быть различные творческие мастерские, например, «Фермеры». «Медицинский центр», «Кулинария» и т.д. Деятельность детей в таких мастерских позволяет им попробовать свои силы в той или иной профессии.

Создание различных мини-музеев, мини-библиотек помогают познакомиться с той или иной профессией. Инструменты плотника, деревянные изделия для обыгрывания в мини-музее «Мастерская плотника» познакомит детей с этой профессией, а мини-музей «Пекарня» даст детям представление о том, что хлеб – это результат труда людей многих профессий – от агронома до пекаря.

Группы обязательно должны быть оснащены дидактическими играми, демонстрационными материалами, аудио и видеоматериалами, художественной литературой, картотеками загадок, пословиц, стихов и песен о труде и профессиях.

Во всех группах должны быть созданы условия для сюжетно-ролевой игры: атрибутика для различных сюжетных игр сообразно с возрастом детей, рациональное размещение атрибутики и свободный доступ к ней детей, различные конструкторы, строительный материал для создания игровой среды.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы, что работа по ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях является первоначальным этапом в формировании элементарных профессиональных действий в системе непрерывного обучения и воспитания.

Эта работа должна быть целенаправленной, планомерной с учетом принципов работы, возрастных и индивидуальных особенностей детей. И только в этом случае, у детей сформируются базовые представления о мире профессий, они научатся быть инициативными в выборе интересующего их вида деятельности, осознают ценностное отношение к труду взрослых, будут проявлять самостоятельность, активность и творчество, что поможет их дальнейшему успешному обучению в школе, а в будущем стать профессионалами своего дела.

Литература:

1. Алябьева Е.А. «Поиграем в профессии. Книга 1. Занятия, игры, беседы с детьми 5-7 лет. – «ТЦ Сфера», 2014. – С. 38.
2. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 136 с.
3. Климова Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Комарова Т.С., Куцакова Л.С., Павлова Л.Ю. Трудовое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации: для занятий с детьми 2-7 лет. – Москва: Мозаика-Синтез, 2009. – 68 с.
5. Кондрашов В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебно-методическое пособие. Балашов – Изд-во «Николаев», 2014. – С. 36.
6. Потапова Т.В. «Беседы о профессиях с детьми 4-7 лет». – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
7. Приказ Министерства образования и Науки Российской Федерации об Утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155.
8. Савина И.В. Формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста // Воспитатель ДООУ. – 2012. – № 2. – С. 28.
9. Федоренко В. Формирование представлений о профессиях. // Дошкольное воспитание. – 2018. – №10. – С. 64-69.
10. Шорыгина Т.А. Профессии, какие они? – Издательство ГНОМ и Д, 2011. – С. 45.

Педагогика

УДК 372. 874

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
**студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,
профиль «Изобразительное искусство» Шишкова Кристина Александровна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА

Аннотация. Статья посвящена разработке диагностического инструментария по развитию эстетического восприятия обучающихся средствами кукольного театра. Проблема развития эстетического восприятия дошкольников средствами кукольного театра достаточно изучена, но, говоря о школьном возрасте, тема нуждается в дополнении как в теории, так и в практике образования художественных школ. Кукольный театр дает педагогу возможность воспитывать в ребенке эстетическое отношение к миру, развивать его фантазию, эмпатию, способность давать характеристику своим эмоциям и учиться управлять ими. На основе уточненного понятия «эстетическое восприятие мира средствами кукольного театра», формулируются показатели данного качества у обучающихся. Для каждого показателя разработаны методы и диагностические задания. Данная статья будет интересна преподавателям художественных школ.

Ключевые слова: развитие, кукольный театр, эстетическое восприятие, диагностические методы.

Annotation. The article is devoted to the development of diagnostic tools for the development of aesthetic perception of students by means of puppet theater. The problem of developing the aesthetic perception of preschoolers by means of puppet theater has been sufficiently studied, but, speaking about school age, the topic needs to be supplemented both in theory and in the practice of art school education. Puppet theater gives the teacher the opportunity to bring up in the child an aesthetic attitude to the world, to develop his imagination, empathy, the ability to characterize his emotions and learn to manage them. On the basis of the refined concept of "aesthetic perception of the world by means of puppet theater", the indicators of this quality in students are formulated. Methods and diagnostic tasks have been developed for each indicator. This article will be of interest to teachers of art schools.

Keywords: development, puppet theater, aesthetic perception, diagnostic methods.

Введение. Эстетический взгляд на природу и мир в целом влияет на нравственную сторону развития человека, так как отражает умение определять и отличать прекрасное и безобразное, добро от зла. Человек, наделенный чувством прекрасного, стремится преобразовать мир в лучшую сторону, научить окружающих видеть и чувствовать прекрасное.

Многие педагоги писали о взаимосвязи нравственного и эстетического, этического и эстетического, эмоционального и рационального в воспитании подрастающего поколения. Выдающийся русский педагог, основоположник научной педагогики в России, К.Д. Ушинский, сформулировал роль этического, эстетического и эмоционального воспитания следующим образом: «...Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» [8; 19].

Другой великий советский педагог, В.А. Сухомлинский, считал, что эстетическое воспитание неразрывно связано с эмоциональным воспитанием. Он полагал, что его развитие начинается с развития культуры ощущений и восприятия [6]. Таким образом, эстетическое воспитание обучающихся тесно связано с понятием «эстетическое восприятие». Важно развивать у подрастающего поколения эстетическое восприятие окружающего мира и искусства.

Баумгартен А.Г. полагает, что категория «эстетического» – это способность чувственного познания, которое может достигать совершенства только в искусстве, а именно в занятиях творчеством [2].

Эстетическое восприятие – это способность воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве и созидании по законам красоты. Эта сфера духовного развития ребенка охватывает эмоциональную сторону личности и непосредственно само творчество [5], [7].

Осуществлять процесс эстетического восприятия личности можно с помощью таких средств как игра, искусство, наблюдение за окружающим миром, художественно-творческой деятельности [3]. Развитие эстетического восприятия у младших школьников целесообразно осуществлять средствами кукольного театра, так как у детей этого возраста еще сильно влияние игровой деятельности наряду с обучением, а кукольный театр предполагает игру актеров, игровое взаимодействие, а также творческое общение всех участников кукольного спектакля.

Говоря о кукольном театре, важно отметить то, что этот вид искусства является синтезом литературы, музыки, декоративно-прикладного искусства, живописи, а также актерского мастерства. При этом на зрителя театральная постановка воздействует следующими средствами: художественной речью, декорациями сцены, музыкальным сопровождением и самими куклами. Эти особенности данного вида искусства являются ярким примером реализации полихудожественного подхода в образовании.

Кукольный театр дает педагогу возможность воспитывать в ребенке эстетическое восприятие, эстетическое отношение к миру, развивать его фантазию, эмпатию, способность давать характеристику своим эмоциям и учиться управлять ими.

Занимаясь кукольной театальной деятельностью, ребенок обогащает свою культурную жизнь, знакомится с литературой, музыкой, историей. Через сказку, на которой часто строится кукольно-театральная постановка, ребенок учится отличать добро и зло, ценить честность и дружбу, отмечать смелость и усердие, и другие категории этического и эстетического [1]. В процессе восприятия сказки ребенок выбирает себе образцы для подражания, а именно эта способность к подражанию на основе сопереживания героям кукольной постановки, и позволяет педагогу оказывать благоприятное воздействие на развитие личности ребенка [4]. Также она дает возможность учащемуся представить себя на месте другого персонажа, что помогает идентифицировать себя с ним, развить способность к сопереживанию, а также преодолеть робость, стеснение, застенчивость, неуверенность в себе в ходе осуществления кукольной постановки.

Несмотря на актуальность темы исследования, проблема исследования недостаточно изучена, так как остается неразработанным диагностический инструментарий по исследованию уровня развития эстетического восприятия у обучающихся детских школ искусств, а само понятие «эстетическое восприятие средствами кукольного театра» требует уточнения в теории художественного образования.

Изложение основного материала статьи. Исходя из сущности понятия «эстетическое восприятие», в опоре на специфику кукольного театра, нами было уточнено понятие «эстетическое восприятие средствами кукольного театра» относительно детей младшего школьного возраста, обучающихся в детской школе искусств. «Эстетическое восприятие средствами кукольного театра» трактуется нами как эмоциональное восприятие кукольных спектаклей, способность воспринимать прекрасное в их содержании и художественном оформлении, а также способность создавать художественный образ героя кукольного театра.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика исследование уровня развития эстетического восприятия обучающихся средствами кукольного театра. На базе детской школы искусств «Этюд» города Тюмени было проведено исследование, в котором приняли участие 9 учащихся младшего школьного возраста.

На основе содержания определения понятия – «эстетическое восприятие средствами кукольного театра», были выделены следующие показатели: эмоциональное восприятие спектаклей кукольного театра, способность воспринимать прекрасное в содержании и художественном оформлении кукольного театра, способность создавать художественный образ героя кукольного театра.

Для каждого из показателей были определены диагностические методы и разработаны задания. Показатели и соответствующие им диагностические методы отражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели и диагностические методы исследования уровня развития эстетического восприятия у обучающихся средствами кукольного театра

Критерий	Показатели развития эстетического восприятия средствами кукольного театра		
	Эмоциональное восприятие спектаклей кукольного театра	Способность воспринимать прекрасное в содержании и художественном оформлении кукольного театра	Способность создавать художественный образ героя кукольного театра
Показатели			
Диагностические методы	Метод эссе	Метод эссе и метод творческого задания	Метод творческих заданий
Уровни развития	Высокий Средний Низкий	Высокий Средний Низкий	Высокий Средний Низкий

Опишем сущность диагностических заданий по показателям.

Первое диагностическое занятие направлено на выявление уровня развитости показателя: «эмоциональное восприятие спектаклей кукольного театра». Учащим предлагается посмотреть запись кукольного спектакля «Дюймовочка», а затем письменно ответить на вопросы:

- 1) Какие эмоции и чувства вызывает восприятие спектакля?
- 2) Какой герой запомнился больше всех? Почему?
- 3) Каких похожих героев можете вспомнить? Чем они отличаются?

Для определения уровня развития указанного выше показателя нами были установлены следующие уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Высокий уровень (3 балла) учащийся четко и ярко описывает свои эмоции посредством эссе, а так же точно воспроизводит героев в памяти, сравнивает и описывает их.

Средний уровень (2 балла) учащийся описывает свои эмоции коротко, в общих чертах. Частично воспроизводит образ героя из спектакля, не воспроизводит похожий образ или сопоставляет их с ошибками.

Низкий уровень (1 балл) учащийся имеет короткий эмоциональный отклик – понравилось/не понравилось. Низкий уровень описания понравившегося героя или его отсутствие, как следствие плохое сопоставление с образом, возникшим в памяти или отсутствие данного образа.

На следующем диагностическом занятии учащимся предлагается посмотреть запись кукольного спектакля «Кот в сапогах», обратить внимание на оформление сцены. Задание к нему делится на 2 части и направлено на выявление уровня показателя: «способность воспринимать прекрасное в содержании и художественном оформлении кукольного спектакля». В первой части ученикам предлагается письменно ответить на вопросы:

- 1) Какой образ у спектакля? Что автор хотел показать зрителям в этом спектакле? Каков его смысл, замысел? Как он раскрывается в персонажах и декорациях?
- 2) Выделите главных героев спектакля, обратите внимание какие они по внешности и характеру, как сделаны костюмы, какие использованы материалы, цвета?
- 3) Как соотносится их внешний вид с их характером, поведением, статусом. Подходит/не подходит. Почему?

Вторая часть задания состоит в том, что ученикам нужно создать иллюстрацию декораций к одной из сцен просмотренного спектакля «Кот в сапогах».

Обе части данного задания оценивались по уровням.

Высокий уровень (3 балла) учащийся верно определил замысел спектакля и смог сказать, как он отражен в его художественном оформлении. Правильно выделил главных героев и верно соотнес их внешний вид с их поведением, характером. Иллюстрация декораций соответствует теме спектакля, является оригинальной и интересной по цветовому решению.

Средний уровень (2 балла) учащийся верно определил замысел спектакля, но не смог сказать, как он отражен в его художественном оформлении. Главных героев ученик выделил верно, но есть ошибки или недочеты в соотношении описаний внешнего вида и характера/поведения героев. Иллюстрация же соответствует сцене из спектакля, но является не оригинальной, выполнена небрежно, имеет негармоничное цветовое решение.

Низкий уровень (1 балл) учащийся не смог определить основную мысль спектакля, как следствие не описана его передача в художественном оформлении. Главные герои не выделены или выделены неверно, а также неверно определены соотношения внешнего вида и характера, поведения (статуса героев). Иллюстрация, выполненная учеником, не соответствует сценам спектакля, не оригинальна, выполнена небрежно, имеет негармоничное цветовое решение.

Последнее диагностическое задание было направлено на выявление уровня развитости показателя «способность создавать художественный образ героя кукольного театра». Его сущность заключается в том, что ученикам нужно самостоятельно выбрать любимого героя сказки и представить в образе героя кукольного театра, а затем выполнить творческую работу, изобразив своего героя (Формат А4). Для большего понимания задания ученикам были заданы следующие вопросы и задачи:

1. Как может выглядеть персонаж?
2. Во что он будет одет?
3. Какие черты будут отличать его от других подобных персонажей?
4. Сделать персонажа оригинальным, узнаваемым.
5. Продумать цвет и фактуру, узор.

Работы оцениваются по следующим уровням:

Высокий уровень (3 балла) предполагает создание оригинального узнаваемого образа в соответствии с выбранной темой, наличие у него характерных черт, атрибутов, особенностей характера и др.

Средний уровень (2 балла) предполагает создание узнаваемого, но не оригинального, стереотипного образа, а так же малое количество или полное отсутствие характерных черт, атрибутов и особенностей характера.

Высокий уровень (1 балл) возникают трудности с созданием собственного образа по заданной теме. Образ не узнаваем, персонаж скучный, без продуманных и проработанных деталей, атрибутов одежды и характера.

Выводы. После проведения начальной диагностики были выявлены следующие результаты. По первому показателю «эмоциональное восприятие спектаклей кукольного театра» на высокий уровень и низкий уровень пришлось по 22% учащихся, а на средний уровень – 50%.

По второму показателю «способность воспринимать прекрасное в содержании и художественном оформлении кукольного театра» низкий уровень был выявлен у 37,5% обучающихся, средний – у 50%, а высокий лишь у 12,5% младших школьников.

По показателю «способность создавать художественный образ героя кукольного театра» на высокий и средний уровень пришлось по 0% учащихся, то есть все 100% младших школьников имеют низкий уровень развития данного показателя.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что показатели эстетического восприятия средствами кукольного театра на этапе начальной диагностики у большинства учащихся детской школы искусств «Этюд» развиты на низком или среднем уровне, что доказывает значимость данного исследования.

Литература:

1. Абоакирова О.Н. Формирование у старших дошкольников эстетических чувств средствами кукольного театра // Молодой ученый. – 2018. – №18 – С. 148-150.
2. Баумгартен А.Г. Эстетика / под общей редакцией А.В. Белоусова и Ю.А. Шахова, Москва, 2021. – 760 с.
3. Исмаилова З.К., Байбаева М.Х., Сапаров А.Б. Основные категории педагогики: развитие, воспитание, обучение, образование. // Молодой ученый, 2015. – №8. – С. 937-940.
4. Королев М.М. Искусство театра кукол. – Л., 1973. – 154 с.
5. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс] URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/%D0%92%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5 (дата обращения: 13.05.2021)
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 3-х томах. – Т.1. – Москва: Педагогика. – 1979. – 558 с.
7. Философский энциклопедический словарь. Гл. редакция: Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

Педагогика

УДК 372.874

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий

кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень); студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» Костылева Руслана Эдуардовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию эмоционального состояния обучающихся на уроках по композиции, их способности выражать эмоциональное состояние при помощи художественных материалов. Проблема развития эмоционального состояния подрастающего поколения изучена, но нуждается в дополнении, как в теории, так и в практике художественных школ. Занятия по композиции служат эффективным средством самовыражения обучающихся, так как новые изобразительно-выразительные средства позволяют глубоко проработать передаваемые эмоции, а так же по-новому выражать идеи своих творческих работ. На основе уточненного понятия «Способность выражать эмоциональное состояние на занятиях композиции», формулируются показатели данного качества у обучающихся. Для каждого показателя разработаны методы и диагностические задания. Данная статья будет интересна преподавателям художественных школ.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, диагностический инструментарий, метод анализа художественных работ, творческое задание, метод эссе.

Annotation. The article is devoted to the development of diagnostic tools for the study of the emotional state of students in composition lessons, their ability to express their emotional state with the help of artistic materials. The problem of developing the emotional state of the younger generation has been studied, but needs to be supplemented, both in theory and in practice, in art schools. Composition classes serve as an effective means of self-expression of students, as new visual and expressive means allow them to deeply study the transmitted emotions, as well as to express the ideas of their creative works in a new way. Based on the refined concept of "The ability to express an emotional state in composition classes", the indicators of this quality in students are formulated. Methods and diagnostic tasks have been developed for each indicator. This article will be of interest to teachers of art schools.

Keywords: emotional state, diagnostic tools, method of analysis of works of art, creative task, essay method.

Введение. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии подрастающего поколения. Многие отечественные и зарубежные ученые изучали эмоциональное развитие человека, механизм возникновения, а так же развитие эмоций. Такие ученые как С.Л. Рубинштейн, К.Э. Изард, Л.М. Веккер, М. Якобсон доказали, что развитие эмоциональной сферы происходит именно в детском возрасте [2], [6].

Проблеме развития и выражения эмоционального состояния школьников посвящена тема нашего исследования.

Современный мир – это век цифровых технологий и научно-технического прогресса, что не всегда положительно сказывается на эмоциональной сфере подрастающего поколения. На сегодняшний день для человека его эмоциональные переживания сохраняют свою необходимость, ведь они являются источником обогащения внутреннего мира личности, а так же источником познания окружающей действительности [1].

При изучении литературы на тему исследования прослеживается, что большинство ученых считают человека с развитым эмоциональным и социальным интеллектом более успешным в социуме, что, по их мнению, влияет на успехи в учебе, профессии и способствует творческому развитию [3], [6].

Для человека зачастую именно выражение своих мыслей и чувств является проблематичным. В современном обществе существует уже большое количество способов, подходов и методов, которые способствуют решению этой проблемы, однако одним из самых эффективных средств борьбы с пассивным и узким самовыражением является искусство, в частности изобразительное искусство. Оно предоставляет возможность не только чувствовать, но и анализировать чувства. Искусство помогает человеку выразить собственное «я», свои эмоции и чувства, а также создать на основе собственных эмоций вымышленного персонажа, наделенного своей историей. Таким образом, изобразительное искусство имеет особое значение в развитии эмоционального состояния подрастающего поколения.

Эмоции и чувства насыщают жизнь человека, и искусство является неким передатчиком эмоционального состояния, который нужно научиться выражать и понимать. Л.Н. Толстой писал, что «искусство – есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно, известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [5].

Изобразительное искусство имеет определённые возможности в развитии эмоционального состояния обучающихся. В искусстве вообще, в частности в изобразительном искусстве, художники выражают свое эмоциональное состояние, которое зрители могут понять при восприятии творческих работ по определённым средствам художественной выразительности.

Одним из способов развития эмоционального состояния обучающегося на уроках по композиции является создание собственного вымышленного персонажа, наделенного определенным эмоциональным состоянием. Для решения указанной проблемы необходимо разработать диагностический инструментарий по изучению уровня развития эмоционального состояния обучающихся. Для решения указанной задачи обратимся к рассмотрению понятия «эмоциональное состояние».

Изложение основного материала статьи. Эмоциональное состояние – это состояние, которое объединяет психические, внутренние процессы, эмоции, желания, способствующие мотивации и регулированию деятельности человека [3]. На основании данного определения можно сделать вывод, что эмоциональное состояние – это отражение сознания человека в форме переживаний и ощущений.

В книге «Основы композиции» Н.М. Сокольниковой пишет: «композиция означает составление, соединение сочетание различных частей в единое целое в соответствии с какой-либо идеей. В изобразительном искусстве композиция – это построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением» [4]. Относительно детей подросткового возраста, обучающихся в детской художественной школе, необходимо сформулировать понятие «способность выражать эмоциональное состояние на занятиях по композиции».

Способность выражать эмоциональное состояние на занятиях композиции трактуется нами как способность воспринимать и переживать чувства, передаваемые автором, при анализе художественных работ, а так же способность выражать определенное эмоциональное состояние персонажа при создании творческой работы.

Необходимость развития указанного качества у подростков художественных школ – одна из актуальных проблем, ведь именно в этом возрасте у ребенка возникает потребность в самовыражении. Особенности подросткового возраста таковы, что часто встречается эмоциональная нестабильность, которая затрудняет процесс самовыражения и процесс гармоничного развития ребенка в целом.

Однако выражение собственного, а так же понимание эмоционального состояния другого человека в жизни и в искусстве послужит одним из эффективных механизмов решения указанной проблемы. Занятия по композиции способствуют творческому и эмоциональному самовыражению ребенка.

Для того, чтобы осуществлять работу по развитию способности у обучающихся выражать эмоциональное состояние в своих творческих работах необходимо не только сформулировать понятие, но и разработать диагностический инструментарий по исследованию уровня указанного качества подростков.

На основе уточненного нами понятия были выделены следующие показатели: «восприятие и переживание чувств героев при анализе художественных работ», «способность выражать определенное эмоциональное состояние персонажа» (Таблица 1).

Для каждого из показателей были определены диагностические методы и задания.

Таблица 1

Критерий	
Способность выражать эмоциональное состояние на занятиях по композиции – это способность воспринимать и переживать чувства, передаваемые автором, при анализе художественных работ, а так же способность выражать определенное эмоциональное состояние персонажа	
Показатели	
Восприятие и переживание чувств героев при анализе художественных работ	Способность выражать определенное эмоциональное состояние персонажа
Диагностические методы	
Анализ художественных работ Творческое задание «Передача эмоции»	Эссе «История о...» Творческое задание «История о...»
Уровни развития	
Высокий Средний Низкий	Высокий Средний Низкий

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика исследование уровня развития эмоционального состояния у обучающихся на занятиях по композиции. Исследование проводилось на базе Детской художественной школы им. А.П. Митинского города Тюмени, в нем приняли участие 13 учеников.

Опишем сущность диагностических заданий по показателям.

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «восприятие и переживание чувств героев при анализе художественных работ». Обучающимся предлагается для восприятия картины художника Перова Василия Григорьевича («Опять двойка» 1952 г., «Тройка», 1866 г.), а так же художника Федота Васильевича Сычкова («Приятели» 1911 г., «У изгороди. Зима.» 1931 г.).

Учащимся предлагается ответить на перечень вопросов, которые способствуют развитию понимания эмоционального состояния героя картины, а так же навоят на мысли о разнообразии эмоций и передачи их через художественные работы. Обучающимся предлагались следующие вопросы:

1. Какие эмоции характеризуют демонстрируемые картины?

2. Выберете 1 работу и опишите то, что транслирует автор через холст. Какая история рассказана вам, что изображено?
3. Какие цвета подбирал каждый художник, чтобы передать эмоциональное состояние? Чем отличаются цветовая палитра художников?
4. Что нравится вам в этих работах, а что отталкивает?
5. Какое настроение объединяет данные картины?
6. Назовите эмоцию для каждой иллюстрации, которая отличает ее от других.
7. Подбери слова, которые подходят к каждой картине (тихий-громкий, грустный веселый, яркий-тусклый, теплый-холодный).
8. Если бы была возможность волшебным образом попасть в картину, что бы ты услышал, почувствовал? Чтобы ты сказал (ла) «участникам» данной ситуации?
9. Попробуйте дать другое название каждой картине.

Для определения качества развития показателей, были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Высокий уровень (3 балла) – обучающийся наиболее точно определил настроение и эмоциональное состояние, которое изображено в художественных произведениях. Средний уровень (2 балла) – обучающийся чаще верно определял эмоциональное состояние в работах, но в некоторых моментах отвечал шаблонно. Низкий уровень (1 балл) – обучающийся определял эмоциональные состояния, не углубляясь в сюжет и эмоциональное состояние картины, отвечал шаблонно, поверхностно, не проявляя сопереживание и интерес к истории героев, которые были рассказаны автором.

После аналитических вопросов, анализа работ и определение эмоционального состояния героев картин, обучающимся предлагается творческое задание с последующим вопросом: «Определи, работы какого художника, ближе всего описывают твоё эмоциональное состояние в данный момент?». Творческое задание направлено на выявление уровня показателя «восприятие и переживание чувств героев при анализе художественных работ». Сущность творческого задания заключается в том, что нужно передать в творческой работе собственное эмоциональное состояние, в которое они погрузились после анализа картин с помощью изученных средств выразительности и художественных материалов (Формат А4 или А5). Подросткам были предоставлены примеры работ в графике и цвете, также были даны рекомендации для выполнения творческой работы.

Данная работа оценивалась по уровням (высокий, средний, низкий).

Высокий уровень (3 балла) – творческая работа выполнена с отражением собственного эмоционального состояния, в которое подростки погрузились после глубокого анализа картин, видна схожесть эмоционального состояния с определенным автором, а так же индивидуальность, сопереживание героям картин и творческий подход. Средний уровень (2 балла) – творческая работа выполнена с отражением собственного эмоционального состояния, в которое подростки погрузились после глубокого анализа картин, но не совсем четко видна схожесть эмоционального состояния с определенным автором. Творческая работа демонстрирует, что автор не глубоко прочувствовал эмоциональное состояние, транслируемое художником. Низкий уровень (1 балл) – творческая работа в выполнена без «эмоционального вложения» и особого сопереживания героям картин, творческий подход не прослеживается.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность выражать эмоциональное состояние персонажа при помощи различных художественных материалов». В этом задании учащимся сначала предлагается написать мини-эссе «История о ...», где им нужно придумать небольшую историю о жизни вымышленного персонажа. В ходе написания эссе они пишут об эмоциях и чувствах, которыми наделяют своего персонажа, затем им дается возможность написать картину «История о...» – в ней также необходимо постараться наделив своего героя эмоциональным состоянием, создать художественный образ этого героя при помощи художественных материалов.

Оцениваются работы по следующим уровням: высокий уровень (3 балла) – эссе насыщенное и наделяет персонажа своей неповторимой и увлекательной историей, эмоциональными красками. Обучающийся выполнил работу гармонично, соблюдал основные законы композиции. Творческая работа привлекает внимание и вызывает мыслительный и эмоциональный процесс. Персонаж получился колоритный, насыщенный и интересный.

Средний уровень (2 балла) – обучающийся выполнил эссе, которое надлено индивидуальностью, но в образе прослеживается шаблонность. Присутствует повторение и надуманность в работах. Персонаж неоднозначный, не продуманный окончательно, но достаточно интересный.

Низкий уровень (1 балл) – эссе написано, но не чувствуется эмоциональное состояние и индивидуальность героя. Персонаж получился неопределенный, нарушены основные правила композиции.

Анализ проведенной начальной диагностики показал следующие результаты. По первому показателю «восприятие и переживание чувств героев при анализе художественных работ», низкий уровень выявился у 50% обучающихся художественной школы (6 учеников), средний уровень показателя продемонстрировали 40% обучающихся (5 учеников), и только 10% обучающихся (2 ученика) проявили высокий уровень показателя.

По показателю «способность выражать определенное эмоциональное состояние персонажа», результаты были более положительными: низкий уровень был обнаружен у 40% респондентов (5 человека), средний – у 50% (7 человек), высокий уровень проявился у 10% обучающихся (1 человек).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что оба показателя «восприятие и переживание чувств героев при анализе художественных работ» и «способность выражать эмоциональное состояние на занятиях по композиции» на начальном этапе диагностики представлены низким и средним уровнями, что доказывает значимость данного исследования и ставит перед нами следующие задачи для повышения уровня данных показателей:

- необходимо дать обучающимся теорию и визуальную практику о существующих средствах, методах и способах выражения определенного эмоционального состояния на занятиях по композиции;
- познакомиться с технологией создания собственного эмоционально обогащённого персонажа, а также создания художественного образа в изобразительном искусстве;
- научить анализировать произведения искусства, видеть, чувствовать, сопереживать и понимать эмоциональное состояние, которые авторы транслируют через свои произведения;

– продолжить работу над способностью создавать художественный образ при помощи выражения эмоционального состояния.

Поставленные задачи будут осуществляться на развивающем этапе опытно-поисковой работы на занятиях по композиции.

Литература:

1. Алексеева Л.Л. Современный информационный социум и художественное образование молодого поколения: потенциал и риски, эффективность и качество. – Москва – 2016. – С. 12-15.
2. Всероссийское зарегистрированное СМИ «Международный образовательный портал МААМ» Адрес публикации: <https://www.maam.ru/detskijsad/formirovanie-i-razvitie-u-rebenka-umenija-ponimati-umocionalnye-sostojaniya-lyudei.html> (Дата обращения 09.01.2021)
3. Кулакова А.Б. Эмоциональное состояние как фактор успешности учебной и профессиональной деятельности обучающихся <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-sostovanie-kak-faktor-uspeshnosti-uchebnoy-i-professionalnoy-deyatelnosti-obuchayuschihся> (Дата обращения 27.12.2020)
4. Сокольникова Н.М. Основы композиции: Учебник для уч. 5-8 кл. – Обнинск – 1996. – С. 7-11.
5. Толстой Л.Н. «Что такое искусство?». – 1897.
6. Яньшин П.В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного цветового оценивания [Текст] / П.В Яньшин // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 128-138.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Одарюк Ирина Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону), Ростовский филиал Российской таможенной академии (г. Ростов-на-Дону);

кандидат филологических наук, доцент Чуриков Михаил Петрович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы самопрезентации обучающихся в учебном сетевом пространстве. Научная новизна исследования заключается в изучении выборов обучающимися никнеймов для работы на учебных Интернет-платформах. Доказано, что выбор обучающихся определяется прагматическими целями, педагогическим воздействием и психологическими качествами личности.

Ключевые слова: социализация, идентичность, учебное сетевое пространство, современное поколение студентов, самопрезентация, прагматический подход, никнейм.

Annotation. The article discusses topical issues of students' self-presentation in the educational network space. Scientific novelty of the research lies in the study of students' choices nicknames for work on educational Internet platforms. It is proved that the choice of students is determined by pragmatic goals, pedagogical impact and psychological qualities of the individual.

Keywords: socialization, identity, learning network space, modern generation of students, self-presentation, pragmatic approach, nickname.

Введение. Причиной для проведения исследования в данном направлении стала необходимость анализа условий организации образовательной деятельности, реализованной вузами в период пандемии и возможность применения удачного опыта в процессе цифровой трансформации образования. Быстрый переход учебных заведений в марте 2020 года на дистанционное обучение потребовал расширения возможностей уже существующей в вузах электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС), которая, к сожалению, была не всегда совершенна. Случались перебои в работе интернета, а активная эксплуатация ЭИОС в учебном процессе нередко приводила к перегрузке, зависанию, отключению. В качестве вспомогательных средств активно использовались различные платформы Zoom, Teams и т.д. [11, 12, 13, 15]. В таких условиях было очень сложно организовать эффективное учебное взаимодействие участников образовательного процесса, обучающихся и обучающихся.

Кроме того, дистанционное общение между студентами и преподавателем затруднялось неумением сторон презентовать себя, причем, не только со стороны обучающихся, но и обучающихся. Этот недостаток усложнял процесс представления учебного материала, объективного оценивания полученных знаний. Большинство студентов несерьезно подошли к вопросу самопрезентации в учебном сетевом пространстве, не принимая во внимание социальные, культурные, профессиональные особенности, которые необходимо учитывать при создании своего сетевого имени. Некоторые преподаватели также не задумывались о последствиях некорректного представления себя в задействованных онлайн-сервисах [7]. Можно предположить, что мотивами таких действий стал элементарный перенос своего именования из соцсетей, компьютерных игр в учебный сетевой дискурс [6]. Необходимость изучения причин неудачной самопрезентации обеих сторон образовательного процесса в дистанционном обучении, поиск взаимосвязей между самоименованием и психологическими характеристиками личности, разработка рекомендаций для научения адекватному самовыражению в виртуальном, в том числе, учебном пространстве – эти вопросы представляют актуальность данного исследования.

Цель исследования состоит в изучении возможностей самопрезентирования личности в образовательном сетевом дискурсе на основе прагматического подхода. Задачами исследования стали: 1) определение оснований для проведения исследования в данном ракурсе; 2) обоснование необходимости самопрезентации личности в процессе социализации и идентичности; 3) изучение существующих способов самоименования в сетевых ресурсах; 4) выявление причин выбора определенного имени в сетевом пространстве вообще, и в учебном, в частности; 5) проведение опроса студентов по вопросу их личностной самопрезентации;

б) доказательство того, что при самонаречении в цифровом пространстве следует ориентироваться на прагматические цели самопрезентирования и учет экстралингвистических факторов ситуации.

Предметом исследования стали никнеймы, служащие для самопредставления обучающихся в учебном сетевом общении. Объектом исследования послужила сетевая коммуникация, реализуемая участниками образовательного процесса на облачных платформах. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что результаты анализа эмпирического материала, полученного в ходе опроса обучающихся вуза, могут быть использованы в последующих исследованиях никнеймов с точки зрения новой виртуальной ономастической категории и как способ достижения самопрезентирующимся своих прагматических целей.

Изложение основного материала статьи. Процессы социализации, личностной идентичности и самопредставления в обществе изучаются социологией, психологией, лингвистикой. Под социализацией понимают процесс усвоения индивидом социальных норм и ролей с целью формирования социально адекватной личности, реализующей себя в определенном социуме и в обществе в целом [8, 10]. Иначе говоря, при взаимодействии в сетевом пространстве его участники должны следовать нормам, правилам и ожиданиям, характерным для данного вида коммуникации. Исследователи отмечают кризис личностной идентичности, который они объясняют меняющимся социальным поведением современной молодежи, и связывают с расширяющимся влиянием сетевого пространства, в котором и происходит формирование виртуальной идентичности личности [1, 3, 4, 5]. Проводятся многочисленные исследования по изучению специфики соотношения давно существующей реальной и недавно появившейся сетевой идентичности. Анализ двух видов данного социального явления показал, что основой формирования идентичности является мотивация. Необходимость идентифицировать себя с другими участниками сетевого общения повлияла на изменение реальной идентичности, ее трансформацию в виртуальную идентичность. Бесспорно, что сетевые сообщества способствуют самореализации индивида и преодолению проблем на самых разных уровнях с помощью виртуальной коммуникации [4].

Вслед за С.П. Акутиной и А.В. Бобыревым [1], которые занимались изучением личностной идентичности молодежи именно в сетевом пространстве, мы считаем идентичность результатом социализации. Идентичность – это выработка у человека таких качеств, которые позволяют ему рассматривать себя как уникальную личность со своими достоинствами и, возможно, недостатками, соотносить себя с определенной социальной группой и обрести в этой группе соответствующий социальный статус. Критериями состоявшейся идентичности личности представляется умение человека отвечать за взятые на себя в данном социуме обязательства, способность их осуществить, нести ответственность за их выполнение или невыполнение, т.е. способность реализовать в полной мере свой личностный потенциал.

Отмечается, что современная молодежь стремится самостоятельно создать свою личностную идентичность. При этом она опирается на свои формирующиеся в рамках виртуального мира собственные ценности, ориентиры, мотивы, цели и возможности. Ситуация расширяющегося присутствия сетевого пространства в нашей жизни навязывает молодежи желание и стремление изменить свой реальный социальный статус, даже избавиться от него, приобретая признаки виртуальной идентичности.

Возрастающая потребность в сетевом общении объясняется, в первую очередь, личностными мотивами, возможностью преодоления существующих в реальном общении проблем, возможностью самореализации, легкостью общения и т.д. Кроме того, развитие современной цивилизации свидетельствует, что сетевая коммуникация оказалась жизненно необходимой в процессе обучения в период пандемии, и в настоящее время рассматривается как возможность дополняющего обучения в образовательном процессе [14]. Поэтому вполне обосновано стремление молодежи к обретению личностных качеств, способствующих формированию виртуальной идентичности.

Изучая психолого-педагогические условия, способствующие формированию положительной личностной идентичности современной молодежи, ученые называют традиционные ценности. К числу таких ценностей причисляют, например, поиск глубоких жизненных смыслов, активную позицию в плане самоопределения в обществе, в поиске своего собственного «Я», самоутверждения, а также «создание информационной среды с целью обеспечения позитивной социализации, в процессе которой формируется личностная идентичность» [4]. Сложности, возникающие у молодежи в период формирования личностной идентичности, можно избежать, по мнению Н.А. Васильковой, в процессе сетевого взаимодействия обучающихся и обучающихся, общения преподавателей и студентов. Основой для этого являются педагогическое воздействие, а также образовательный сетевой контент, обладающий социокультурными ценностями и воспитательным потенциалом, способный «инициировать изменение характеристик виртуальной идентичности личности» [4].

В рамках нашего исследования особую значимость приобретает прагматический подход к исследованию самопрезентации, при котором учитывается ситуация, участники речевого общения (адресант и адресат), а также их намерения, которыми они руководствуются в процессе виртуальной коммуникации. Основой научных исследований в этом направлении, по нашему мнению, могут стать личностные теории самопрезентации. Именно эти теории способствуют приобретению тех качеств личности, которые характеризуют ее возможности и способности, необходимые для правильного создания своего имиджа и презентирования его виртуальному или реальному партнеру по коммуникации.

Проанализировав теоретические источники, мы, вслед за О.В. Кисель, А.И. Дубских, А.В. Бутовой, представляем самопрезентацию как «самооминирование пользователя интернет-пространства с целью презентации своего «Я» с учетом личностных качеств, а также с учетом условий интернет-коммуникации» [7]. При регистрации на любом сайте возможно использование любого выдуманного имени из букв, цифр, символов. Ник или никнейм – это виртуальное имя является основным средством в процессе номинации пользователя виртуального общения, помогает ему презентировать себя так, как ему нравится и хочется, чтобы его воспринимали другие. Данная номинативная единица рассматривается обычно в сопоставлении с именами ономастикона реального пространства.

Существуют различные классификации никнеймов, в основу которых заложены обычно психологические аспекты. При этом происходит изменение или даже отказ от традиционных норм, преодоление психологических барьеров, стремление к созданию идеального собственного образа или изменение реального образа на адаптивный никнейм, актуальный для данной коммуникативной ситуации. Т.В. Аникина в своем исследовании изучает мотивы для создания никнейма: а) попытка реализации своего идеального Я, чаще всего не совпадающего с реальным Я; б) уход от барьеров в реальном общении, а также

от норм и правил, сопровождающих живую коммуникацию; в) эксперименты с поиском своего истинного Я; г) игра с другими участниками интернет-общения, то есть некий вызов, желание реакции» (2). Изучение мотивов имянаречения в виртуальном пространстве с прагматической точки зрения связывают с определением цели создания никнейма, с выбором лингвистических средств в процессе самономинации.

Создание никнейма обучающегося в учебном интернет-пространстве осуществляется также на основе принципа самопрезентации. Студент через никнейм презентует свою личность, исходя из тех критериев, которые определены для конкретной сетевой платформы. В такой виртуальной ситуации языковая личность представляется через коммуникативно-личностный профиль пользователя. В задачи исследователей входит обосновать выбор обучающимися тех или иных вариантов презентации себя в учебном сетевом пространстве с точки зрения прагматического целеполагания, в выявлении взаимосвязей между самопрезентацией и психологическими характеристиками личности. В учебном сетевом дискурсе важно подходить к этому процессу не только с прагматической точки зрения, т.е. зачем, с какой целью создается профиль пользователя Интернет, но и учитывать экстралингвистические факторы ситуации, ее культурные и ментальные составляющие. Поэтому в соответствии с традициями русской культуры предполагается самопредставление обучающихся по фамилии и имени, преподаватель же в соответствии с принятыми нормами должен представляться по имени и отчеству, называя при первом знакомстве свою фамилию [9]. Подтверждением наших теоретических данных послужили эмпирические данные, собранные в результате опроса обучающихся 1 курса РГУПС, являющихся активными пользователями соцсетей. Группа респондентов в составе 36 человек обучалась в первом семестре в течение 5 месяцев на виртуальной платформе Zoom. Далее представлены наиболее характерные ответы студентов на вопрос: Какой никнейм Вы выбрали для представления себя а) в соцсетях и б) для работы на учебных платформах и почему?

1) Денис Англичанин – не хочу показывать настоящую фамилию в соцсетях;

2) Ник в большинстве популярных сервисов «Ozkound» – придуман давно, т.к. являюсь поклонником жанра «темного фэнтези». Аватарка в Zoom – жаба на руках человека, символ моей жизни (поведение, реакция и прочее).

3) На своих страницах в соцсетях предпочитаю устанавливать свое фото, а в нике указывать свое имя и фамилию, для того, чтобы человек, у которого нет моих данных, мог понять, что общается именно со мной.

4) В соцсетях – мой никнейм – Олег. Выбрал такой, потому что меня так зовут. На аватарке – ничего нет, т.к. в интернете аватарки ничего не говорят о человеке, не вижу смысла ее ставить. К тому, что преподаватель записывает себя по имени и отчеству и указывает свой предмет, отношусь нейтрально, т.к. это личное дело каждого. Но с точки зрения учебного процесса, то это для студентов удобно (т.к. быстро можно найти преподавателя).

5) На всех аватарках в соцсетях стоят мои фотографии. Не считаю нужным ставить чужие фото людей или предметов, т.к. люблю фотографироваться сама. Что касается ника, придерживаюсь классики: имя и фамилия по паспорту.

6) На платформе Zoom и других соцсетях я подписана своими фамилией и именем. Zoom – это платформа для видеоконференций и занятий в дистанционке. Создавала этот аккаунт для учебы, и мне было важно, чтобы преподаватель видел, кто это. Если для важных дел, то профиль с полными данными. Если для неважных дел, то можно подписать как угодно и поставить любую аватарку. На аватарке стоит моя фотография. Это все для того, чтобы меня узнавали преподаватели на онлайн-занятиях. В других соцсетях я подписана так же, чтобы меня могли узнать мои знакомые и друзья. Преподаватели не пускали на конференцию тех, кто записан под странными кличками, которые никому не понятны, да еще и аватарка вызывает одно изумление.

7) Использовал настоящую фамилию и имя в соцсетях, однозначно не могу ответить почему, но предполагаю, что настоящую фамилию указывал в беседах с одноклассниками и одноклассниками, которые меня хорошо знают. А в других соцсетях использовал ник, чтобы остаться инкогнито.

8) В учебном процессе использовала ФИО – так требуют преподаватели. В играх и инстаграм – ник Schlange – Serpens, т.к. у меня тяжелый характер, и меня частенько называют змеей, вот и притерлось.

9) Привыкла ставить на аватарку свою фотографию, потому что приятно общаться с человеком, о котором я имею представление, вижу, как он выглядит, сопоставляю с его речью и сразу выстраиваю представление о нем.

Выводы. Проанализировав ответы студентов, мы приходим к следующим выводам:

– самопрезентация индивида в сетевом мире осуществляется через создание имени, этот процесс не подчиняется ни лингвистическим, ни социальным законам. Сетевое пространство располагает большими возможностями в плане имятворчества;

– самонаречение в Интернете осуществляется пользователем на основе имеющихся у него фантазии и желания. В ситуациях виртуального пространства обучающиеся присваивают себе имена тех образов, качествами которых они обладают или хотели бы обладать (ответы 2, 5, 8);

– особенностью никнеймов является невозможность их анализа с лингвистической точки зрения, только сам пользователь Интернет-пространства может объяснить мотивы создания того или иного никнейма, раскрыть его информационный потенциал, выявить прагматические цели применительно к условиям виртуальной ситуации (ответы 1, 4, 5);

– самопрезентация обучающихся на учебных платформах опирается на целенаправленную деятельность обучающихся с целью обучения студентов правильному представлению в учебной ситуации, что способствует позитивному влиянию на сознание современной молодежи и усвоению ею социокультурных норм (ответы 4, 6, 8);

– зачастую пользователи Интернет-пространства имеют несколько никнеймов, используют аватарку для самопредставления, разделяя виртуальные платформы на «важные» и «неважные» (ответы 6, 8);

– сетевое пространство предоставляет своим пользователям оставаться неизвестными в соответствии с их личностными интересами (ответы 1, 7) и обнаруживать себя в случае необходимости, как в учебном общении (ответы 4, 6), или желания быть узнаваемым и узнавать других, чтобы выстраивать дальнейшие отношения с другими пользователями (ответы 3, 9).

В результате теоретического изучения мотивации имянаречения и практического анализа эмпирического материала было установлено, что самопрезентация пользователей, в том числе обучающихся, в интернет-сетях имеет отличия от номинации в реальном общении. Если в обычной коммуникации самоименование

подчиняется определенным правилам, то в интернет-пространстве идентификация пользователя зависит, в первую очередь, от прагматического выбора самого пользователя, связанного с его личностными качествами и психологическими характеристиками. Расширение сфер применения виртуального пространства как следствие ведет к необходимости изучения и изменения условий самоидентификации, а также их согласования с новым реалиями виртуальной коммуникации. Участники виртуального общения актуализируют иное речевое поведение, характерное для данного вида коммуникации, а для самопрезентации создают коммуникативно-личностные профили пользователей. Создание профилей в образовательном виртуальном пространстве осуществляется в соответствии с условиями учебной ситуации, характерной для определенного социума, и при педагогическом воздействии обучающихся.

Прагматический подход к созданию имени в образовательном сетевом пространстве предполагает обоснование выборов обучающимися тех или иных вариантов презентации себя, связанных с психологическими характеристиками личности, коммуникативными целями общающихся, педагогическим воздействием и условиями ситуации общения.

Литература:

1. Акутина С.П., Бобырев А.В. Исследование личностной идентичности современной молодежи в информационном пространстве [Электронный ресурс] // Избранные вопросы современной науки. Часть XX: монография / Центр научной мысли. Москва, 2016. – С. 8-36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25640394> (Дата обращения: 12.04.2021).
2. Аникина Т.В. Сопоставительное исследование виртуального антропонимикона англоязычных, русскоязычных и франкоязычных чатов: дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2011. – 224 с.
3. Белинская Е.П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. – 2018. – Т. 8. Вып. 1. – С. 6-15. URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.101> (Дата обращения: 12.04.2021).
4. Василькова Н.А. Проект создания педагогических условий формирования личностной идентичности современной студенческой молодежи в сетевом пространстве // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12. № 3. – С. 102-111.
5. Вассерман В.И. Трансформация ценностных ориентиров студенческой молодежи нового поколения [Электронный ресурс] // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – № 4-2. – 2014. – С. 54-58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23381599> (Дата обращения: 12.04.2021).
6. Глухов А.П. Социальная сетевая коммуникативная компетентность как элемент цифровой грамотности поколения Z [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 1(29). – С. 129-136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42485586> (Дата обращения: 10.04.2021).
7. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Мотивы самопрезентации личности в интернет-пространстве посредством никнейма. Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2019. – №5. – С. 222-225.
8. Маруневич О.В., Одарюк И.В. Концепт как единица формирования знаний в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе // Сборник научных статей: Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений. – Шахты: ООО «Конверт», 2020. – С. 171-173.
9. Метленко Е.А. Взаимодействие со студентами в социальной сети как эффективный способ педагогического воздействия [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2015. – № 7(32). – С. 20-24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24121474> (Дата обращения: 12.04.2021).
10. Одарюк И.В., Колмакова В.В. Прагмалингвистический аспект социализации. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Научно-теоретический и прикладной журнал. – Тамбов: Грамота. – № 11. – Часть II. – 2017. – С. 127-129.
11. Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии формирования универсальных компетенций обучающихся университета в процессе обучения иностранным языкам: монография / кол. авторов; под науч. ред. проф. Т.Е. Исаевой. – Ростов н/Д: ФГБОУ ВО РГУПС, 2020. – 248 с.
12. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании. Вестник Самарского университета. История. Педагогика. Филология. – 2019. – Т.25. – С. 84-88. URL: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88> (Дата обращения: 14.04.2021).
13. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
14. Чебунина О.А. Социальные интернет-сети в процессе социализации современной российской молодежи: специфика влияния и социализационные риски: дисс. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону. – 2019. – 174 с.
15. Чердакли У.С. Особенности труда педагогических работников в системе дистанционного обучения в период пандемии covid-19 // Мир науки, культуры, образования. – № 3 (82). – 2020. – С. 278-271.

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Быкова Мария Михайловна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется роль иностранного языка в процессе социализации личности. Доказывается, что социальная функция английского языка в обучении детей с нарушениями зрения изучена недостаточно. Уточняется значение данного предмета в реализации учебно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач. В материале описывается диагностическая программа, предполагающая анализ двух составляющих социальной функции иностранного языка: английский язык как средство общения обучающихся и как средство образования. На основании результатов, полученных в ходе исследования, делается вывод о необходимости совершенствования методики преподавания английского языка в специальной (коррекционной) школе. Отмечается необходимость активного включения иностранной речи в процесс свободного общения во внеурочное время.

Ключевые слова: иностранный язык; английский язык; обучающиеся с нарушениями зрения; слабовидящие школьники; социальная функция иностранного языка; языковая среда; учебная мотивация; специальная (коррекционная) школа.

Annotation. The article analyzes the role of a foreign language in the process of personality socialization. It is proved that the social function of the English language in teaching children with visual impairments has not been sufficiently studied. The importance of this subject in the implementation of educational and correctional and developmental tasks is specified. The material describes a diagnostic program that involves the analysis of two components of the social function of a foreign language: English as a means of communication between students and as a means of education. Based on the results obtained in the course of the study, it is concluded that it is necessary to improve the methods of teaching English in a special (correctional) school. The need for active inclusion of foreign speech in the process of free communication outside school hours is noted.

Keywords: foreign language; English language; students with visual impairments; visually impaired schoolchildren; social function of a foreign language; linguistic environment; educational motivation; special (correctional) school.

Введение. Необходимость овладения школьниками иностранным языком закреплена государственными образовательными стандартами и продиктована требованиями социально-культурной практики современного общества. Успешное освоение иноязычной базы создает условия для оптимизации процесса социализации личности, расширения ее кругозора и компетентности. В связи с этим вопросы эффективного обучения иностранному языку в школе находятся в фокусе научно-методических исследований.

В рамках методики преподавания английского языка школьного курса активно изучаются возможности использования современных образовательных и цифровых технологий, способы активизации умений и навыков обучающихся и т.д. При этом детальный анализ различных функций иностранного языка и их роль в обучении и социализации детей представлен в литературных источниках недостаточно. Требуют серьезного научного осмысления вопросы преподавания английского языка различным категориям обучающихся с ОВЗ.

В условиях цензового образования дети с нарушениями зрения должны освоить данный предмет на том же уровне, что и их нормально видящие сверстники. Однако практический опыт показывает, что слепые и слабовидящие обучающиеся испытывают серьезные трудности в усвоении иноязычной речи и темпе прохождения программного материала. С учетом их особых образовательных потребностей объем, методы и средства обучения нуждаются в значительной адаптации. Однако специальная дидактика и методика преподавания иностранного языка находятся на этапе становления. Практические работники образования остро нуждаются в эффективных и действенных технологиях обучения английскому языку школьников с нарушениями зрения. В научно-методическом плане актуальной остается проблема расширения потенциальных возможностей курса английского языка для решения коррекционных задач и социализации слепых и слабовидящих обучающихся. В данном контексте изучение и активизация социальной функции английского языка в обучении этой категории учеников представляется нам актуальной и практически значимой.

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование базируется на теории социализации личности в межкультурной коммуникации, так как современное общество является межкультурным образовательным пространством, в котором происходят процессы социализации. Системный подход выступил в качестве основного в данной работе, так как он ориентирует изучение выделенных критериев как взаимосвязанных структурных элементов социальной функции английского языка.

Актуальность и практическая значимость изучаемого вопроса подтвердили необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого стало изучение специфики реализации социальной функции английского языка в процессе обучения школьников с нормальным и нарушенным зрением.

Поставленная цель определила необходимость формирования двух групп испытуемых. В первую вошли 25 слабовидящих учеников 9-12 классов специальной (коррекционной) школы г. Н. Новгорода. Вторую контрольную группу составили школьники с нормальным зрением в количестве 27 учащихся 8-11 классов общеобразовательной школы. Для получения объективных данных об успеваемости и специфики освоения обучающимися предмета в исследовании приняли участие 7 учителей иностранного языка.

Для решения поставленных экспериментальных задач была разработана диагностическая программа, основу которой составили следующие критерии: «Иностранный язык как средство общения обучающихся» и

«Иностранный язык как средство образования обучающихся». Первый критерий предполагал анализ естественной и искусственной языковой среды школьников. Второй – изучение уровня и особенностей учебной мотивации обучающихся, а также роль изучаемого языка в процессе социализации. В качестве дополнительного критерия выступил анализ успеваемости по дисциплине «Иностранный язык».

На основании выделенных диагностических критериев были разработаны две анкеты: для школьников и преподавателей иностранного языка образовательных организаций. Главным преимуществом разработанной анкеты стало наличие балловой системы оценивания полученных результатов. Каждый блок анкеты оценивался отдельно, и результат заносился в протокол. Итоговая оценка уровня реализации социальной функции иностранного языка выставлялась путем суммирования баллов, полученных в ходе исследования. С целью анализа успеваемости обучающихся были проанализированы электронные журналы и сводные ведомости успеваемости.

На первом этапе экспериментального исследования изучался иностранный язык как средство общения обучающихся. Данный критерий предполагал анализ естественной и искусственной языковой среды, в которой происходит обучение школьников.

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, то в обеих группах преобладает низкий уровень сформированности языковой среды (63% контрольной группы и 72% экспериментальной). Для него характерно минимальное использование обучающимися иностранного языка в ходе урока и во внеурочной обстановке. Преобладают случаи полного отсутствия иноязычной речи в общении школьников как с нормальным, так и с нарушенным зрением. Недостаточный уровень был выявлен среди 19% школьников с нормальным зрением и 8% слабовидящих учеников. Среди детей этой группы отмечается возможность погружения в естественную языковую среду, предполагающую общение с носителями языка и посещение англоязычной страны. Обучающиеся используют иностранный и родной язык в равной степени в общении с педагогом во время занятий и во внеурочное время. Однако использование английского языка в общении со сверстниками ограничивается учебным занятием, минимально применяется во внеурочное время и в сети Интернет.

Одинаковое количество обучающихся обеих экспериментальных групп (4%) продемонстрировало средний уровень сформированности языковой среды. Для данного уровня характерно применение изучаемого языка в зарубежных поездках, а также наличие в окружении его носителя, что позволяет практиковать иноязычную речь. Преимущественное использование иностранного языка в ходе урока и во внеурочное время для общения с одноклассниками и педагогом также является особенностью этой группы. Однако для слабовидящих школьников наиболее характерно частое использование английского языка для общения в Интернете, в то время как обучающиеся с сохранным зрением предпочитают использовать его в реальном общении со сверстниками.

Неадекватный уровень сформированности языковой среды продемонстрировало примерно одинаковое количество обучающихся обеих групп (15% и 16%). У этих школьников отсутствует возможность погружения в естественную языковую среду. В ходе урока они преимущественно используют родной язык, во внеурочной деятельности полностью прекращают использование изучаемого ими иностранного языка, в том числе и в сети Интернет. Высокий уровень сформированности языковой среды не был продемонстрирован ни одним респондентом.

На втором этапе экспериментального исследования осуществлялся анализ иностранного языка как средства образования. Для диагностики направленности учебной мотивации и уровня ее развития обучающимся была предъявлена методика Т.Д. Дубовицкой в интерпретированном варианте и анкета Н.А. Лузиной. Они позволяют определить вид мотивации респондентов, характерный при изучении иностранного языка. Анализ успеваемости по учебному предмету «Иностранный язык» проводился на основании итоговых отметок за вторую четверть и первый семестр (для 10-11 классов). Частота использования иностранного языка как средства обучения также является составляющей частью критерия. Оценка данного компонента основывалась на степени применения изучаемого (английского) языка в ходе урока: количество его использования педагогом, в основной учебной литературе и в дополнительных материалах. Последней составляющей выступило изучение значимости роли иностранного языка в самообразовании учащихся. Для его исследования школьникам и педагогам была предъявлена анкета с закрытыми вопросами.

В ходе проведения анкетирования было отмечено, что примерно одинаковое количество респондентов контрольной и экспериментальной группы (67% и 68%) продемонстрировало недостаточный уровень включенности иностранного языка в образовательный процесс. Для этих обучающихся характерна внешняя мотивация при изучении ими английского языка. Школьники данной группы демонстрируют хорошую и удовлетворительную успеваемость по учебному предмету, проводимому педагогом в равной степени на родном и английском языке. Отмечается частое использование основной и дополнительной учебной литературы на изучаемом детьми языке. Несмотря на это обучающиеся преимущественно используют русский язык в ходе занятия. В качестве дополнительных образовательных мероприятий педагогами организуются недели иностранного языка, олимпиады и викторины. Отмечается недостаточное обращение к видео и аудиоматериалам, несмотря на рекомендации учителей английского языка.

Средний уровень включенности иностранного языка в образовательный процесс зарегистрирован у 24% слабовидящих обучающихся и 30% обучающихся с сохранным зрением. Для этой группы характерна внутренняя направленность учебной мотивации. Отмечается интерес обучающихся к английскому языку и выполнению различных учебных заданий. Среди респондентов отмечается отличная и хорошая успеваемость по учебному предмету «Иностранный язык». Для обучающихся характерно частое использование англоязычных ресурсов в сети Интернет и иноязычной литературы для получения дополнительной информации по интересующим им вопросам, в том числе по учебным предметам.

Низкий уровень включенности иностранного языка в образовательный процесс был продемонстрирован наименьшим количеством респондентов контрольной и экспериментальной групп (4% и 8% соответственно). Английский язык не представляет для них познавательного интереса, учебные задания выполняются только под контролем педагога. Подростки говорят о значительных трудностях, возникающих у них при изучении иностранного языка, что приводит к снижению успеваемости. Респонденты, попавшие в эту группу, практически не обращаются к Интернет-ресурсам, аудио и видеоматериалам на изучаемом языке.

Выводы. Подводя итоги констатирующего эксперимента, целесообразно выделить пять уровней реализации социальной функции иностранного языка, обнаруженных у испытуемых обеих экспериментальных групп. Замечено что в экспериментальной выборке преобладает недостаточный уровень реализации социальной функции иностранного языка (63% обучающихся с сохраненным зрением и 52% с нарушенным зрением). Большинство школьников демонстрируют внешнюю мотивацию к изучению языка. Отмечается редкое участие подростков этой группы в дополнительных мероприятиях, посвященных иностранному языку. Во внеурочное время использование иноязычной речи ограничивается прослушиванием аудиокниг. Как средство общения иностранный и родной язык используется в ходе урока. Во внеурочное время изучаемому языку уделяется недостаточно внимания, что объясняется отсутствием его носителей в окружении школьников. Однако стоит отметить увеличение частоты использования английского языка среди обучающихся, играющих в онлайн-игры и использующих иностранные социальные сети из-за растущей необходимости в коммуникации с иноязычными собеседниками.

Низкий уровень реализации социальной функции иностранного языка продемонстрировали 44% слабовидящих обучающихся и 22% учеников с сохраненным зрением. Английский язык во время урока используется ими как средство общения в равной степени с родным языком и только во взаимодействии с педагогом. Процесс коммуникации с одноклассниками осуществляется преимущественно на родном языке с редким использованием фраз на иностранном. Во внеурочной деятельности включение английского языка в речь учащихся полностью прекращается. В ходе занятий используют иностранный язык только под контролем педагога в процессе работы с учебными заданиями. Данная группа респондентов не участвует или принимает пассивное участие в дополнительных образовательных мероприятиях на английском языке, организуемых учителями иностранного языка в школе. Лишь 25% обучающихся, продемонстрировавших низкий уровень реализации социальной функции иностранного языка, отметили использование дополнительных Интернет-ресурсов и аудиоматериалов на изучаемом ими языке.

Среди обучающихся, продемонстрировавших средний уровень, преимущественно встречается внешняя мотивация к изучению английского языка. Отмечается использование англоязычных Интернет-ресурсов для получения дополнительной информации по изучаемым учебным дисциплинам. Школьники испытывают интерес к групповой работе и к индивидуальному выполнению лексико-грамматических упражнений. У 85% респондентов, продемонстрировавших средний уровень реализации социальной функции иностранного языка, возникающие трудности делают изучаемый материал более увлекательным. В ходе урока обучающиеся используют изучаемый английский язык как для общения с педагогом, так и в разговорах друг с другом. Во внеучебное время респонденты, попавшие в данную группу, отмечают включение иностранного языка на одном уровне с родным в процесс коммуникации с учителем, а также в общение со сверстниками. Средний уровень реализации социальной функции иностранного языка был продемонстрирован 15% обучающихся с сохраненным зрением и 4% слабовидящих обучающихся. Высокий и неадекватный уровень не были выявлены ни в одной из групп респондентов.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что уровни реализации социальной функции иностранного языка не отличаются у обучающихся с сохраненным и нарушенным зрением: обе группы продемонстрировали недостаточный уровень. Качественный анализ показал, что наибольшее влияние на него оказывают языковая среда, в которой находятся дети, и мотивация самих школьников к изучению английского языка. Среди выявленных различий в особенностях реализации социальной функции иностранного языка отмечается направленность учебной мотивации: для слабовидящих обучающихся характерно преобладание внешней, для обучающихся с сохраненным зрением – внутренней. Уровень успеваемости школьников специальной (коррекционной) школы соответствует удовлетворительному, в то время как большинство детей общеобразовательного учреждения получают оценку «хорошо» данному учебному предмету. Значимость роли изучаемого языка в процессе самообразования исследуемых групп также различна. Для слабовидящих школьников характерно крайне редкое использование иноязычных источников (низкая значимость), в то время как их нормально видящие сверстники демонстрируют недостаточную значимость, в случаях необходимости обращаясь к видеоматериалам и Интернет-ресурсам на английском языке.

Таким образом, выявленный уровень реализации социальной функции иностранного языка отмечает существенную важность внесения корректив в методику преподавания предмета. В данном случае можно говорить о необходимости проведения дополнительных занятий по английскому языку, направленных на повышение уровня реализации социальной функции иностранного языка, что в дальнейшем позволит обучающимся свободно использовать его в своей повседневной деятельности.

Литература:

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеведческих тактик и сапientемы. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014.
2. Дёма Н.И. Иностранный язык как механизм социализации ребенка // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен Материалы III Международной научной конференции. – Самара, 2017. – С. 165-169
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
4. Кисова В.В., Семенова Е.А. Психолого-педагогические исследования мотивации к изучению иностранного языка школьниками // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – №2(31). – С. 336-338.
5. Лысянская Ю.Н., Джандар Б.М. Специфика обучения английскому языку в классах коррекции // Перспективы науки – 2016. – 2016. – С. 88-95.
6. Никонов Р.В. Социализация личности в межкультурном пространстве в философских, социопсихологических и антропологических концепциях // Педагогический журнал. – 2017. – Т.7. – №6А. – С. 46-56.
7. Потемкина А.В., Потемкина А.М. Общее и специальное в обучении слепых младших школьников английскому языку // Современные тенденции развития системы образования. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 302-305.
8. Прибылова Н.Г., Сороковых Г.В. Инклюзивное иноязычное образование детей с нарушениями зрения // Среднее профессиональное образование. – 2017. – №8. – С. 51-53

9. Приказ Министерства образования и науки России от 19.12.2014. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Министерство Просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 14.02.21)

10. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/> (дата обращения: 14.02.21)

11. Трубина Г.Ф. Иностраный язык как социальный ориентир в образовании современной школы // Наука и перспективы. – 2017. – №3. – С. 82-87.

12. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. – №2. URL <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1086/779> (дата обращения: 20.02.21)

13. Arslantas, T.K. (2017), Foreign language education of visually impaired individuals: A review of pervasive studies // IHEAD: Ihlara Journal of Educational Research. – No 2(2). – P. 95-104.

14. Susanto, S., Nanda, D.S. (2018), Teaching and learning English for visually impaired students: An ethnographic case study // English Review: Journal of English Education. – No 7(1). – P. 83-92.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

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

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна

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

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) УЧРЕЖДЕНИЙ О РОЛИ ТЬЮТОРА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме готовности педагогов к введению новой должности тьютора в специальное и инклюзивное образование. Авторами рассмотрены вопросы понимания педагогическим составом сущности профессиональной деятельности тьютора. Выделены проблемные зоны в восприятии функциональных обязанностей тьютора и определении их границ. В результате проведенного информационно-статистического исследования обнаружены некоторые противоречия нормативных документов, регламентирующих профессиональные компетенции нового специалиста как координатора реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и реальной картиной на местах.

Ключевые слова: тьютор, ассистент, специальные (коррекционные) школы, квалификационные требования, педагоги, роль тьютора.

Annotation. This article is devoted to the problem of teachers' readiness to introduce a new position of a tutor in special and inclusive education. The authors considered the issues of understanding the essence of the tutor's professional activity by the teaching staff. The problem areas in the perception of the functional duties of the tutor and the definition of their boundaries are highlighted. As a result of the information and statistical research, some contradictions in the regulatory documents regulating the professional competence of a new specialist as a coordinator of the implementation of an individual educational route for students with disabilities and the real picture on the ground were revealed.

Keywords: tutor, assistant, special (correctional) schools, qualifications, teachers, the role of a tutor.

Введение. Качественное изменение состава обучающихся коррекционных образовательных учреждений, увеличение доли детей со сложной структурой дефекта, новые требования к образовательным результатам, включение компонента жизненных компетенций, изменение общей парадигмы специальной образовательной системы в сторону инклюзивной модели – это те преобразования, которые диктуют необходимость пересмотра условий образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Говоря об условиях необходимо выделить также те перемены, которые на сегодняшний день можно наблюдать повсеместно в практике специального образования: гибкий характер образовательных траекторий со сдвигом в сторону персонализации, деятельностный подход к проектированию пространства, расширение предметно-развивающей среды за счет включения интерактивных средств обучения и доступности, открытие таких форм организации образовательной деятельности, как ресурсные классы, играющие роль промежуточного звена при переходе от сегрегативной модели обучения к инклюзии, активное использование мирового опыта оказания комплексной помощи в образовательной реабилитации, – это неполный перечень показателей перехода образовательной системы на новую ступень развития. Данные изменения открывают значительные перспективы относительно обновления перечня профессий в области специального (дефектологического) образования и смежных направлений для реализации принципа комплексного подхода к сопровождению лиц с ОВЗ абсолютно на всех этапах этой системы как с точки зрения вертикалей (раннее сопровождение – андрогогическое пространство), так и на уровне горизонтальных связей (включение различных сообществ, организаций и институтов к решению задач успешного вхождения ребенка с ОВЗ в культуру общества).

ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ говоря о кадровых условиях реализации прав ребёнка на достойное обучение в комфортных для него условиях в п.3.4.1. напрямую указывает на необходимость включения помимо традиционных должностей в процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ОВЗ временного или постоянного участия тьютора и (или) ассистента (помощника) [5].

Изложение основного материала статьи. Введение должности тьютора в повсеместную практику обучения детей с ОВЗ стало причиной многих противоречий, которые обуславливают замедленный по сравнению высшим образованием и социально-реабилитационными организациями, темп включения в непосредственную профессиональную деятельность в конкретном учреждении. Остановимся лишь на некоторых из них, которые были озвучены в качестве основных представителями организаций специального образования Нижегородской области во время проведения опроса о целесообразности введения на базе высшего образования новой специальности – тьютора. В качестве негативных факторов были обозначены следующие:

– психосоциальная неготовность: общая фактическая неготовность субъектов образования к инклюзии, особенно в случаях тяжелых рисков, отсутствие общего доступа к технологиям редких истинных позитивных инклюзивных практик и т.д.;

– наличие противоречий между квалификационными требованиями к тьютору (наличие специального образования, соответствующих курсов переподготовки и повышения квалификации на базе основного специального образования) и видение содержания его профессиональной деятельности в реальном образовательном пространстве (отбор на роль тьютора по так называемому остаточному принципу, чаще по совмещению до необходимого количества часов);

– тьютор, новое системообразующее звено, обеспечивающее бесперебойную работу всех субъектов обучения и воспитания непосредственно в процессе их взаимодействия, не имеет твердой правовой формы регулирования профессиональных отношений и оказывается уязвим с точки зрения зависимости оплаты труда от платежеспособности субъекта Российской Федерации. Зачастую на местах мы сталкиваемся с тем, что то количество тьюторов, которые определяются требованиями соответствующих нормативных и правоустанавливающих документов, значительно превышает фонд заработной платы организации, вследствие чего возникает парадоксальная ситуация: признание и острая потребность в данном специалисте и одновременное отсутствие возможности финансирования должности тьютора.

Последнее противоречие носит организационно-управленческий характер и напрямую не зависит от наших возможностей, и входит в состав многих общегосударственных проблем, которые возникают при смене парадигмы системы образования на фоне стремительных изменений общественного сознания и культурно-ценностных установок общества в условиях череды экономических и политических потрясений. Однако первые два фактора могут стать основанием для начала движения в направлении смены государственной политики в области образования.

Все выше обозначенное послужило отправной точкой в определении нашего статистического исследования готовности к появлению на рынке труда конкурентноспособной специальности нового поколения – тьютора. Конечно, мы рассматриваем данный факт относительно проблемы специального образования на основной ступени и принимаем во внимание наличие определенного опыта развития института тьюторства в России, еще с середины 20 века: опыт Томского тьюторского движения под руководством Т.М. Ковалевой, Л.М. Долговой; школы культурной политики П.Г. Шедровицкого, проект тьюторского сопровождения открытого (дополнительного) образования (руководитель – А.И. Адамский) [2, 3], которые привели не только к возникновению Межрегиональной тьюторской ассоциации (2007 г.) [7], но и появлению новой должности тьютора, утвержденной в едином квалификационном справочнике должностей работников образования (2008 г.) с последующими изменениями в части содержательной характеристики требований, предъявляемых к данной должности.

Сегодня в литературе можно встретить множество подходов к пониманию профессиональных компетенций тьютора, которые так или иначе сводятся к представлению последнего как человека, который является неким связующим звеном между субъектами образовательного пространства и особыми образовательными потребностями обучающегося с ОВЗ, призванного индивидуализировать образовательную траекторию максимально под возможности ребенка и реализовать его потенциал: это и поддержка и сопровождение обучения, и перестроение учебной информации в комфортном и удобоваримом для конкретного обучающегося форме, виде и условиях [6, 1, 8]. Придя в специальное образование из высшего, институт тьюторства претерпел некоторые изменения, которые касаются расширения сферы его деятельности, переводя из сопровождающего процесса управления обучением в менеджера учебно-познавательной деятельности конкретного обучающегося: он участвует не только в преобразующих видах образовательной деятельности, но является проектировщиком индивидуальной программы, контролером качества ее выполнения. Данная трактовка включает два разных аспекта: профессиональный и позиционный. Последний, по данным нашего исследования, является в большинстве специальных (коррекционных) школ основным, т.к. в этом случае речь идет не об отдельной должности, а лишь о расширении полномочий и сферы профессиональных компетенций педагогического работника. Указанное обстоятельство порождает неоднозначность понимания педагогами роли тьютора как эффективной штатной единицы. Анализ характера представлений субъектов образовательного процесса о роли тьютора составило цель нашего исследования.

Исследование носило информационно-статистический характер и позволило выявить как основные позиции относительно взглядов педагогов в практике специального и инклюзивного образования. В опросе приняли участие 186 педагогов из 10 коррекционных и общеобразовательных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области, в которых реализуется адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ различных категорий (в основном – это группа обучающихся с нарушениями интеллектуального развития) и 53 представителя 3 образовательных организаций дошкольной ступени образования. Поскольку именно в коррекционном образовании профессия тьютора на местах в нашем регионе появилась сравнительно недавно мы посчитали целесообразным выделить такой показатель, как стаж, который может существенным образом повлиять на результаты исследования, поскольку связан и с возрастными показателями, и наличием различной степени готовности к принятию кардинальных перемен в содержании профессиональной деятельности. Кроме того, многие стажисты, имеющие значительный опыт обучения детей с ОВЗ, зачастую весьма осторожно, а в некоторых случаях и негативно воспринимают ситуации, когда обучающийся не готов к продуктивному взаимодействию несмотря на предпринимаемые усилия, а вопрос включения в качестве промежуточного звена другого специалиста трактуется как попытки указать на профессиональную несостоятельность.

По предварительным результатам исследования в средний стаж работы участников опроса в 70% школ составляет от 6 лет до 15 лет от 40 до 75% (средний показатель составляет 65,1%), только в 2 школах – это

молодые специалисты, а для дошкольной ступени характерным оказалось выраженное доминирование стажистов (стаж более 15 лет) в абсолютном большинстве случаев от 56% до 77%.

Исследование проводилось в форме опроса. Вопросы предполагали как констатацию факта наличия тьютора в организации, так и выявление степени правильности понимания сути данной деятельности: профессиональной или позиционной. В отношении последней позиции мы выявили, что в 3 организациях тьюторы отсутствуют, однако в оставшихся 10 эта должность присутствует, при этом отвечая на вопрос, кто занимает данную должность большинство респондентов ответили, что услуги тьютора оказывают воспитатели и педагоги в свободное время и в качестве дополнительной нагрузки (58,7%). В пользу позиционной модели тьюторства как наиболее предпочитаемой в практике специального образования свидетельствует и тот факт, что первоначально на вопрос, есть ли тьютор в вашей организации, в 29,4% случаев педагоги дали отрицательный ответ, однако в процессе дополнительной беседы, пояснили, что эту роль выполняют, в том числе, они сами в рамках нагрузки для восполнения пробелов до необходимого для ставки количества часов. С данной точки зрения результаты нашего опроса подтверждают неоднозначность ситуации введения новой должности тьютора из-за проблем финансирования на местах, что отражается на недостаточном понимании профессиональных компетенций тьютора как специалиста сопровождения и ведет к соответствующим подменам понятий ассистента, сопровождающего и тьютора.

Говоря о рассуждениях педагогов о функциональных обязанностях тьютора интересным оказался тот факт, что подавляющее большинство опрошенных выбрали из прочих вариантов ответов «оказание помощи в передвижении обучающегося по образовательной организации» – 76,5%, что, в сущности, отражает не столько обязанности тьютора, сколько сопровождающего и ассистента. Причем предпочтение по сравнению с другими функциональными обязанностями сопроводительная деятельность занимает не просто лидирующую позицию, но и превышает по частоте выборов прочие практически в два раза. Это обстоятельство также свидетельствует в пользу смещения доминанты не к профессиональному статусу тьютора, а к его позиционной деятельности среди педагогических работников.

Следующим по степени важности были определены такие обязанности тьютора как «проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута и проектов», а также «проведение коррекционно-развивающей работы с обучающимися» (частота выборов составила 47,8% и 43,5% соответственно). Т.е. большинство педагогов действительно видят в тьюторе не столько менеджер персонализации образовательного маршрута с целью максимальной реализации прав ребенка с ОВЗ на качественное образование в соответствии с его особыми образовательными потребностями и индивидуальными психофизиологическими возможностями, сколько сопровождающего, помощника учителя в вопросах организационного и бытового характера. Второй в этой группе предпочтений выбор может свидетельствовать о смещении понимания обязанностей тьютора и специалиста сопровождения, основной деятельностью которого является реализация коррекционной составляющей образовательного процесса и условий образования в узком понимании этой деятельности. Здесь необходимо сделать ремарку о наличии в перечне обязанностей тьютора именно консультативной, а не коррекционно-развивающей работы с непосредственными участниками образовательного пространства «по коррекции индивидуальных потребностей обучающихся с ОВЗ» [4]. Разброс показателей определяющих границы профессиональной деятельности тьютора, на наш взгляд, представляет доказательство размытости, недифференцированности понятия об истинном назначении тьютора как отдельной штатной единицы кадрового обеспечения качественного образования лиц с ОВЗ.

Слабым звеном в данной цепочке рассуждений оказалась и другая функция тьютора, входящая в круг его обязанностей согласно ЕКС: обеспечение координации индивидуального маршрута, в т.ч. в рамках инклюзивной практики: число выборов составило всего лишь 25,1%.

36,4% респондентов остановили свой выбор на техническом сопровождении образовательного процесса, что в целом не противоречит данным нормативных документов, регламентирующих функциональные обязанности тьютора в части, касающейся создания индивидуальных условий обучения ребенка с ОВЗ.

О недостаточной компетентности педагогов в вопросах адресности деятельности тьюторов может свидетельствовать и противоположная картина выборов в качестве правильного ответа «необходимость включения тьютора в образовательный процесс касается только тех случаев, когда речь идет об обучающихся с ОВЗ» в 55,8% и «не ограничивается данной группой» в 43,2%. Причем молодые специалисты склонялись ко второму, правильному выбору, в то время, как стажисты предпочли первый вариант. Данное обстоятельство может быть обусловлено сменой содержательно отличающейся парадигмы высшего образования в направлении подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в сторону расширения круга компетенций в области специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ОВЗ.

В отношении идентичности функций тьютора и ассистента большинство педагогов разводят границы функционала этих должностей (66%) по сравнению с 27,1% респондентов, отождествляющих данные понятия, а, следовательно, и должностные обязанности.

Анализируя степень удовлетворенности выполняемой деятельностью тьютора, мнения педагогов разделились при наличии склонности к положительной оценке данной должности и ее необходимости в образовательном процессе для эффективного решения задач образования лиц с ОВЗ. Так, в 54,5% случаев респонденты при оценке деятельности тьютора отмечают «достаточность помощи в работе с детьми», и только в 19,4% оценили степень помощи как «не в полном объеме». Дополнительный анализ в случае второго варианта выборов мы установили наличие корреляций между этим выбором и количеством функций, которые по мнению педагога входят в обязательные для тьютора как штатного специалиста: чем больше позиций отмечает респондент, тем больше вероятность неудовлетворенности работой данного специалиста. Возможно, это связано с неадекватно завышенными требованиями к условиям, облегчающим собственную профессиональную деятельность через перекладывание части обязанностей на тьютора. Кроме того, данная особенность имела место у педагогов с большим стажем работы, которые психологически в меньшей степени готовы к кардинальным переменам в структуре собственной деятельности и воспринимают наличие тьютора как лицо, контролирующее его деятельность и вносящее некоторую степень напряжения в отношении незыблемости собственных высоких профессиональных возможностей. Как показала общая картина возрастной характеристики тьюторов – отдельной штатной единицы, абсолютное большинство составляют молодые специалисты, что также дополняет негативную оценку со стороны пожилых педагогов, которые воспринимают молодых как потенциальных соперников на занимаемую должность учителя.

Наконец, оценивая роль тьютора в образовании, педагоги указывают на необходимость введения тьютора как отдельной штатной единицы (90,1%), т.к. значительно увеличивает эффективность работы учителя (88%).

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) проблемы финансирования новой должности тормозит переход системы образования с позиционной формы к профессиональной деятельности;

2) осведомленность педагогов о должности тьютора недостаточно полная и нуждается в детализации. При этом педагогами осознается роль тьютора как необходимой единицы, обеспечивающей качество образования лиц с ОВЗ. С другой стороны наличие психологической готовности педагогического состава к расширению кадрового потенциала учреждения за счет введения новой штатной единицы может служить основанием для рассмотрения вопроса изменений в содержательной области подготовки специалистов-дефектологических специальностей на базе организаций высшего образования.

Литература:

1. Андрейковец Е.М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 10. – Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/10/39277> (дата обращения: 23.04.2021).

2. Веревкина, И.Н. Тьюторство в системе образования: опыт России / И.Н. Веревкина // Молодой ученый. – 2019. – № 21 (259). – С. 492-493. URL: <https://moluch.ru/archive/259/59599/> (дата обращения: 11.05.2021)

3. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. – №2 – С. 163-180. URL: https://vo.hse.ru/data/2013/10/21/1279392860/VO2_11%20Kovaleva.pdf (дата обращения 03.05.2021)

4. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих" [Электронный ресурс]: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. – Москва. – Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант»

6. Перевозчикова Н.Г., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-upravlenii-samostoyatelnoy-rabotoy-obuchayuschihya> (дата обращения: 11.05.2021).

7. Серебровская Т.Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы / Т.Б. Серебровская. – Текст: непосредственный // Вестник ОГУ. – 2011. – № 5. – С. 13-18. URL: http://vestnik.osu.ru/2011_5/3.pdf

8. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – №2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/986/723> (дата обращения 03.05.2021)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент Орлова Галина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена" (г. Санкт-Петербург);

магистрант 2 курса Пронина Наталья Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОБУЧЕНИЕ НОСИТЕЛЕЙ МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКА АКЦЕНТНО-РИТМИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Цель исследования – выявление трудностей реализации слухопроизводительных навыков русской речи у носителей македонского языка. В статье приведены данные слухового и акустического экспериментов, демонстрирующие уровень владения ритмикой русского слова македонскими учащимися; предложен комплекс методического сопровождения, нацеленного на обучение иностранных студентов акцентно-ритмическим особенностям русской речи.

Ключевые слова: русский язык, македонский язык, просодия, ударение, ритмическая структура, экспериментальное исследование, мобильное обучение.

Annotation. The aim of the study is to identify the difficulties of implementing auditory-pronounceable skills of Russian speech in Macedonian speakers. The results of auditory and acoustic experiments revealed students' knowledge of the rhythm of the Russian word; a set of methodical support aimed at teaching foreign students the accent and rhythmic features of Russian speech are proposed.

Keywords: Russian language, Macedonian language, prosody, stress, rhythmical structure, experimental study, M-learning.

Введение. В последнее время в фокусе внимания современной лингвистики и лингводидактики находятся активные процессы, происходящие в межкультурном обучении иностранным языкам. Термин «межкультурное обучение» приобрел свое актуальное значение в конце XX века в ФРГ в связи с глобальными изменениями, происходившими в условиях распада социалистического лагеря в Европе, миграцией межкультурных связей между странами, и, как следствие, появлением большого числа мигрантов. На передний план вышла проблема обучения в рамках поликультурного общества.

Изложение основного материала статьи. Современное межкультурное образование регламентируется «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком», которые были разработаны Советом

Европы в 2001 году. «Компетенции» определяют уровни владения языком, умения и навыки, а также культурный контекст, необходимые для успешной коммуникации.

Немаловажным фактором современного обучения иностранным языкам, который непременно стоит при этом учитывать, является внимание к психологическим особенностям современного студенческого сообщества, большую часть которого составляют молодые люди, рожденные после 1980-го года. Поэтому при составлении учебных программ, отборе учебного материала и составлении систем упражнений необходимо ориентироваться на современные исследования в области психологии поколений.

Американский исследователь М. Пренски называет молодых людей, рожденных в конце XX в., “digital generation”, понимая под этим термином людей, чье взросление и личностное формирование проходило под влиянием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) [12]. Данные статистических опросов, проведенных в России во втором десятилетии двадцатого века, свидетельствуют о том, что идеи М. Пренски соответствуют действительности: число подростков, использующих интернет каждый день, за шесть лет (с 2010 г. до 2016 г.) выросло с 82% до 92% [11]; среднее время, проведенное в сети постоянно увеличивается; 90% подростков использует мобильные устройства каждый день [5]. Помимо этого, социологические исследования констатируют следующие характеристики современных школьников и студентов: многозадачность, прагматизм, индивидуализм, ориентация на ситуацию успеха, повышенная тревожность, высокий уровень владения ИКТ, ориентация на опосредованную коммуникацию [2]. С точки зрения преподавания иностранных языков интересна такая когнитивная особенность молодого поколения, как преобладание образно-эмоционального мышления над абстрактно-логическим [3]. Это значит, что мотивацией к усвоению получаемой информации является эмоциональная значимость подачи учебного материала, подкрепленная визуальными средствами. Поэтому приоритетной становится информационная компетенция, которая подразумевает овладение навыками и умениями получения и переработки информации на иностранном языке как на бумажном носителе, так и в пространстве Интернет. [10]. Учет всех названных факторов в процессе обучения будет способствовать достижению методических и воспитательных целей.

Следующий важный момент в обучении РКИ связан с тем, что в настоящее время русский язык в странах Европы и США изучается в качестве второго или третьего иностранного языка, поэтому в межкультурном иноязычном образовании необходимо ориентироваться на уже имеющийся у обучаемых лингвистический опыт. В связи с несомненным влиянием родного, а также второго или третьего языков, на процесс овладения новыми знаниями необходимо обратиться к вопросу интерференции, который является одним из наиболее острых и обсуждаемых в концепции языковых контактов.

В данной работе основной интерес направлен на изучение причин и последствий фонетической и просодической интерференции в русской речи носителей македонского языка. При знакомстве с новым языком звуковая форма его существования всегда первична, так фонетическую единицу можно назвать материальным носителем лексического и грамматического значения. Уровень владения языком В1 (ТРКИ-1) требует от обучающегося четкого произношения, соблюдения норм ударения, следования правилам основных интонационных конструкций.

Выбор носителей македонского языка в качестве анализируемой группы обусловлен, прежде всего, перспективами изучения русского языка в Республике Северная Македония и наблюдаемым в последние годы увеличением социальных, экономических и культурных связей между нашими странами, в том числе, развитием программ студенческого обмена и повышением интереса к изучению русского языка в условиях российского образовательного пространства. Внимание, направленное на выявление природы ошибок, вызванных различиями в акцентно-ритмической структуре русского и македонского языков, позволяет частично устранить трудности учащихся, связанные с просодической организацией и перцепцией звучащей речи.

Исходя из понимания феномена интерференции, как “психофизиологического механизма воздействия в сознании индивида двух или более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия», который « может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой» [6, с. 8], обратимся к проблемам, с которыми могут столкнуться македонские студенты (уровень ТРКИ-1).

Несомненно, интерференция, в данном случае, представляет собой следствие взаимного влияния родного и изучаемого языков. Можно предположить, что родной язык учащихся будет в небольшой степени влиять на изучаемый, так как, во-первых, русский и македонский языки относятся к одной языковой группе славянских языков, что определяет близость их фонетических, фонологических и просодических систем и, как следствие, частично упрощает процесс овладения ими, во-вторых, на начальном этапе обучения учащиеся проходят вводно-фонетический курс, позволяющий минимизировать их акцент и предотвратить появление ряда фонетических и фонологических ошибок. Однако, несмотря на приведенные выше доводы в пользу положительного освоения студентами слухопроизносительных навыков (т.е. “автоматизированных слуховых и речемоторных операций, обеспечивающих как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой” [7, с. 12]), на уровне ТРКИ-1 в их речи могут встречаться акцентно-ритмические ошибки на уровне слога, слова, фонетического слова. И это связано с различиями в ритмических структурах русского и македонского языков.

Ритмическая структура слова любого языка определяется положением ударения и количеством входящих в него слогов. Характеристики словесного ударения, т.е. такого ударения, при котором выделяется слог в составе фонетического слова, в русском и македонском языках различны. Для южнославянского языка типично фиксированное ударение, которое в многосложных словах падает на третий слог от конца слова, а в двусложных – на первый слог. Словесное ударение, носителем которого в русском языке является гласный в сильной позиции, характеризуется следующим образом: оно динамическое, свободное и подвижное, что служит основой для выделения и формирования акцентных парадигм, обобщенных в акцентные типы:

- 1) постоянное ударение на основе (корне) – тип А (баритонированный),
- 2) постоянное ударение на флексии (посткорневом элементе) – тип В (окситонированный),
- 3) подвижное ударение тип С (подвижный) [Зализняк, 2010: 19].

Традиционно слог реализуется на уровне ритмической модели – слога или объединения слогов, когда ударный слог окружают безударные слоги.

Исходя из модели русской ритмической структуры, по формуле, установленной А.А. Потебней [9], прикрытые слоги организуются по модели: ...12311..., где 3 – ударный слог, 2 – предупредительный, 1 – наименее

сильные слоги. Все непркрытые слоги равны по силе предударному. Модели македонских ритмических структур еще не были описаны в научных трудах, но, принимая во внимание фиксированное ударение и отсутствие качественной редукции, на основе формулы А.А. Потевни можно предложить следующий вариант для македонского языка – 1211, где 1 – безударный слог, 2 – ударный слог. При анализе словесного ударения, характерного для русского и македонского языка, также можно составить таблицу (см. табл. 1) с наиболее частотными ритмическими моделями, где тА обозначает ударный слог.

Таблица 1

Сопоставительная классификация русских и македонских ритмических моделей

Модель	Русский язык	Македонский язык
Односложная	тА	тА
Двусложная	тАта	тАта
	таТа	-
Трехсложная	тАтата	тАтата
	таТата	ТатАта
	татаТА	-
Четырехсложная	тАтатаТА	-
	таТатата	таТатата
	татаТата	-
	татататаА	-
Пятисложные	тАтататата	-
	таТататата	-
	татаТатата	татаТатата
	татататаТА	-
	татататаТА	-

Различия в ритмических структурах русского и македонского языков позволяют определить наиболее частотные акцентно-ритмические ошибки в русской речи македонских учащихся. Так, основные ошибки могут быть связаны с реализацией двух-, трех-, четырех-, пятисложных ритмических структур русских слов при их произнесении македонцами. С целью выявления зон русско-македонской акцентно-ритмической интерференции было проведено экспериментально-фонетическое исследование в компьютерной программе GoldWave, когда для получения корректных и объективных результатов записи звучащей речи македонцев и сравнивался с записью речи русскоговорящих. В качестве материала данного исследования были выбраны лексемы, входящие в состав лексического минимума ТРКИ-1, соответствующие двусложным, трехсложным, четырехсложным и пятисложным ритмическим моделям русского языка и не имеющие графических аналогов в македонском языке. Выборочная совокупность эксперимента представлена 62 лексемами. Анализ результатов эксперимента свидетельствовал о том, что качество освоения ритмических моделей русского языка носителями македонского языка составляет 48%, что говорит о необходимости создания корректировочного комплекса упражнений, направленных на коррекцию произношения (татататаА (34,7% ошибок), тАтата (13% ошибок), татаТата (13% ошибок), тАтататата (9% ошибок), татататаТА (13% ошибок)).

Коррекция выявленных акцентно-ритмических ошибок носителей македонского языка проводилась на основе разработанного комплекса упражнений, размещенного на платформе AppWiser. В него вошли игровые, имитативные, трансформационные, подстановочные и др. задания, направленные не только на формирование и коррекцию уже имеющихся навыков и умений, но и на приобретение опыта «восприятия информации, ее анализа, сопоставления оценки, включения в свою систему знаний, опыт действия соответственно новому знанию» [8, с. 58].

Создание материала в формате m-learning способствовало повышению мотивации учащихся и обеспечило непосредственное взаимодействие преподавателя и студентов, что можно отнести к числу его достоинств [4]. Обращение к учебному материалу, размещенному в Интернете, способствовало автоматизации фонетических навыков в комплексе с лексико-грамматическими речевыми навыками на коммуникативном уровне, актуализируя их межкультурную значимость, т.е. роль в коммуникации на иностранном языке [2, с. 126].

Упражнения, направленные на коррекцию произношения двусложных ритмических моделей.

1. От данных существительных образуйте множественное число по образцу. Следите за ударением.

Образец: сорт – сорта

Глаз, дом, том, бок, век, мех, снег, луг.

Образец: дело – дела

Слово, море, поле, сердце

Образец: гриб – грибы

Сад, час, мост, шкаф, кот.

Образец: окно – окна

Письмо, вино, лицо.

Образец: рука – руки

Нога, гора, река, страна, игра, доска.

2. От данных существительных образуйте формы предложного падежа с предлогами в. Следите за ударением.

Образец: вид – в виду

Лес, нос, угол, бор, быт, год, дым, пар, ряд, тыл.

Упражнения, направленные на коррекцию произношения трехсложных ритмических моделей.

1. Прочитайте слова. Следите за изменением е и а после мягких согласных в зависимости от ударения.

Пять - пяти - пяточок, час - часы, часовой, земли - земля - земляной, отнять - отнял - отняла, девятый - девять - девяти, передать - передала - передали, принять - приняла - принятый.

2. Прочитайте слова.

1) Следите за произношением /а/ в первом предударном слоге.

л) жара, жабо, жаркое, жандарм, чужака, пиджака, жонглёр, шаги, шары, шампунь, шатен, шахтёр, шататься, шалить;

[ы] сожалеть, жалену, жасминовый, жакеты, ржаного, с лошадьми, на лошадях.

2) Следите за произношением /а/ в безударных слогах.

[ь] жалюзи, шалаши, шалуны, шаловливый, шаровары.

3. Подберите к каждой транскрипции предложение.

[ja l'ubl'u ku šyt' žlǝkój'ь]	Шахтёр моется шампунем с жасмином.
[žlǝngl'ǝg žyl'ej'ьt l'ьšyd'ej' na žlǝ'ej]	Я люблю кушать жаркое.
[šlǝht'ǝr šatén mój'ic'ǝ šlǝmpu n'ьm s žysmí n'ьm]	Жонглёр жалует лошадей на жару.
[žlǝndárm nǝs'it kǝžьnyj' žyl'ej i žlbó]	Жандарм носит кожаный жилет и жабо.

Упражнения, направленные на коррекцию произношения четырехсложных ритмических моделей.

1. Слушайте, повторяйте, читайте. Обратите внимание на произношение ударного и безударных гласных.

[á]: спрашивала, заморозки, жаловаться, качественно, папоротник

[ú]: пуговица, мужественный, слушатели, думаете

[í]: двигается, пигалица

[á]: пожалуйста, внимание, рассказывать, двенадцатый, механика

[ǝ]: московская, симфония, смородина, столовая, работница, методика

[ú]: придумывать, могучая, пахучая, послушайте, подумайте, выдумывал

[ǝ]: косметика, преследовать, расследовать, тушение, гашение, гонение

[í]: обидели, обидеться, любители

[á]: ошибаться, литератор, губернатор, голодают, умирают, государство

[ǝ]: безусловно, руководство, макароны, дорожное, переводят

[ǝ]: королева, дискотека, воскресение, земледелец, перемена, гигиена

[í]: погрузила, попросила, шахматистка, репетитор, ошибиться

[á]: нарисовать, колокола, голосовать, катамаран, объединять, издали

[ǝ]: предгрозовой, сторожевой, водопровод, водоворот

[ǝ]: музыковед, велосипед, искусствовед

[í]: поговорить, проговорить, переводить, экономист, мотоциклист

2. Слушайте слова. Распределяйте их по ритмическим моделям.

тАтатага	татАтата	татагАга	татагатаА

Слова для справок: кораблик, издали, пролетели, становиться становится, замерзает, замечает, солнечная, Масленица и др.

Упражнения, направленные на коррекцию произношения пятисложных ритмических моделей.

1. Слушайте, читайте, повторяйте.

[a]: жалование

[u]: дружественная, думающая

[э]: действующая

[ы]: выкарабкаться

[a]: рассказывали, показывают, наказывала, заманивала, приманивала

[o]: холодненькая, мороженое

[u]: сказуемое, вынюхиваем, выдумывала

[э]: сиреневая, закидывала, прикидываю, ореховые

[и]: любительские, осинное, малиновые, рябиновые, калиновые

[ы]: выныривала

[a]: разговаривать, авиация, замирание, заседание, кавалерия, каракатица

[o]: заработали, переводчица, пылесосили, насекомое, хамелеоны

[э]: выражение, население, околица, положение, помещение

[и]: репетировать, телевизоры, ядовитая, геофизика, голубиные

[a]: национальный, великовато

[u]: карикатура, литература

[и]: неторопливый, объединяться, кулинария

Также в работе над коррекцией акцентно-ритмических особенностей русской речи привлекались русские пословицы, поговорки, скороговорки и детские стихи:

Мышки вышли из норы,

Грызли сытные сыры,

И конфеты, и бобы.

И котлеты, и грибы.

Результативность разработанного комплекса упражнений, направленного на коррекцию акцентно-ритмических ошибок в русской речи носителей македонского языка, проверялась в ходе контрольного эксперимента, данные которого свидетельствуют о быстром прогрессе в освоении ритмических моделей русского языка носителями македонского языка: из 248 полученных записей 199 были признаны нормативными, что составляет 80,2%.

Выводы. Учет возможного интерферирующего воздействия в процессе обучения иностранному языку признается одним из факторов, способствующих более успешному освоению вторичной языковой системы. Преодоление интерферирующего воздействия македонского языка может быть реализовано при помощи

предлагаемого комплекса упражнений, платформой для размещения учебных материалов стал сайт AppWiser, располагающий техническими возможностями для записи голосовых ответов студентов, что является несомненным достоинством при коррекции слухо-произносительных навыков. Эффективность созданных упражнений была проверена в ходе контрольного эксперимента, по результатам которого можно сделать вывод об эффективности проведенного теоретического анализа систем русского и македонского языков, осуществления экспериментального фонетического исследования и разработки комплекса упражнений, которые позволили развить лингвистическую компетенцию носителей македонского языка и улучшить их навыки реализации акцентно-ритмических особенностей русской речи.

Литература:

1. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «поколении Z» // Современная аналитика образования. – 2019. – № 1 (22).
2. Гиниатуллин И.А. Формирование межкультурных произносительных навыков // Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / под ред. А.Л. Бердичевского. 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 368 с.
3. Грекова А.А. Особенности мышления представителей "цифрового поколения" // Психология. Психофизиология. – 2019. – № 1. – С. 28-38.
4. Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // ОТО. – 2011. – № 1. – С. 141-152.
5. Королева Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205-224.
6. Любимова Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финно-русского двуязычия). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 65 с.
7. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 240 с.
8. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты // Мир русского слова. – 2001. – № 2.
9. Потебня А.А. Ударение / подгот. к изд. В.Ю. Франчук; [отв. ред. К.К. Целуйко]; Акад. наук УССР, Ин-т языковедения им. А.А. Потебни. Киев: Наукова думка, 1973. – С. 167.
10. Раицкая Л.К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе // Вестник МГУ. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2010. – № 2. – С. 28-35.
11. Солдатова Г., Зотова Е., Чекалина А., Гостимская О. Пойманные одной Сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете. – М.: Фонд Развития Интернет, 2011. – 176 с.
12. Prensky M. Digital natives, Digital immigrants. On the Horizon. – 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1-6.

Педагогика

УДК 37.04

магистр Осин Виктор Сергеевич

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

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА «ФОТОИСКУССТВО ДЛЯ ВСЕХ» В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты реализации социокультурного проекта «Фотоискусство для всех», реализованного в целях оптимальной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Описан опыт взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями в аспекте психотерапевтических фотосессий. Охарактеризованы основные направления консультаций педагога-психолога, мастер-классов по актёрскому мастерству в он-лайн формате, подготовка к художественному образу, фото- и видеосъёмка. Определена результативность реализации проекта и его востребованность в других регионах.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, психотерапевтическая фотосессия, коммуникативные навыки, компенсаторные возможности.

Annotation. The article presents the results of the socio-cultural project "Photo Art for all", implemented in order to optimize the social adaptation of children with disabilities. The experience of interaction with children with disabilities and their parents in the aspect of psycho-therapeutic photo sessions is described. The main directions of consultations of a teacher-psychologist, master classes on acting in an online format, preparation for an artistic image, photo and video shooting are described. The effectiveness of the project implementation and its relevance in other regions are determined.

Keywords: children with disabilities, social adaptation, psychotherapeutic photo shoot, communication skills, compensatory opportunities.

Введение. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья растёт, не смотря на демографический спад. Средний прирост в России с 1992 г. составляет 2-4%. В 2020 г. по статистическим данным 670 000 детей с ограниченными возможностями здоровья. Сложившиеся ситуация требует разработки современных методик, целью адаптирующих социально данную целевую аудиторию. Одно из средств социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья является фотоискусство.

В целях социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья разработан проект, реализованный в рамках конкурса грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества с 01.03.2020г. до 31.01.2021г. на территории Оренбургской области.

В ходе реализации проекта психотерапевтические фотосессии стали эффективным средством социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, в ходе которых они получили возможность воплотить творческий потенциал, примерив на себя позитивный художественного образа. Проработка индивидуально художественно образа под контролем педагога-психолога гармонизировали

психическое состояние ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в процессе творчества, закрепили способность самовыражения и самопознания.

Изложение основного материала статьи. Запланированные количественные и качественные параметры проекта значительно отличаются от полученных фактических результатов. Организационная часть также претерпела весомые изменения, в различной степени повлиявших на степень достижения основной цели проекта. Связно это с вирусной инфекцией COVID19.

Одной из контрольных точек проекта является проведение 20 психотерапевтических фотосессий с детьми с ограниченными возможностями здоровья. По данному контрольному параметру произошли следующие изменения: количество фотосессий уменьшилось с 20 до 15 единиц; сроки увеличились на 4 месяца до 31.01.2021 г. Дело в том, что благополучатели проекта находятся в особой зоне риска – у детей с ограниченными возможностями здоровья в большинстве случаев слабый иммунитет. Поэтому прислушиваясь к родителям, которые опасаются дополнительных социальных контактов, команда проекта вынуждена заменить некоторых ранее заявленных участников и сократить количество фотосессий. Убедившись в медицинской безопасности пребывания ребенка на съемочной площадке в новой социальной группе (состоит группа как минимум из фотографа, визажиста, стилиста, администратора студии, видеографа), руководитель проекта утверждал съёмку. Чтобы сохранить и усилить качественное достижение цели проекта принято решение о производстве видеопередач, сопровождающие процесс психотерапевтических фотосессий. Как именно повлияли выпуски передач на проект и остальные его этапы описаны далее в содержании деятельности за весь период реализации [1].

При помощи сети интернет и сервиса «Google Формы» получены заявки от семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Из них отобраны 20 претендентов прошли консультации психолога, которые позволили выявить их индивидуальные физические и психо-эмоциональные особенности.

По разработанному педагогом-психологом алгоритму собрана информация о будущем субъекте съёмки: его характер, особенности, увлечения и идеалы/стереотипы [2]. Данный багаж личной характеристики стал основой для разработки индивидуального художественного образа, который максимально комфортный психологически и позволяет выразить/развить индивидуальные возможности субъекта съёмки, - так называемые компенсаторные способности.

Изначально планировались личные консультации с участниками, но в связи с ситуацией повышенной безопасности принято решение не замораживать проект, а сделать консультации и мастер-классы в формате он-лайн. Повлияло ли это отрицательно на проект? Однозначно нет! Даже можно отметить некоторые преимущества. Выделим 2 основных:

1. Ребёнок при первом знакомстве с членами творческой группы находится на своей территории, которая является для него психологически комфортной. Это позволило более планомерно освоить новый формат творческого взаимодействия, а психологу более точно понять личностные качества и предпочтения участника.

2. Он-лайн формат позволил расширить географию проекта. Среди участников появились не только жители города Оренбурга, а также выходцы из других районов и городов Оренбургской области.

Анкетирование родителя производилось при помощи интернет коммуникаций. Опросник позволил выяснить особенности ребёнка: психологические, эмоциональные, физические, внешние характеристики, которые по мнению мамы или папы выделяют его среди других.

Далее коммуникационно-диагностический процесс переходил в формат видеосвязи. В ходе беседы провели знакомство с ребенком и его родителем:

Видео-беседа, 1 часть. Спросили: "Как дела? Как настроение?", представились. Коротко и эмоционально презентовали проект ребёнку. Зачастую родители не рассказывают в чем суть проекта, в который они записали детей, остерегаясь неправильной трактовки. Главная цель данного этапа являлось мотивация ребенка на участие в художественной фотосессии. Подтверждение успешности этапа: положительное решение ребёнка на участие в проекте, получение от него запроса.

Видео-беседа, 2 часть. Выяснили, чем любит заниматься ребёнок по своей инициативе. Это оказались пение, рисование, лепка, леги, компьютерные игры и даже какой-либо предмет из школьной программы. Далее выяснили, что больше всего эмоционально запомнилось из этого увлечения (момент, персонаж, произведение и пр.). В ходе выяснения подробностей выделили определенного персонажа и попросили описать его характер и внешний вид (как он одет и что любит делать). Подтверждение успешности этапа – находка общеизвестного или выдуманного ребёнком персонажа.

Видео-беседа, 3 часть. Данная часть может дополнять или заменять предыдущую часть. Расспросили ребенка о его любимых фильмах и мультфильмах. Постарались выделить какого-либо персонажа, который нравится ребенку. Попросили описать его аналогично предыдущему примеру. Подтверждение успешности этапа - находка общеизвестного или выдуманного ребенком персонажа.

Видео-беседа, 4 часть. Определили персонажа, который больше всего вызывает у ребенка симпатию и эмоции из 2 и/или 3 части. Выяснили у ребёнка, чем он сам похож на этого персонажа: черты характера или внешние данные, мысли или убеждения. Часто дети в персонажах видят себя. Такого рода тренинг помог выяснить качества ребенка, о которых он или родитель постеснялись сказать напрямую.

После проведения видео-бесед следовало домашнее задание в виде рисунка. Попросили нарисовать персонажа, которого обсуждал. Героя необходимо было разместить на листе А4, поместив в какую-либо локацию. Это оказался лес, водоём, степь, космос или здание, двор и др. Заключительный элемент рисунка являлись предметы, связанные с персонажем: вымоленные, настоящего размера или нет, в руке, под или над персонажем и т.д. Главное условие такого творческого процесса, чтобы ребенок не подсматривал в интернет, книги, телевизор, срисовывая с готового изображения и не слушал подсказки родителей. Рисунок он должен создать, применяя собственную фантазию. Сопровождался рисунок аннотацией/комментариями его автора.

На выходе мы получили достоверную информацию о психологическом, эмоциональном состоянии субъекта предстоящей съёмки, выяснили его интересы и взгляды на жизнь. Это помогло в создании более подходящего индивидуального художественного образа, в разработке которого задействованы фотограф, психолог, стилист, визажист и режиссёр.

Живые мастер-классы по подготовке фотосъемки заменены видеороликами, созданными совместно с актером Оренбургского государственного областного драматического театра им. М. Горького Федоровым Александром.

Многочисленные упражнения, которые выполняли участники при подготовке, выработали у них актерские навыки, навыки позирования. Уверенные в своих силах, дети чувствовали себя более раскрепощенно на съемочной площадке, быстро входя в творческий процесс. Также потраченное время и силы на освоение предложенных упражнений сформировало у них дополнительную ценность проекта. Теперь полученный результат будет восприниматься психологически более глубоко.

Помимо подготовки модели проведена организационная подготовка к каждой из фотосессий. Согласно разработанному художественному образу подобраны локации. Ими стали различные съемочные залы профессиональных фотостудий г. Оренбурга и г. Бузулука: «Берлога», MSstudio, «Матрёшка», «Эксклюзив». В построении графика съемок руководствовались в первую очередь тем, чтобы избежать частых пересечений с другими социальными группами, чтобы сократить риск заражения инфекцией COVID-19.

Основная часть художественных образов подразумевала также следующие составляющие: работа визажиста и стилиста, аренда одежды и аксессуаров, присутствие на съемочной площадке режиссёра съемки. Одновременно на съемочной площадке работ видеограф, который снимал видео для передачи о проекте.

Фотосъемка и постобработка снимков производилась фотографом согласно изначальному художественному образу и его профессиональному взгляду. Из каждой фотосессии выбраны по 2 снимка, которые включены в состав экспозиции итоговой выставки проекта.

Неотъемлемой составляющей экспозиции стали аннотации к каждому образу, которые помогли правильно интерпретировать представленные фотоработы. Зрители (а самое главное сами участники и их родители), прочитав аннотацию, более осознанно выжили в сюжет фотоработы.

Выбирая локацию для итоговой фотовыставки, руководствовались социальной направленностью проекта. Так как одной из задач проекта является не только качественное изменение психо-эмоционального состояния участников, а также изменение в отношении общества к детям с ограниченными возможностями здоровья, выбрана более открытая и доступная площадка города. Количественный показатель по посещаемости выставки увеличен в несколько раз за счет правильного места, времени и доступности. В кинотеатре, в фойе которого разместились экспозиция, во время новогодних праздников большая проходимость. Выставка работала ежедневно с 10:00 до 01:00 в свободном доступе для каждого желающего.

На открытие выставки приглашено ограниченное количество человек, чтобы соблюсти рекомендуемые меры предосторожности губернатора Оренбургской области, действующие на время запуска работы фотовыставки. Освещение в формате видеорепортажа обеспечили партнёры проекта городской телеканал UTV.

После открытия выставки в формате общей беседы в социальной сети «ВКонтакте» создан чат, куда включены члены команды проекта, волонтеры, родители и сами участники. Объединяющая интернет-площадка позволила обменяться мнениями, подружиться и обеспечить оперативное информирование о новостях проекта. Также в беседе проведён мозговой штурм на тему: «Продолжению проекта быть», в ходе которого получена обратная связь не только от членов команды, но и от главных благополучателей проекта.

Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в творческий процесс по созданию художественного произведения позволило расширить социальные возможности целевой аудитории проекта. В дополнение восстановительным и коррекционным процессам в их повседневной жизни сформирован созидательный инструмент, с помощью которого участники проекта смогли выразить и развить творческий потенциал. Ко всему прочему общение с командой проекта для семей является шагом для расширения социальных связей. Все это в совокупности является значительным вкладом в формирование позитивного образа "Я" ребенка с ограниченными возможностями здоровья. А полученные в процессе освоения видеуроков по актерскому мастерству навыки позволят с уверенностью участвовать в подобных творческих процессах.

Закреплением сформированного/обновлённого позитивного образа «Я» являются постеры на основе полученных в ходе психотерапевтических фотосессий снимков. Качественное исполнение на холсте с высоким разрешением и внушительный размер 70x50 см позволили сделать фотопостеры эффективным психологическим ключом к психо-эмоциональному состоянию, заложенному в художественный образ. Полученные качественные показатели теперь в меньшей степени подвергнутся эффекту «отката», а в большинстве случаев со временем только усилятся. Получив конструктивную обратную связь от зрителя (в большинстве своём положительную), дети целевой группы повысили свою самооценку, уверенность в себе и сняли страх перед публичной оценкой. А зрители, которыми стали горожане, знакомые и родственники участников, теперь по-новому взглянули на детей с ограниченными возможностями здоровья. Медиапродукты проекта (фотопостеры, подробные аннотации, видеопередачи) дали многим из них понять принцип формирования компенсаторной замены. Такое осознание в свою очередь снизило эффект иждивенческого отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Благодаря индивидуальному подходу к каждому участнику обеспечена максимальная активизация его личностных ресурсов, необходимых в социальной адаптации. На всех этапах (формирование концепции, подготовка модели, сама съемка, презентация) участвовали родители, психо-эмоциональное состояние которых также проработано на высоком уровне. Собранные комментарии от родителей стали основой достигнутого социального эффекта. Далее приведены выдержки из вышеуказанных комментариев родителей некоторых участников, подтверждающие повышение коммуникативных навыков и факт осознания компенсаторных возможностей как у самих детей с ограниченными возможностями здоровья, так и их окружения.

Родитель Дарьи Журавлевой, 12 лет (Диабет 1 типа): «Она раскрылась, она стала как-то более общительной», «Мы были в восторге от того, какие классные снимки получились», «Знакомые и родственники очень поддерживали Дашу, ставили лайки, при встрече говорили о том, какая она молодец! Она была горда собой», «Она рассказывала, делилась своими впечатлениями о проекте», «В школе ребята заинтересовались ею и этим проектом».

Родитель Анастасии Давыдовой, 15 лет (Парапарез нижних конечностей): «Настя сказала, что больше рисовать будет теперь», «Она приняла решение возобновить свой творческий путь в рисовании», «Настя начала снова заниматься настольным теннисом».

Родитель Софьи Евдокимовой, 8 лет (Спинально-мышечная атрофия 2 тип): «Софья сказала, что ей было приятно, и затем пересказала всё, что с ней было за этот творческий день», «От снимков в восторге и сами участники проекта и сторонние зрители», «Сейчас не стесняется снимать себя в роликах и выкладывать в интернет», «Софья снимает клипы в Likee, в среднем набирает по 400 лайков, появляются всё новые и новые подписчики».

Родитель Виктора Безукладова, 16 лет (Спинальная амиотрофия СМА): «Новый опыт, знакомство с новыми людьми, - для нас это очень важно», «Виктор сказал, что ему понравилась как воплотилась задумка всего проекта», «Всей семьёй ходили на выставку», «Мы всегда видим сына здоровым, уверенным, красивым, приятно было увидеть, что создали проекта видят его таким же», «Дали дополнительную уверенность», «Благодарю вас, что смогли увидеть в нем самое лучшее и выразить это в фотографиях».

Родитель Дарьи Антюфеевой, 12 лет: «После фотосессии она была очень воодушевлена», «Даше очень понравился процесс создания образа и работа в студии», «Даша наконец-то выложила свои собственные фотографии на своей страничке, - до этого у нее были картинки с интернета», «Смогла полностью погрузиться в рабочий процесс и совершенно не думала о проблемах», «Она с горящими глазами рассказывала близким и друзьям о том, как все происходило», «Мы с мужем очень рады, что наша дочь поучаствовала в этом проекте и получила заряд положительных эмоций и сил».

Родитель Алины Амировой, 9 лет (Спинальная мышечная атрофия): «Она чувствует себя уверенней, прямее спина, развернутые плечи, глаза горят», «Когда она смотрит на себя в зеркало и видит себя такую - у нее меняется что-то внутри, это чувствуется», «Когда она увидела фотографии, у неё как будто что-то щелкнуло внутри», «Вау, я красивая, и я обычная! Я как все», «Мы были на выставке с нашим другом одноклассником, и он сказал, что Алина как будто фея или принцесса; Алине слушать было очень приятно», «Алина стала более уверенная в общении с другими детьми и одноклассниками», «У нас даже появилась подруга - до этого никак не складывалось».

Вышеприведенные реакции, в их следствии совершенные действия и психо-эмоциональные изменения у участников, родителей и общества зафиксированы только лишь на их первоначальном этапе. Перспективность проекта заключается в особенном распределении эффекта по времени. Личный медиа-архив участников пополнился долгосрочным психологическим инструментом постоянного действия. Портреты (а также аннотация и видеопередача) позволяют повышать и укреплять уровень приспособленности к постоянно изменяющимся условиям общественной жизни.

Вторая составляющая перспективности проекта является то, что апробированная технология социальной терапии упакована в 15 подробных отдельных кейсов, содержащих текстовое описание, цифровые снимки и видеоролики. Теперь дублировать проект смогут научно-творческие группы других регионов России, экономя большую часть ресурсов.

Стоит отметить результаты вследствие незапланированных этапов проекта - в частности серия подготовительных уроков. Базовые приемы актерского мастерства в формате видеоуроков позволили участникам подготовиться к предстоящим фотосессиям и снять психологическую напряженность перед новым для них форматом творческого взаимодействия. Преимущество формата видео перед живыми мастер-классами в том, что один и тот же урок ребёнок может пройти, во-первых, несколько раз, а, во-вторых, в комфортной домашней обстановке. Это позволило более эффективно закрепить приобретаемые навыки. В-третьих, такого рода уроки минимизировали риск распространения инфекции COVID-19.

Также в ходе реализации принято решение о производстве цикла видеопередач о проекте. Данный этап позволил масштабировать и усилить социальный эффект, преследуемый проектом. Качественная съемка, художественный монтаж превратил историю каждого участника в эффектный медиа продукт, играющий роль мощного маркетингового инструмента. Популяризируя базовую теорию о возникновении компенсаторных способностях, видеопередачи вдохновили многие семьи, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители участников проекта неоднократно сообщали о том, что у них интересуются каким образом можно попасть на подобную фотосессию.

Видеопередачи, размещенные в свободном доступе на привычной интернет площадке ВКонтакте, максимально расширили зрительскую аудиторию. Видеоформат с другой стороны осветил процесс реализации и результаты проекта, недоступной для статичной фотографии. Расширение географии он-лайн зрителя и более разносторонняя подача для зрителей фотовыставки безусловно повысили качественные показатели формирования равноценного отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья.

И третий незапланированных этап, обеспечивший усиление проекта, является то, что его материалы стали основой ряда научных публикаций. Этот факт трансформирует проект из социокультурного в научный и выводит на более высокий уровень проработки.

Из недостатков, выявленных в ходе реализации проекта, стоит выделить неготовность к режиму повышенной безопасности. Инфекция COVID-19 является опасным фактором для всех людей и в значительно большей степени для целевой аудитории проекта. У детей с ограниченными возможностями здоровья как правило пониженный иммунитет. Также им необходимо систематически проходить медицинские реабилитационные процедуры, которые не приемлют занесение инфекции в процессе лечения. Решение по сокращению количество участников и увеличению сроков реализации обеспечило максимальную безопасность, исключаяющую контакта с другими социальными группами.

Выводы. Переходя к общим выводам по реализованному проекту «Фотоискусство для всех», стоит отметить, что не смотря на значительные изменения в количественных и качественных показателях по отдельным составляющим, общий уровень социальной адаптации целевой группы достиг запланированного роста.

О таком важном аспекте в социальной адаптации как восстановление и развитие коммуникативных способностей говорит ряд действий, совершенных благополучателями и их родителями. А именно, это - открытое обсуждение проекта с окружающими, размещение снимков в своих социальных сетях.

Открытость проекта, достигнутая серией видеопередач и публичной фотовыставкой, позволило снять социальные барьеры, которые не позволяют полноценно взаимодействовать обществу и детям с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению команды социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья и общества в рамках данного проекта реализована на высоком уровне. В положительную сторону изменились психо-

эмоциональное состояние и отношение как сами участники так и общество в целом. На примере 15 кейсов сформирован обновленный позитивный образ «Я» детей с ограниченными возможностями здоровья, в последующем успешно популяризированный с помощью публичной фотовыставки и серией видеопередач.

Литература:

1. Осин В.С. Фотоискусство для всех: социальный проект [Электронный ресурс], Фонд президентских грантов, 2020. – Режим доступа: <https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=B85BECB9-3E00-4F73-A644-BC959DDA0852> [Дата обращения 06.05.21].

2. Пак Л.Г. Научные подходы к исследованию процесса социализации взрослого человека / Л.Г. Пак // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: матер. Междун. электр. научн.-практ. конференции. – Казань, 2020. – С. 563-568.

Педагогика

УДК 373.51

кандидат педагогических наук Панченко Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

студент Мартынюк Мария Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

студент Мосолов Михаил Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПРОЕКТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития исторического мышления обучающихся в процессе разработки и реализации исследовательских проектов. Осмыслены современные и доступные педагогу средства расширения исторического учебно-информационного пространства. Определены педагогические и социокультурные средства, применение которых способствует развитию исторического мышления и синтезирует его логический и образный виды.

Ключевые слова: развитие мышления, историческое мышление, исследовательский проект, педагогическая ситуация, деятельностная педагогика.

Annotation. The article discusses the possibilities of developing students' historical thinking in the process of research projects. The modern and accessible to the teacher means of expanding the historical educational and information space are comprehended. The pedagogical and sociocultural means, the use of which contributes to the development of historical thinking and synthesizes its logical and figurative forms, have been determined.

Keywords: thinking development, historical thinking, research project, pedagogical situation, Doing Pedagogy.

Введение. Обновление содержания исторического образования приводит педагогическое сообщество к мысли о необходимости поиска новых форм и технологий преподавания истории в школе. В общеобразовательных организациях предусмотрено проведение комплекса мероприятий, направленных на расширение исторического учебно-информационного пространства [3]. Ведь среди планируемых результатов обучения по истории - не только овладение базовыми историческими знаниями и формирование умений применять их для осмысления сущности явлений и др., но и развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию и способностей определять и аргументировать свое отношение к ней [6], а также владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников [7]. «Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» подчеркивает ярко выраженный воспитательный характер истории и обозначает в числе приоритетных задач формирование у школьников *исторического мышления* [2]. Таким образом, актуальность данного исследования отражает современные проблемы образования, исторической и педагогической наук.

Изложение основного материала статьи. Проблема, решаемая в рамках исследования, состоит в поиске ответа на вопросы: каковы современные и доступные учителю средства расширения исторического учебно-информационного пространства? Какими педагогическими и социокультурными средствами можно воздействовать формированию исторического мышления и синтезировать его логический и образный виды?

Концептуальные основы исследования представлены:

– основным принципом деятельностной педагогики, согласно которому «Единственной непосредственной причиной любых (педагогически обусловленных) изменений в мышлении человека, в его сознании, в его психике является только его собственная деятельность» (А.В. Боровских, Н.Х. Розов [1, с. 29]) и пониманием специально созданных педагогических ситуаций как основного педагогического средства и связующего звена между действиями учителя и действиями обучающегося;

– пониманием исторического мышления как совокупности умственных процессов, лежащих в основе когнитивной деятельности, связанной с моделированием в процессе социокультурной коммуникации исторической реальности с помощью языка на основе информации о ней. Логическое историческое мышление включает мыслительные операции и направлено на осмысление хода исторических событий, их причин и следствий. Образное историческое мышление основано на воображении и ассоциациях и направлено на моделирование исторической реальности и ориентировано не на конкретный исторический результат, а на стоящие за ним ценностные отношения [5, с. 311];

– таксономией Б. Блума, представленной иерархией конкретных целей в сфере мыслительной деятельности (познание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка);

– пониманием проектной технологии в контексте личностно-ориентированного подхода [4, с. 25];

– осмыслением исследовательской практики как формы реализации проектной деятельности [8].

Общий замысел исследования усматривается в попытке объединения:

- внешней деятельности по созданию педагогических ситуаций, способствующих развитию исторического мышления у обучающихся, которая может быть реализована как студентами-практикантами, так и учителями истории и других предметов;
- внутренней деятельности, предполагающей заранее запланированные педагогом и диагностируемые изменения в сфере мышления целевой аудитории - обучающихся основной и средней школы (таблица 1).

Таблица 1

Структурная схема замысла исследования

Субъекты-организаторы	Учитель (учителя) истории	Межпредметные объединения учителей	Театральная студия	«Студенческая кафедра»
Вид деятельности	1. Внешняя деятельность (предполагает специальное создание педагогических ситуаций)			
Формы реализации	На уроках		Внеурочная деятельность	
Содержание деятельности/действий	Педагогические действия	Задания на логическое историческое мышление	Исторические инсценировки	Задания на творческое историческое мышление
Вид деятельности	2. Предполагаемая внутренняя (мыслительная деятельность) целевой аудитории, которая происходит в специально созданных педагогических ситуациях			
	Что происходит в мышлении целевой аудитории?		И как мы об этом узнаём?	
Диагностический инструментарий	Тестовые задания, составленные по таксономии Б. Блума Взаимопроверка, самооценка Рефлексивные задания			

Структурно-функциональная разработка исследования. Исследовательский проект типизируется как долгосрочный, групповой, прикладной, практико-ориентированный монопроект с открытой, явной координацией.

Цель – вектор исследования – содействовать развитию мышления/ исторического мышления у школьников. К определению основных задач исследования реализован бинарный подход. Так, для разработчиков исследовательского проекта (как для будущих учителей), приоритетная задача - развивать наше собственное мышление/ педагогическое мышление, в том числе учиться различать собственное педагогическое действие и действительные действия обучающихся. В деятельности педагогике педагогическое мышление рассматривается как владение определенным набором схем, позволяющих в конкретных условиях строить адекватное педагогическое действие (А.В. Боровских, Н.Х. Розов).

Основная задача непосредственно исследовательского проекта – сконструировать и реализовать педагогические ситуации, стимулирующие развитие мышления/исторического мышления у целевой аудитории. Поскольку участие в исследовательском проекте предполагает командную работу, то не менее значимая задача – содействовать формированию у обучающихся *soft skills* (коммуникативных и управленческих навыков: работать в команде, принимать решения, проводить переговоры, убеждать, понимать собеседника, проводить презентацию и др.).

Ожидаемые результаты исследования:

- положительная динамика в развитии мышления/ формировании исторического мышления у целевой аудитории;
- формирование педагогического мышления у организаторов проекта;
- внедрение в подготовку будущих педагогов идей и технологий деятельностной педагогики.

Продуктами деятельности авторов выступают: методические рекомендации для педагогов, сценарии учебных занятий, дидактические разработки, видеозаписи исторических инсценировок, научные статьи и др. Продукты внешней деятельности целевой аудитории (обучающихся): исторические инсценировки, атрибуты и др.

Данный исследовательский проект содержит цикл мероприятий, проводимых на уроках истории (отдельные задания или комбинированные нестандартные уроки) и/ или во внеурочной деятельности.

В качестве *средств* развития логического исторического мышления выступают сконструированные авторами педагогические ситуации разных видов:

- педагогические ситуации соревнования и соперничества;
- педагогические ситуации помощи и взаимопомощи;
- педагогические ситуации самооценки и взаимооценки;
- педагогические ситуации стимулирования и др.

В качестве *механизмов* развития логического исторического мышления понимается выполнение обучающимися в ходе командной и индивидуальной работы соответствующих педагогическим ситуациям заданий на историческом материале и способствующих развитию логического исторического мышления.

При условии правильного выполнения задания команда получает артефакт(-ы), позволяющие ей выполнить итоговое задание, основанное на воображении и ассоциациях и направленное на моделирование исторической реальности – создать и презентовать *историческую инсценировку*, что способствует формированию образного исторического мышления.

Этапы и формы реализации исследовательского проекта на этапе апробации:

1. На вводном этапе реализовано знакомство с целевой аудиторией, совместное целеполагание, обозначение конечного образовательного продукта, который создадут команды в итоге – исторической инсценировки одного и того же исторического события, на выполнение которой направлены все задания.

2. На подготовительном этапе осуществлен входной контроль, выполнение целевой аудиторией электронного экспресс-теста на уровне «Познание» таксономии Б. Блума и последующее автоматическое распределение по командам, состав которых включает участников с разным запасом знаний.

3. Основной этап предполагал организацию командной работы целевой аудитории. Команды последовательно помещаются в спроектированные педагогические ситуации и выполняют задания, направленные на развитие исторического мышления и соответствующие уровням таксономии Б. Блума (понимание, применение, анализ, синтез, оценка). В качестве внешнего стимула используются артефакты-подсказки. Данный этап завершается «встречей экспертов». Пока эксперты совещаются, остальные участники команды создают атрибуты для исторической инсценировки.

4. На презентационном этапе команды демонстрируют созданную историческую инсценировку, используя имеющиеся атрибуты. Организаторы проекта представляют свою версию исторической инсценировки («живое» выступление или видео).

5. На оценочно-рефлексивном этапе проводится повторный электронный тест, созданный в соответствии с уровнями мыслительной деятельности по таксономии Б. Блума, командам предлагаются рефлексивные задания, направленные на самооценку и взаимооценку результатов деятельности.

Ресурсное обеспечение исследовательского проекта. Для воплощения проекта требуется доступное и имеющееся в образовательной организации техническое оборудование: компьютер с доступом в интернет, проектор, а также расходные материалы для изготовления атрибутов. В числе требований к кадровому обеспечению проекта – владение педагогами технологиями деятельности педагогике. Методическое обеспечение предусматривает созданный авторами электронный ресурс, обладающий свойством открытости и содержащий подборку текстов достоверных источников с историческим материалом, необходимым командам для выполнения заданий, а также бесплатный сервис Quizizz, используемый в целях диагностики на контрольных точках проекта.

Диагностический аспект исследовательского проекта предполагает выявление и фиксацию на «контрольных точках» проекта:

– внешнего демонстрируемого результата – с помощью разработанных авторами проекта тестовых заданий, составленных по таксономии Б. Блума и предполагающих установление уровня мыслительной деятельности/ мышления;

– внутренних «образовательных приращений» – с помощью взаимопроверки и взаимооценки (в ходе выполнения заданий и на встрече экспертов) и рефлексивных заданий.

Внедрение проекта реально в условиях образовательного процесса. Так, в январе 2021 года состоялась апробация проекта, посвященная теме «Эпоха Петровских преобразований». Целевой аудиторией выступила академическая группа студентов 1 курса бакалавриата направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленностей/профилей «Русский язык. Литература». Впечатления от апробации проекта остались самые приятные. Трудностей с реализацией не возникло. Целевая аудитория четко понимала, что необходимо делать, участники позитивно восприняли проект и были рады в нем поучаствовать, о чем в конце признались. Был замечен обострившийся интерес к истории России в конце занятия; участники выполняли свои задания с энтузиазмом. В качестве средств электронного сопровождения проекта выступили бесплатные доступные ресурсы:

– сервис Quizizz использовался для проведения входного контроля и автоматического распределения целевой аудитории по командам;

– специально созданная открытая группа в социальной сети содержала достоверные источники с историческим материалом, необходимым командам для выполнения заданий.

Выводы. Ведущим педагогическим средством, способствующим развитию мышления субъектов образовательного процесса, являются специально созданные педагогические ситуации. Разработка и реализация исследовательских проектов создает условия для развития не только исторического, но и педагогического мышления. Современные и доступные педагогу социокультурные средства расширения исторического учебно-информационного пространства могут быть предоставлены информационно-коммуникационными технологиями. Исторические инсценировки могут выступать средством развития исторического мышления, в его логическом и образном видах. В ходе исследовательского проекта студенты-организаторы учились специально создавать педагогические ситуации, направленные на развитие мышления обучающихся, и разделять собственные педагогические действия и действия обучаемых. Перспективы дальнейшего исследования усматриваются в расширении его предметно-содержательной области.

Литература:

1. Деятельностная педагогика: Схемы педагогического мышления: учебное пособие / А.В. Боровских. – М.: МАКС Пресс, 2020. – 352 с.

2. Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://his.1sept.ru/2000/no08.htm> (дата обращения: 24.03.2021).

3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. – URL: <https://histrf.ru/biblioteka/b/kontseptsiia-novogho-uchiebno-mietodichieskogho-kompleksa-potiechiestviennoi-istorii-1> (дата обращения: 24.03.2021).

4. Проектная деятельность в образовательном процессе: Коллективная монография / Под общей редакцией Е.В. Везетиу. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2019. – 128 с.

5. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / Отв. ред. А.О. Чубарьян. – М.: Аквилон, 2014. – 576 с.

6. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 24.03.2021).

7. ФГОС среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения: 24.03.2021).

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Пастушкова Марина Анатольевна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНЦЕ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена описанию периодов развития методики обучения иностранным языкам на начальном этапе с точки зрения нормативных документов, изданных в разные исторические периоды, и описывает тенденции в использовании методов и приемов обучения иностранному языку на начальном этапе.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, начальный этап обучения, методы и приемы обучения.

Annotation. The article describes the periods of development of methods of teaching foreign languages at the initial stage from the point of view of normative documents issued in different historical periods, and describes the trends in the use of methods and techniques of teaching a foreign language at the initial stage.

Keywords: methods of teaching a foreign language, the initial stage of training, methods and techniques of teaching.

Введение. Интерес к обучению иностранным языкам существовал всегда, и вопрос с какого возраста начинать изучение языков остается актуальным и в наше время, поскольку знание истории методики преподавания иностранных языков даёт возможность осознанно выбирать методы и приемы обучения в соответствии с их главными характеристиками, особенностями и возрастом обучающихся и целью конкретного урока. Однако исследования данного вопроса представляет определенные трудности, поскольку психолого-педагогические особенности детей в раннем обучении иностранному языку учитываются не всегда. На сегодняшний день очень часто встречается ситуация, когда с дошкольниками и младшими школьниками работают педагоги, которые проводят полноценные уроки и заменяют процесс развития детей полноценным обучением. Методика раннего обучения иностранным языкам традиционно считается частью общей методики преподавания иностранных языков и не выделяется в отдельную методику. Никитенко З.Н. выделяет 5 этапов истории раннего школьного обучения ИЯ в нашей стране 1) 1940-1960 гг.; 2) 1961-1984 гг.; 3) 1985-1993 гг.; 4) 1994-2004 гг.; 5) 2005-2009 гг. отмечая, что на первом этапе были заложены основы для раннего обучения иностранным языкам и создавались первые программы [6, с. 29]. Предпосылки для этого этапа можно найти намного раньше, особенно это касается зарубежных стран, где развитие и становление образования, в том числе иноязычного, происходило в более ранний период.

Изложение основного материала статьи. Если говорить об истории изучения языков, то такие древние языки как латынь и греческий стали первыми иностранными языками, изучение которых стало исторической необходимостью. Наибольшее распространение получил латинский язык, который изучался в Европе на протяжении пятнадцати столетий и знание которого считалось главным признаком образованного человека. Позднее развитие национальных языков поставило под сомнение практическую значимость его изучения, и больше всего сомнений вызвал переводной метод обучения. Однако до середины 19 века грамматико-переводной, или синтетический метод доминировал в Европе. Применять его могли педагоги с невысокой квалификацией, чем и объяснялось его широкое распространение. При всех видимых недостатках данного метода, он являлся официально признанным в Германии и России в период до 1917 года. [2, с. 183]

Основой данного метода является дословный перевод, вслед за чем следовало заучивание перевода слов и изучение грамматических правил. Изучение лексики происходило без системы и служило лишь для примера в использовании правил грамматики, фонетике также не уделялось должного внимания.

В некоторых странах Европы получил распространение аналитический метод, основой которого признавалось заучивание наизусть больших отрывков из оригинальных текстов, грамматические правила изучались только в том случае, когда встречались в тексте, система в грамматических правилах отсутствовала. Лексика изучалась только в том объеме, в котором она встречалась в оригинальных текстах, без привязки к реальным ситуациям общения и, соответственно, язык не мог использоваться для общения, однако расширял словарь и формировал навыки чтения и перевода. В России данный метод не был распространен.

В 70-х годах 19 века в России появляется натуральный метод, который начинают использовать повсеместно, и связано это прежде всего с историческими причинами. В обществе появляется потребность использовать иностранный язык для общения и взаимодействия в процессе производства. Меняется и суть системы обучения, она заключается в том, что изучение второго языка подчиняется тем же правилам и законам, по которым ребенок изучает родной язык. Коренным образом меняется и цель обучения иностранному языку, основной задачей теперь становится научить ребенка говорить, знание грамматики становится необходимым аспектом, но не главным. В период главенства данного метода делается акцент на разработке методики обучения иностранному языку на начальном этапе, что явилось новым словом в развитии методики раннего обучения иностранным языкам. [4, с. 26]

После революции новая власть в России пытается найти наиболее оптимальные методы для изучения иностранного языка и учитывает все недостатки уже используемых методов. Распространение получают два основных метода – традиционный или сознательно-сопоставительный и бессознательный [3, с. 4]. Позднее возникает беспереводной метод, который является разновидностью прямого метода. С точки зрения сторонников данного метода, в процессе изучения иностранного языка основой является речь педагога, правила изучаются только на последнем этапе и используются для систематизации речевого материала, который уже накоплен, родной язык исключается из процесса обучения. Позднее дети учились читать и работать с текстами, также опираясь на устные объяснения педагога [7, с. 143], [5, с. 39-41].

В дальнейшем была выработана синтетическая модель обучения, включающая достоинства обоих методов. На раннем этапе обучения предлагался вводный курс, который базировался на бессознательном методе, используя все его преимущества – опору на устную речь педагога, отсутствие правил. На следующем этапе обучения использовался сознательно-сопоставительный метод. К сожалению, во второй половине 40-х и начале 50-х годов повсеместное распространение все-таки приобретает сознательно-сопоставительный метод. Для этого в качестве главной причины можно выделить отсутствие хорошо подготовленных кадров, недостаток учителей, готовых вести уроки именно на иностранном языке. Ключевыми становятся навыки чтения и перевода.

После Великой отечественной войны происходят серьезные изменения в системе образования. Окончательно складывается система среднего общего образования и становится обязательным восьмилетнее обучение, изменяется и политика государства в области обучения иностранным языкам. В указанный период учащимся предлагались на выбор три языка для изучения – английский, немецкий или французский, реже – испанский. Однако традиционные проблемы с кадровым обеспечением мешали осуществить полноценный выбор. Наибольшим предпочтением пользовался английский язык.

В 1947 году выходит постановление Совета Министров СССР «Об улучшении преподавания иностранных языков в средней школе», которое определяет такие основные задачи в области изучения иностранных языков как: научить учащихся читать, понимать устную речь, переводить иностранный текст, знать основы устной и письменной речи. В области овладения устной речью, учащиеся должны были понимать речь учителя, задавать вопросы и отвечать на них. Однако урок проводился на русском языке, в связи с чем у учащихся не было возможности слушать иноязычную речь и заниматься аудированием, что привело к сложностям овладения разговорной речью. Условный диалог-расспрос, который проводил учитель на уроке, не мог в полной мере сформировать навыки общения на иностранном языке и заменить реальное общение. Таким образом, знания носили формальный характер, необходимые умения чтения и разговорной речи не формировались.

В 1960 году окончательно складывается система обучения, при которой обучение иностранному языку осуществляется с 5 по 9 классы. Программа восьмилетней школы, вышедшая в 1960 году, ставит новые задачи в области обучения иностранным языкам. Учащиеся должны уметь выражать свои мысли на иностранном языке, понимать чужую речь на слух, вести беседу на иностранном языке и делать устные сообщения. Уже через год, в 1961 году выходит постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором говорится о необходимости принять меры для устранения недостатков в преподавании иностранного языка. Для этого предполагалось усовершенствовать программы обучения и создать новые учебники, а также подготовить к изданию книги для домашнего чтения. Более того, Совет министров СССР обязал организовать в союзных республиках на базе университетов и педагогических институтов подготовку кадров для преподавания ряда предметов на иностранном языке. Выпускники данных направлений были специалистами широкого профиля и помимо владения иностранным языком, обладали гуманитарными и естественнонаучными знаниями. Интерес к преподаванию иностранных языков был связан в первую очередь с ростом и расширением связей нашего государства с зарубежными странами. Совершенствуется и методика обучения иностранным языкам. В первую очередь это касается начального этапа обучения. Происходит возврат к беспереводному чтению, перевод используется только в отдельных трудных для понимания предложениях, устная речь становится целью и средством обучения. Таким образом, акцент ставится на формирование навыков и умений учащихся в устной речи и чтении [1, с. 23-29]

В 1957 году, сразу после смерти Сталина И.В., Министерство просвещения РСФСР начало эксперимент по обучению дошкольников иностранным языкам. Было написано около 30 диссертации в данный период, делаются практические попытки начать обучение иностранному языку с детского сада, выходит пособие «Обучение иностранным языкам в детских садах» авторов Чистяковой Т.А., Чернушенко Е.М. и Солиной Г.И., которое предназначено для учителей и воспитателей, обучающих иностранному языку детей дошкольного возраста. Материалы являются результатом совместной работы преподавателей кафедр дошкольной педагогики и иностранных языков Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. Во введении выделяется «основная задача обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста – научить их понимать несложную, доступную по содержанию речь и привить некоторые умения и навыки разговора» [10, с. 3-5]. Также даются рекомендации по организации занятий в группе, количеству детей. Так, продолжительность занятий рекомендуется 20-30 мин не реже 3 раз в неделю утром или во вторую половину дня сразу после сна. Важным для данного документа является то, что он определил объем знаний, которым ребенок должен обладать после первого и второго годов обучения, «пятилетний ребенок способен активно усвоить за год 250-300 иностранных слов, включая местоимения, предлоги и другие служебные слова. За два года обучения в детском саду словарный запас ребенка достигает 500-600 слов. За это же время ребенок усваивает около 100 моделей... предложений» [10, с. 4]. Также данное пособие содержит подробные рекомендации для педагогов по проведению игр, работы с картинками, организации занятий и материал для обучения французскому, английскому и немецкому языкам.

Новой тенденцией в семидесятые годы является увеличение количества школ с преподаванием ряда предметов на английском языке. Необходимо отметить, что первые школы такого типа появились в 1948-1949 гг и завоевали популярность у населения. После 1977 года появляется вторая волна интереса к школам с преподаванием ряда предметов на английском языке, поскольку выпускники таких школ имели хорошую языковую подготовку, которая осуществлялась не в ущерб знаниям по остальным предметам. Для спецшкол создаются отдельные программы и учебники. По своей структуре и методике обучения они были такими же, как и программы для общеобразовательных школ, определяли цели и содержание обучения, давали рекомендации по обучению иностранному языку. Общими тенденциями в методике обучения иностранному языку в обоих типах школ является коммуникативная направленность в обучении, практическая направленность овладения языком для общения в устной и письменной формах. Данные тенденции относятся и к начальной ступни обучения иностранному языку.

В 1987г выходит приказ «О школах (классах) с углубленным изучением иностранного языка», где определяются условия, при которых классы делятся на две или три группы для углубленного изучения иностранного языка. А также определены условия создания школ с углубленным изучением иностранного языка, в которые входит необходимо деление на подгруппы, если в классе более 25 учеников, но не более 30,

также предъявляются требования к обеспечению квалифицированными кадрами, к наличию достаточной материально-технической базы, оборудованного кабинета иностранного языка, наличию учебно-методической литературы и необходимости разрешения управляющих органов для организации деятельности школы с углубленным изучением иностранного языка [8, с. 79-85].

В 1990-х годах в системе образования России происходят изменения, направленные на децентрализацию системы образования и возникают различные типы общеобразовательных учреждений – лицеи, гимназии, классы с естественнонаучным и гуманитарным профилями [9, с. 144-147]. В некоторых случаях создание таких образовательных учреждений обосновано и приносит позитивные изменения в образовательный процесс, в некоторых случаях переименование носит формальный характер и не отражается на качестве образования.

Выводы. В целом, в конце XX века в России формируется социокультурный подход в изучении иностранных языков, большое значение придается формированию не только речевых умений и навыков, направленных на общение, но огромное значение придается воспитанию таких качеств личности, как стремление к интеграции в мировую образовательную среду, толерантности к другим культурам и традициям, стремление к изучению нескольких языков с целью знакомства с новыми странами [11, с. 1-6]. Также широкое распространение получает и коммуникативный подход, который более характерен для европейских стран, где основной целью обучения иностранному языку признается умение вести разговор, передавать и запрашивать информацию, соблюдая нормы этикета.

Литература:

1. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.
2. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс. – Киев: Вища школа, 1984. – 280 с.
3. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 338 с.
4. Миролюбов А.А. Натуральный метод // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 26-28.
5. Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39-41.
6. Никитенко З.Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: дисс ...доктора пед. наук:13.00.01 / Никитенко Зинаида Николаевна. – Москва, 2014. – 416 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
8. Салехова Л.Л. Тенденции развития школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках в России (1950-2000гг) // История образования. – 2005. – № 1/2. – С. 79-85
9. Салехова Л.Л. Из истории школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 144-147.
10. Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И., Обучение иностранному языку в ДОУ. – М.: Просвещение, 1964. – 295 с.
11. Хамдамова Г., Ниязова М., Ишанкулова Г. Интенсивные методы преподавания иностранных языков // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. – №10. – С. 1-6.

Педагогика

УДК 37.018.46

аспирант кафедры математики, информатики и методики Питыко Роман Игоревич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал) (г. Шуя)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЮСШ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. В статье делается тезис о том, что в детско-юношеских спортивных школах важное значение приобретает организация и мотивация психолого-педагогических условий для становления педагога-профессионала, направленных на повышение профессиональной компетенции. По итогам исследования делается вывод о тесной связи системы повышения квалификации педагогических кадров с уровнем профессиональной компетентности тренеров-педагогов.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, повышение квалификации, педагогические кадры, тренера-преподаватели ДЮСШ, профессиональная компетентность.

Annotation. The article makes the thesis that in children and youth sports schools, the organization and motivation of psychological and pedagogical conditions for the formation of a professional teacher, aimed at increasing professional competence, is of great importance. Based on the results of the study, it is concluded that the system of advanced training of teaching staff is closely related to the level of professional competence of trainers and teachers.

Keywords: pedagogical competence, professional development, pedagogical staff, trainers-teachers of CYSS, professional competence.

Введение. Актуальность темы исследования обуславливается важностью формирования профессиональной компетентности практически в любой области педагогической науки. Однако, в условиях реформирования системы современного образования, а также постоянного изменения государственных образовательных стандартов и требований к деятельности, развитие профессиональной компетентности педагогов оказывается наиболее актуальным вопросом.

Целью настоящей статьи является определение особенностей динамики развития педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Для достижения поставленной цели необходимым является решение следующих задач:

1. Рассмотреть понятие «профессиональная компетентность»;
2. Провести комплексную оценку профессиональной компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в педагогике чаще всего можно встретить понятие «профессиональная компетентность», которое рассматривается в качестве результата профессиональной подготовки педагогов, а также понятие «образовательная компетентность», которое рассматривается в качестве нового подхода к содержанию образования [1; 12; 13 и др.].

Современное образование представляет собой социальную подсистему [10], которая имеет свою особую структуру (рис. 1):



Рисунок 1. Структура современного образования как социальной подсистемы

При этом, следует отметить, что учебно-воспитательный процесс как вид социокультурной деятельности связан также с разными видами учебной и психической нагрузки, которая представляет собой произвольный процесс саморегуляции воздействующих на личность субъекта внешних и внутренних условий, а также определяющий индивидуальный уровень психической напряженности, который позволяет мобилизовать функциональные ресурсы и резервы в направлении лично-значимых целей. Для этого в образовательный процесс с постоянно внедряются инновационные технологии [2; 3; 7; 8; 9 и др.].

В целом влияние величины психической нагрузки может определяться как противоречие, которое возникло в результате нарушения равновесия между внутренними и внешними условиями, а также является механизмом развития адаптивных возможностей нагрузки в условиях образовательной деятельности.

Мы придерживаемся положения о том, что психическое напряжение – это такое функциональное состояние, которое отражает характер индивидуальной реактивности субъекта деятельности на сложившуюся психическую нагрузку.

При минимальной нагрузке – психическая нагрузка характеризуется не высоким уровнем психического напряжения и, как следствие, слабой мобилизацией ресурсов, связанной с решением простых для педагога-тренера учебных, воспитательных задач, автоматизированных навыков, умений, в благоприятных условиях. При невысоком уровне включения волевых усилий и произвольного самоконтроля, в связи с невысокой ценой ошибок.

При наиболее правильно выстроенной нагрузке мобилизуются все системы организма, что обеспечивает скоординированную, согласованную и продуктивную деятельность, при которой необходимы концентрация внимания, волевые усилия и непрерывный контроль за осуществляемыми действиями. В ответ на влияние различных факторов психической нагрузки сперва активность функций уменьшается – в этот период мобилизуются энергетические запасы организма. Потом показатели степени психического напряжения становятся выше, что и обеспечивает продуктивность работы. Если психическая нагрузка распределяется рационально, это способствует сверхвосстановлению ресурсов человека.

Если нагрузки оказываются экстремальными, при психическом напряжении тоже мобилизуются все органы и системы и направляют все силы на то, чтобы решить сложные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, при которой необходимы большие усилия воли, а также интуитивные и мотивационно-чувственные механизмы. Но совокупность негативных факторов внешнего и внутреннего характера нарушают работу всех функциональных систем организма. Это находит свои физиологические и психические проявления, а также влияет на продуктивность и надежность образовательно-воспитательной и преподавательской деятельности.

Появлению экстремальных нагрузок способствует существенное усложнение задач (возникают большие сложности, препятствия, уменьшается физиологический и психологический потенциал, исчерпываются ресурсы). В подобных обстоятельствах у тренера-учителя пропадают высокая волевая регуляция и способность к интуитивному решению задач, напряженность становится предельной, вследствие чего ему становится очень тяжело осуществлять процесс обучения.

В образовательных организациях – например, детско-юношеских спортивных школах – важным является организация и стимулирование развития профессиональных навыков и компетенций. Это поможет преподавателю стать высококвалифицированным профессионалом, знатоком своего дела, который умеет наиболее эффективным образом регулировать объем нагрузки и психическое напряжение, которое представляет собой производное функциональное состояние. В результате это поможет качественно и продуктивно управлять образовательным и воспитательным процессами в условиях образовательного учреждения [4].

Взаимодействие с преподавателями в школах принесет еще более высокий результат, если выстроить ее как единую систему. На эффективность работы этой системы влияет вовлеченность преподавателей и их

интерес к профессиональному росту и совершенствованию, к организации эффективного школьного обучения. Чем больше удовлетворения приносит педагогу его деятельность, тем больше он будет стремиться к тому, чтобы оттачивать свое мастерство. Можно утверждать, что на сегодняшний день у науки имеется необходимый объем знаний, применение которых в преподавании представляет собой необходимое условие формирования грамотного профессионала, учителя-исследователя, готового к оптимизации образовательной и воспитательной деятельности. Это профессионал, который сможет направить процесс обучения на то, чтобы решить и другие важные задачи – личностный рост и личностное развитие, причем как школьников, так и непосредственно учителя [3].

Оценивая профессиональную компетентность тренеров-учителей, мы основывались на том, что необходимо смоделировать целостный контекст преподавательской деятельности, благодаря которому можно было бы оценить наличие знаний и умение использовать их в разнообразных рабочих ситуациях. При этом мы основывались на нескольких принципах оценивания. Это принципы интегративности, а также всеобъемлющего характера и полноты [1].

Для того чтобы всесторонне проверить профессиональные компетенции тренеров-учителей в структуре акмеологического мониторинга, мы выработали совокупность диагностических инструментов, в которой личностные и педагогические навыки были распределены по шести категориям. Первая категория включила в себя качества личности, вторая – индивидуальные качества личности, третья – качества, в основе которых лежат психологические механизмы; четвертая – способность к творческой деятельности; пятая – способность к саморазвитию самосовершенствования; шестая – профессиональные навыки конструктивного, акмеологического, двигательного, диагностического, научно-исследовательского, организаторского, коммуникативного, проективного, гностического, психолого-педагогического характера. Для того чтобы оценить приведенные категории навыков и компетенций, мы сформировали диагностический метод в виде опросника «Шкала самооценки профессиональной компетентности» [7].

В процессе комплексной оценки профессиональных навыков испытуемыми стали 22 тренера-учителя, которые преподают в ДЮСШ. Среди них 45% мужчины и 55% женщин [8].

Результаты всесторонней оценки профессиональных компетенций по всем шести категориям мы отразили на рисунке 2.

Можно говорить о достаточном уровне сформированности личностных (4,2) и индивидуально-личностных (4,4) характеристик преподавателей. Характеристики, в основе которых лежат психологические механизмы (4,1), а также профессиональные навыки (4) демонстрируют пограничный уровень средних показателей. Их необходимо повысить. Способность к творческой деятельности (3,9) и готовность к самосовершенствованию (3,8) демонстрируют средний показатель. Таким образом, тренеры-преподаватели соответствуют своей должности, однако для дальнейшего соответствия им необходимо совершенствовать слабо развитые элементы профессиональной деятельности и некоторые профессиональные навыки [4].

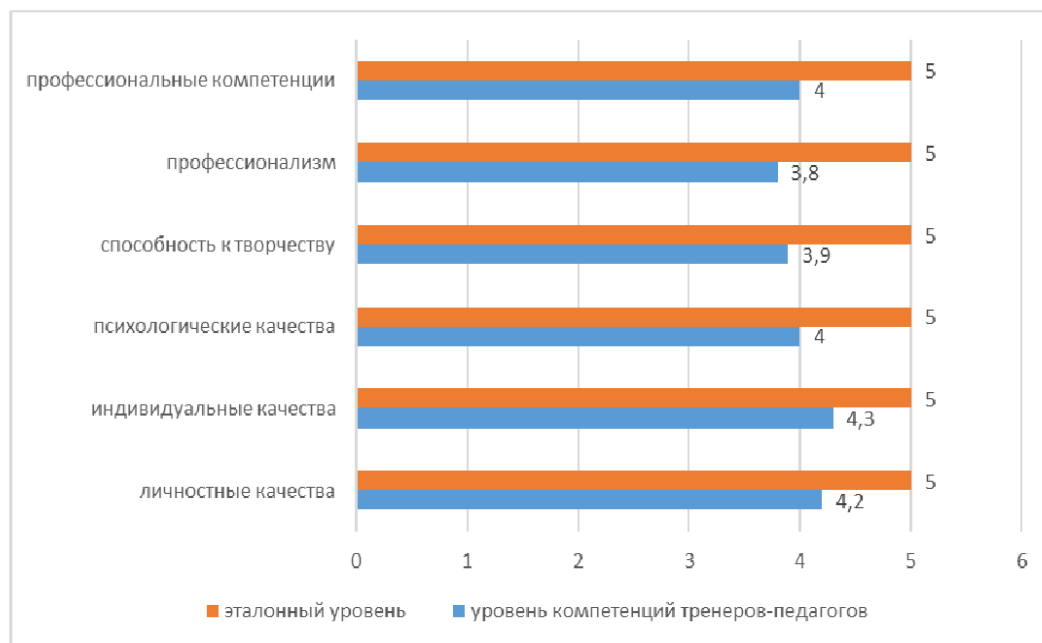


Рисунок 2. Уровень личностных качеств и профессиональных компетенций тренеров-педагогов

Изучив личностные характеристики тренеров-учителей, мы можем сделать вывод о достаточной степени сформированности у них этих характеристик (рис. 3).

Данные, отображенные на рис. 2, указывают на то, что учителя-педагоги соответствуют своей должности, они достойны поощрений, но при этом у них есть возможности для совершенствования своего профессионального мастерства и профессиональной компетентности. Следует больше внимания обратить на такие качества, как чуткость, причастность, чувство меры, ориентира (рис. 1). Это обусловлено тем, что названные характеристики демонстрируют пограничный уровень со средними показателями.

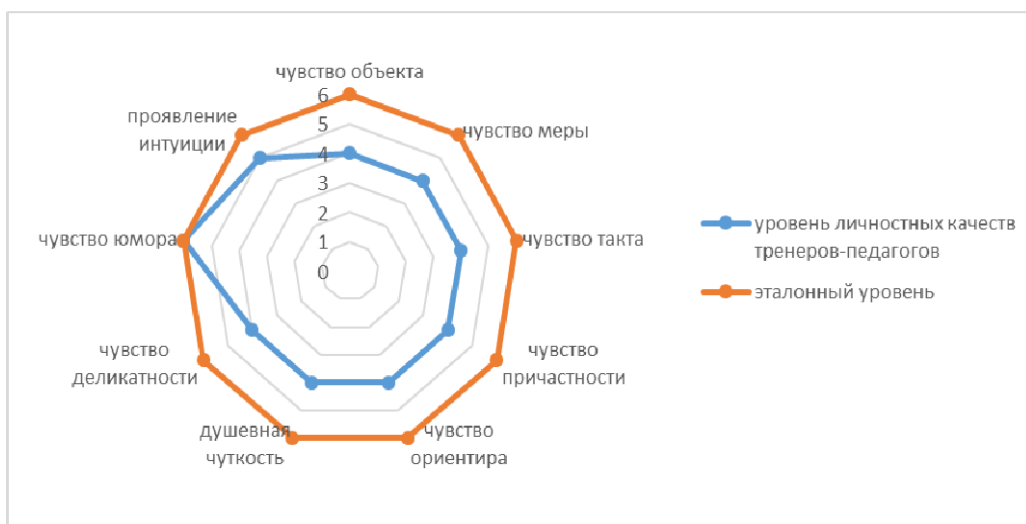


Рисунок 3. Сравнительный анализ личностных качеств тренеров-преподавателей с эталонным уровнем

Итоги оценки профессиональных навыков тренеров-преподавателей по десяти блокам сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Итоги профессиональных навыков тренеров-преподавателей

Профессиональные компетенции	Баллы	%	Уровень
6.1. Психолого-педагогические компетенции	4,3	86	Достаточный
6.2. Гностические компетенции	3,9	78	Средний
6.3. Проектировочные компетенции	3,8	76	Средний
6.4. Коммуникативные компетенции	4	80	Достаточный
6.5. Организаторские компетенции	4,3	86	Достаточный
6.6. Научно-исследовательские компетенции	3,8	76	Средний
6.7. Диагностические компетенции	3,6	72	Средний
6.8. Двигательные компетенции	4,4	88	Достаточный
6.9. Акмеологические компетенции	4	80	Достаточный
6.10. Конструктивные компетенции	3,9	78	Средний

Самые высокие оценки получили блоки психолого-педагогических (4,3), двигательных (4,4), коммуникативных (4), акмеологических (4) проектировочных (4,1) компетенций. Это говорит о достаточной степени сформированности названных компетенций и при этом указывает на возможности последующего их развития. Наиболее низкие оценки были отмечены по гностическим (3,9), проектировочным (3,8), конструктивным (3,9), научно-исследовательским (3,8) и диагностическим (3,6) компетенциям.

Блок психолого-педагогических навыков (6.1), благодаря которым принимаются инновационные решения в целях профессионального влияния на мотивы, цели и установки школьников, включает в себя навыки в сфере образовательного-воспитательного воздействия физкультуры и спорта и преподавательской деятельности вообще [6].

Гностические компетенции (6.2) были представлены действиями, связанными с получением новых знаний в области задач и целей системы, методах их достижения, состоянии сторон педагогического влияния на разных этапах решения дидактических задач, психологических характеристик школьников и учителей. Гностическая составляющая подразумевает способность к получению новых знаний на основе анализа своей профессиональной деятельности и трансформации ее на основе изучения новых учебно-методических и научных источников литературы.

Блок проектировочных компетенций (6.3) подразумевает действия, обусловленные исследованием направлений образовательной практики и выявлением возможностей для оптимизации работы образовательной системы. Также это способность к реализации разнообразных видов планирования, направленных на то, чтобы сократить разрыв между имеющимися показателями и планируемыми, которые необходимы для личности и социума в целом.

Блок коммуникативных компетенций (6.4) подразумевает знание технологий обмена данными, способность к выстраиванию диалога, коммуникации, взаимодействию. Этот блок связан с налаживанием педагогически необходимых взаимоотношений, способностью мотивировать субъектов и объектов образовательного процесса к реализации предстоящей профессиональной деятельности. При этом важно учитывать личные особенности студентов, формировать у них необходимые ценностные ориентации [5].

Компетенции, вошедшие в категорию организаторского элемента (6.5), представлены такими действиями, как осуществление педагогических замыслов в налаживании личного контакта во времени и пространстве на основании заранее закреплённой совокупности принципов, на которых должен выстраиваться образовательный процесс на пути к достижению намеченных целей [11].

Выводы. Итак, в качестве критерия условного разделения по индивидуальному объему психической нагрузки выступает оптимальная реакция организма на совокупное влияние факторов внешнего и внутреннего характера, отражающихся в профессиональных навыках в образовательно-воспитательной и преподавательской деятельности.

Научные исследования системы нынешнего дополнительного образования обращают внимание учителей-практиков, исследователей, ученых на весьма значимый феномен – психическую нагрузку и ее воздействие на совершенствование профессиональных компетенций тренеров-преподавателей в спортивных образовательных организациях [3].

Результаты исследования по повышению профессиональной компетентности и снижению психической нагрузки педагога в системе образования, могут быть использованы в целях приближения функционирующего образовательного учреждения к инновационной развивающейся системе, что является одной из наиболее актуальных проблем современного образования.

Литература:

1. Гоголина Н.Г., Насырова Э.Ф. Соотношение содержания категорий понятий компетентность и компетенция как основы профессионализма современного педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 128-130
2. Дауров А.М., Магомедов Р.Р. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя физической культуры как средство повышения профессиональной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 322-325.
3. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. – 2005. – Т. 191. – С. 191.
4. Мельников, В.М., Юров И.А. Психологическая подготовка тренера как ресурс конкурентоспособности спортсменов // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2019. – № 1. – С. 243-245.
5. Наумова Ю.А., Терешина А.Л. Особенность взаимосвязи типов этнической идентичности, личностных черт и ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 32-35
6. Николаев, А.Н. Иерархия компонентов педагогического мастерства как фактор успешности деятельности тренеров ДЮСШ // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе: материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2019. – С. 107-114.
7. Питько, Р.И. Потенциал андрагогического подхода в повышении квалификации тренеров силовых единоборств ДЮСШ // Педагогическая информатика. – 2019. – № 4. – С. 126-135.
8. Питько, Р.И. Проблемы подготовки тренеров силовых единоборств ДЮСШ в системе повышения квалификации // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. – 2019. – № 2 (14). – С. 38-41.
9. Питько Р. И. Использование федеральных стандартов спортивной подготовки в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88).
10. Растегаева Д.А., Литвинова Е.Р., Филимонок Л.А. Особенности построения государственно-частного взаимодействия в системе профессионального образования в условиях его открытости // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 38-41
11. Фадеев, О.В. Повышение компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в области спортивной психологии как фактор эффективности подготовки спортсменов // Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2015. – С. 366-369.
12. Фокина Н.Н. Компетентный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 110-112
13. Шапка С.Н., Габуева Л.Г. Педагогическая система развития физической культуры личности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 242-244

Педагогика

УДК 378.14

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки, кандидат педагогических наук, доцент, полковник полиции Подпорин Игорь Васильевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки, подполковник полиции Таран Александр Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки, кандидат педагогических наук, подполковник полиции Воронов Денис Александрович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с тем, что в современных условиях должна измениться парадигма, составляющая платформа для расширения спектра доверия целевой аудитории-студентства к вузам, что весьма осложнено противоречиями современной системы образования. У рейтинговых вузов есть для таких усовершенствований широкий спектр возможностей и ресурсов. Региональные и городские вузы вынуждены развиваться в достаточно сложных условиях неопределенности и отсутствия возможностей. Авторы убеждены, что изначально парадигма перемен должна стать экзистенциальной, что является предиктором творчества, мотивации и доверия к вузу.

Ключевые слова: современный университет, цифровая архитектура, экзистенциальная парадигма, обобщенное доверия, ценностные установки, смысловая парадигма, инновации, эволюция университетов, прогнозируемые модели профессий.

Annotation. The article deals with the issues related to the fact that in modern conditions the paradigm must change, which is a platform for expanding the range of trust of the target audience-students to universities, which is very complicated by the contradictions of the modern education system. Ranked universities have a wide range of opportunities and resources for such improvements. Regional and city universities are forced to develop in rather difficult conditions of uncertainty and lack of opportunities. The authors are convinced that initially the paradigm of change should become existential, which is a predictor of creativity, motivation and trust in the university.

Keywords: modern university, digital architecture, existential paradigm, generalized trust, values, semantic paradigm, innovations, university evolution, predicted models of professions.

Введение. Сегодня остро ставится вопрос о создании нового знания, партнерства, которое, возможно, должно опираться на исследовательскую и методологическую базу ведущих вузов. Основой этого партнерства должен стать уникальный, практический опыт, который уже накоплен в области цифровой трансформации. Сегодняшняя реальность – это таинственный мир, полный сложностей, неопределенности и вариативности. Ответом на вызовы современной реальности в ситуации фоновых рисков и неопределенности является инновационная парадигма всей образовательной системы в целом [1].

Сегодня перед вузами все чаще встают вопросы, связанные с разработкой и внедрением цифровой архитектуры, облачных технологий в образовании, аналитики процесса обучения в контексте системной работы с большими данными, цифровыми образовательными платформами. Также актуализировано технологическое партнерство компаний и университетов, т.е. работодатели и практики все чаще принимают непосредственное и самое активное участие не только в предоставлении баз практик для студентов, участия в процедурах итоговой государственной аттестации выпускников, но и участвуют в разработке основных образовательных программ, учебных планов по всем направлениям и профилям подготовки, включают вузы в совместные проекты [2].

Наступил момент, когда система высшего образования должна трансформироваться за счет новых ролей и новых профессий, построения HR, развития эмоционального интеллекта, корпоративной культуры, эффективных управленческих моделей. Те ключевые вопросы, которые сегодня необходимо решать, направлены на изучение подходов и обобщения интересного опыта в области разработки моделей компетенций, развития сотрудников, обеспечения такого управления образовательными программами, которые позволяют обеспечить им международную конкурентоспособность. Должны измениться подходы к педагогическому дизайну и управлению качеством программ обучения soft skills в онлайн-формате и переработать систему оценки эффективности обучения. Это тренды современного образования в секторе элит.

Изложение основного материала статьи. При создании каких-либо инновационных парадигм представители любой сферы деятельности, в нашем случае речь идет о высшем образовании, оказываются заложниками диктатуры опыта прошлого. Сложные и в то же время перспективные времена наступили и у региональных и ведомственных вузов. Вызовы современности неким образом схожи с драйверами эмерджентной эволюции, которой присущи разнообразие, вариабельность, избыточность, антиципация, преадаптация. По своей сущностной характеристике университеты будущего чувствительны к разнообразию как к ценностной установке.

С точки зрения философской, антропологической парадигм реальность погружает современных людей в такие условия, при которых необходимо искусство жить с непохожими людьми, люди постоянно испытывают когнитивные сложности, они должны быть полинезависимыми, постоянно нужно работать над внутренним локусом контроля, им необходим баланс между традициями и инновациями, им должны быть присущи инициативность, пластичность, проспективная ориентация. Получается, что наибольший эффект в современных университетах для привлечения целевой аудитории и завоевания их пристального внимания и мотивации могут дать такие формы интерактивного взаимодействия, как: мозговые штурмы, дисруптивные технологии, хакатоны и другие.

По сущностной характеристике, хакатон – это соревнование, в котором командам нужно за короткое время разработать прототип продукта (например, веб-сервис или мобильное приложение) для решения определенной проблемы, с которой столкнулся бизнес-заказчик. Компании эффективно используют хакатоны для решения внутренних задач, развития бренда и привлечения специалистов путем личного контакта, а разработчики получают возможность устроиться в ведущие корпорации. Это может использоваться в интерактивном обучении. Уже сейчас хакатоны успешно проводят в онлайн-форматах, что расширяет границы для участников и организаторов. Не исключено, что в будущем все больше компаний будет заинтересовано в краудсорсинге идей и решений на этих мероприятиях, а хакатоны как формат решения задач наберут популярность и в других важных сферах. В совместных проектах вузов и компаний это активно приживается сегодня.

А.Г. Асмолов в своем выступлении на заседании Ректория «Университет как генератор смыслов: миссия выполнима?», который состоялся 26 марта 2021 года, подчеркнул, что прогнозируемая модель профессий будущего весьма схожа с версией известного писателя-фантаста Айзека Азимова. Профессии могут осуществлять движение от алгоритмизируемых к не алгоритмизируемым, их можно разделить на два кластера: с одной стороны, это «профессии, подчиняющиеся заданному, основанному на прошлом опыте алгоритму (маршрут адаптивной эволюции-принцип утилитарности и движения к специализации); с другой стороны, – профессии, требующие постановки новых проблем и непредсказуемых решений в условиях неопределенности (маршрут преадаптивной эволюции – принцип избыточности и движение к универсализации)» [3].

В данный контекст идеально вписывается проблема, связанная с пониманием доверия к вузам со стороны целевой аудитории. На сегодняшний день, доверие, которое является главным продуктом университетов, включающихся в экономическое и социальное развитие мира, иллюстрирует тот факт, что университетам не всегда удается производить это благо, поскольку внутренние противоречия вузов, не дают прийти к равновесию и к этой точке доверия. В этой связи нужно искать ответы на такие вопросы, как: что

должны делать вузы, чтобы поднять к себе доверие в обществе; применение каких оценочных средств может повышать доверие между преподавателем и студентами.

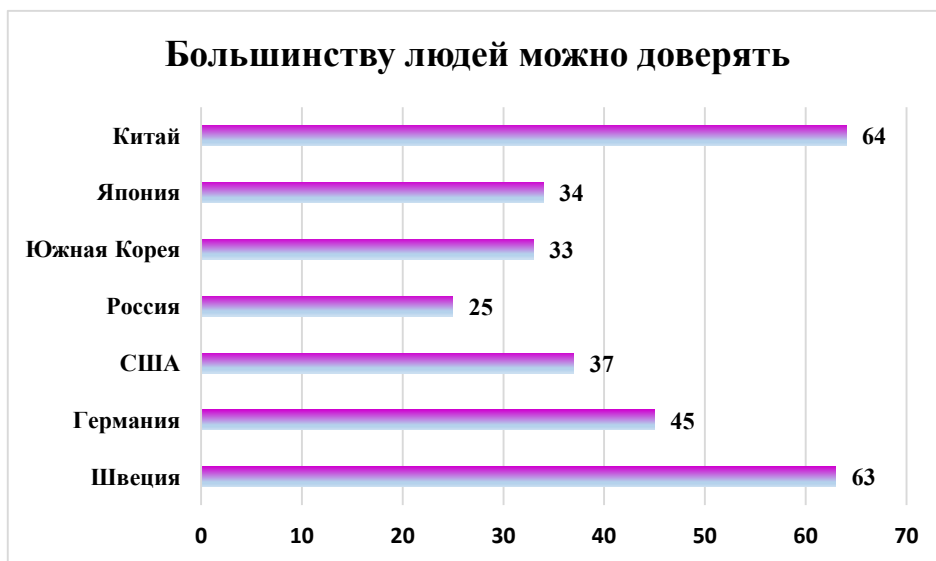


Рисунок 1. Оценки обобщенного доверия в ряде стран, %

По данным, представленным в докладе «Доверие как ресурс эволюционного скачка университетов в новую реальность» Александром Аузаном, деканом экономического факультета МГУ им М.В. Ломоносова, доктором экономических наук, профессором на заседании Ректория «Университет как генератор смыслов: миссия выполнима?», Россия уступает по уровню доверия как западным, так и восточным странам [4; 5].

Эти данные представлены на гистограмме (рисунок 1). И интересен тот факт, что доверие к вузам вклинивается в эту канву. Мы видим, что происходит с доверием внутри страны (рисунок 2). Как видно из рисунка, имеется большой ресурс роста доверия.



Рисунок 2. Сущностная характеристика предикторов обобщенного доверия в стране, %

Наиболее интересным для вузов, является тот факт, что чаще доверяют люди старше 45 лет и люди, имеющие высшее образование. Получается следующая закономерность: образование производит доверие.

Теория, сравнительные исследования стран, полевые исследования ряда ученых, занимающихся данной проблемой, показывают, что высшее образование является способом производства доверия к человеку. Роберт Хатчинс, Президент Чикагского университета, в одном из своих выступлений подчеркнул, что «цель свободного образования – это человеческое совершенство, как личное, так и публичное. Оно рассматривает человека как цель, а не средство, для него важна цель жизни, а не средства для ее поддержания. От бакалаврского образования зависит, будет ли человек невежественным и неразвитым, или же постарается достичь самой высшей точки, на которую он способен».

Университетам сегодня нужны пространства для экспериментов. Частные университеты все чаще находятся в идеологии изменений. Это не только нормативные свободы, это также команды и воля руководства. Запрос на эксперименты растет. Год пандемии это доказал. Университеты следует рассматривать как глобальные организации.

Выводы. Ни один университет сегодня уже не может сохранять локальный характер, даже если это городской или региональный вуз. Всякий университет должен мыслить себя в масштабах мировой повестки. Здесь возможно две позиции: университет может быть исследовательским или же он может стать университетом территориального развития. Университет уже не может представлять собой «образовательную трубу», в котором студенты учатся 4-6 лет, он должен стать местом для самоопределения, «территорией смыслов», потому что ценность самоопределения человека внутри вуза очень важна, и эта история требует перестройки модели университета.

С помощью каких ресурсов может быть запущен процесс такой перестройки. Это могут быть ядерные курсы, рост числа элективных курсов, социокультурные практики. Если студент, находясь в университете, учится выбирать и понимать, что ему нужно в жизни, - это очень важно. В этой связи можно использовать и особенности современного студенчества, этой новой по психотипу целевой аудитории, и превратить эти паттерны из проблемных маркеров в интерактивные плюсы. Особенность современных обучающихся состоит в том, что, когда им нужно что-то сделать вместе, они всегда собирают свою команду ребят, которые тянутся к друг другу и оказывают друг другу помощь вне зависимости от того, что у них происходит [6; 7].

Хотелось бы, чтобы высшее образование сегодня было конкурентоспособным не только в рейтинговых вузах, но и региональных, ведомственных, городских образовательных организациях. Проблема очевидна: недостаток ресурсов, технологий, команды, нормативные проблемы и много е другое. Одной из главных миссий этих перемен должен стать поиск ответа на вопрос, каким образом так воспитывать молодежь, чтобы научить их быть креаторами, творцами того нового мира, в котором им предстоит жить, обладателями широкого спектра экзистенциальных навыков. Эти навыки позволят обучающимся сформировать четкое понимание всех смысловых предикторов: смысла жизни, смысла происходящих вокруг событий, так как эти вопросы встают перед студентами любых вузов и профилей подготовки.

Тогда и уровень доверия будет расти, и будет четкое понимание целей и прогностических моделей, основанных не на общих словах, а на деловой платформе и реальных возможностях для личностного и профессионального развития. Студенчество должно не просто научиться жить в сложном, постоянно меняющемся мире, а и продвигать вперед нашу страну, строить конкурентоспособную профессиональную среду. В противном случае нам придется жить по чужим моделям. Пандемия показала, что в вузах у всех субъектов учебно-воспитательного процесса есть большая потребность на формирование экзистенциальных навыков: как общаться с собой, с окружающими, на что опираться, когда трудно, как строить отношения в команде, в семье. Творческий потенциал основан именно на этой парадигме. В этой связи во всех вузах должны быть созданы все условия для развития не только профессиональных, цифровых навыков, но и обязательно экзистенциальных.

Литература:

1. Рулиене Л.Н. Гуманитарность в образовании как ответ на disruptive инновации // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2017. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 04.05.2021).
2. Черепанова Т.Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.07.2020).
3. А.Г. Асмолов Антропология повседневности: трансформации поведения людей в условиях технологических и социальных перемен <https://lurian.uurfu.ru/ojs/index.php/lurian/article/view/25> (дата обращения: 16.08.2020).
4. <https://www.finam.ru/analysis/forecasts/doverie-i-nedoverie-v-rossii-20181015-111223/> – World Value Survey (2017-2020) исследования РБК и ИНИ 2020
5. <https://russiaedu.ru/rating> Образование в России. Официальный сайт.
6. Быкова А.В. Вызовы для российского высшего образования: цифровая трансформация и повышение конкурентоспособности // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2020. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.08.2020).
7. Ставцева И.В., Вагина Т.С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину "История и культура стран изучаемого языка" // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2019. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.08.2020).

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Поняева Татьяна Анатольевна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изменения роли преподавателя при переходе на дистанционное обучение иностранному языку в нелингвистическом вузе. В современной ситуации активного использования дистанционных средств обучения в высших учебных заведениях данная тема становится все более актуальной. Модернизация современного образования основана в первую очередь на использовании информационно-коммуникационных и компьютерных технологий. На сегодняшний день компьютерные технологии обеспечивают доступ к информационному пространству в различных отраслях, в том числе и в сфере образования. Автором рассматриваются различные роли преподавателя в контексте происходящих изменений, а так же выделяются ключевые методологические проблемы, связанные с организацией работы преподавателя при дистанционном обучении студентов иностранному языку.

Ключевые слова: роль преподавателя, иностранный язык, дистанционное обучение, компьютерные технологии, информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная учебная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of changing the role of the teacher in the transition to distance learning of a foreign language in a non-linguistic university. In the current situation of active use of distance learning tools in higher educational institutions, this topic is becoming more and more relevant. Modernization of modern education is based primarily on the use of information and communication and computer technologies. Today,

computer technologies provide access to the information space in various industries, including in the field of education. The author examines various roles of the teacher in the context of the continuous changes, as well as highlights the key methodological problems associated with the organization of the teacher's work in distance learning of students in a foreign language.

Keywords: teacher's role, foreign language, distance learning, computer technologies, information and communication technologies, independent educational activity.

Введение. В рамках занятий по иностранному языку на всех существующих уровнях обучения именно применение информационно-коммуникационных технологий является современной тенденцией модернизации образовательной сферы [9, с. 174]. Эти технологии активно применяются и в дистанционном формате учебной деятельности, ежедневно обновляя свой потенциал. Компьютеризация образования позволяет достичь двух стратегических целей: повышение эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования ИКТ-инструментов и технологий, а так же повышение качества обучения, развивая его с новым типом мышления, соответствующего требованиям информационного общества [6, с. 36]. На сегодняшний день компьютерные технологии обеспечивают доступ к информационному пространству в различных отраслях, в том числе и в сфере образования, что способствует повышению качества образования и эффективности усвоения нового материала [7, с. 118]. Во многих вузах подобный процесс облегчает доступ обучающихся к программе курса «Иностранный язык», нивелируя вопросы недостаточности времени и материальных возможностей. Анализируя публикации по теме современных практиков педагогики, стоит заметить большое количество положительных аспектов именно дистанционного способа изучения языка для студентов [10, с. 187].

Изложение основного материала статьи. По мнению О.Г. Серебрянцевой, в рамках преподавания иностранного языка в лингвистическом вузе преподавателю следует акцентировать свое внимание на следующих умениях:

- методика и организация обучения, его детальное проектирование с тщательным отбором дидактического материала;
- внимательное изучение не только базовой лексики по специальности студентов, но и основ выбранной ими профессии;
- привлечение преподавателей специальных курсов, а также использование периодики и научных публикаций по специальности обучающихся;
- исследование технологии модульного образования с последующей разработкой соответствующих учебных программ;
- создание систем контроля и оценки усвоения материала студентами;
- подготовка учебных, а также методических пособий, в том числе, в электронном формате;
- компетентные рекомендации по выбору развивающей литературы на иностранном языке для обучающихся [12, с. 73].

Передача культурного опыта и специфических знаний по иностранному языку является мотивом и основной задачей преподавателя курса. Однако недостаточно быть просто хорошим методистом и следовать традиционному подходу к образованию. В современном мире студенты легко могут найти интересующую их информацию, не прибегая к общению с более опытным и знающим человеком. Используя Интернет, они получают необходимые данные очень быстро, но для качественного изучения иностранного языка недостаточно просто отыскать сведения – нужно быть замотивированными, чтобы включить их в систему познания, и в целом, сформировать ее для себя. Ускорить и направить этот процесс может преподаватель. Будучи интересной личностью, именно своими персональными качествами и авторитетом, вовлеченностью в работу и умению сопереживать, преподаватель способен задать верный вектор развития для обучающихся [11, с. 229].

Информационные технологии в педагогической сфере развиты в достаточной степени для того, чтобы соответствовать индивидуальным потребностям обучающихся. Благодаря этим средствам познания каждый может выбрать для себя удобный ритм работы и поставить оптимальную цель, в том числе в рамках общих дидактических задач курса по иностранному языку [4, с. 396]. Данный аспект влияет и на работу преподавателя, отдаляя его от классической парадигмы. Сейчас все силы педагога сконцентрированы на мотивации студента. Необходимо не просто предоставить обучающемуся информацию и учебные материалы, но и провести консультации по ним, лично или при помощи дистанционных технологий. Многие ученые считают, что функционалом современного педагога является разработка и реализация новых программных средств образования и самоподготовки для студентов [3, с. 65].

В условиях дистанционного обучения меняется статус преподавателя. Он не снижается, но роль наставника в традиционном понимании трансформируется. Теперь педагог помогает студенту организовать самостоятельную учебную деятельность, советуя и направляя. Немаловажно и практическое применение приобретенных знаний. Обучающимся предоставляется возможность самостоятельно формировать точку зрения, которую необходимо аргументировать при помощи изученной информации, при этом важной задачей преподавателя в этом случае является строгий отбор подходящих для достижения этой цели технологий и методик обучения [14, с. 155].

Дистанционный формат обучения сформировал несколько новых ролей для современного преподавателя. Рассмотрим каждую из них подробнее:

1. Администратор системы. Преподаватель ставит перед собой цель обеспечения правильного течения процесса обучения по предмету.

2. Контролер обучения. Такой педагог внимательно следит за обратной связью от студентов, контролируя качество выполненных заданий.

3. Дизайнер курсов. Креативная роль, заключающаяся в подборе необходимых дидактических материалов и последующей проверки их усвоения с помощью различных видов тестирований.

4. Организатор. Это преподаватель-консультант, помогающий создать не только эффективный учебный процесс, но и внимательный к иным аспектам (расписание и т.д.).

5. Тьюдор. Куратор всего процесса обучения на протяжении нескольких лет.

Таким образом, место педагога в организации обучения меняется, его роль становится более значимой и уважаемой, а выполняемый функционал растет. В современном вузе высокая компетентность преподавателей

гарантирует достойный уровень подготовки будущих специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда [13, с. 167].

Многие исследователи наблюдают развитие «инновационной культуры» современного педагога, заключающейся в готовности к объединению традиционных методик и новейших разработок в преподавании. Используя креативные подходы в процессе обучения, эти преподаватели формируют новый опыт и развивают не только обучающихся, но и систему образования в целом [8, с. 102].

Инновации в данном случае влияют на выбор технологий, используемых при обучении, которые, в свою очередь, делают преподавателя частью интеллектуального и креативного образовательного ресурса, созданного для развития студентов. Разрабатывая новую методологию интерактивных подходов к обучению, ученые приходят к выводу о ценности адаптивного образования, поскольку оно основывается на личностно-ориентированном парадигме в рамках вузовской подготовки. В ее основе лежит важность творческого развития личности, которая должна уметь самостоятельно анализировать большое количество информации, выбирать подходящие стратегии для решения возникающих проблем и свободно ориентироваться в выбранной теме на практике. Потребности личности становятся важнее социального заказа. Следовательно, самовыражение и самоопределение обучающихся необходимо и актуально вписывать в изучение курса иностранного языка. Технологии в данном случае способствуют этому и влияют на дальнейшее развитие межкультурной коммуникации.

Выводы. При дистанционной форме обучения преподавателю следует обратить внимание на совершенствование своих организаторских умений. Ставя перед студентами задачи дистанционно, он сможет воодушевить и настроить процесс коммуникации так, чтобы эффективность их выполнения росла. Собственные организаторские таланты преподавателя могут существенно облегчить применение ИКТ в рамках курса и замотивировать обучающихся на развитие навыков общения [2, с. 202].

Кроме того, задачей преподавателя иностранного языка является создание оптимальных условий для усиления компетенций студентов в рамках удаленного формата работы. Так получится организовать устойчивую мотивацию для самореализации в будущей профессии, достижения положительных результатов при обучении, обретении новых личностных качеств и социальных навыков [5]. Определенно можно сказать – информационно-коммуникационные технологии выявили назревающую педагогическую проблему, касающуюся методики использования современных средств коммуникации, в том числе в обучении иностранным языкам. Множество исследований посвящено перспективам применения новых технических приемов и средств [1, с. 68].

Литература:

1. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе». – №2 (29). – 2014. – С. 68-72.
2. Дрюкова К.Ю. Анализ роли преподавателя в процессе дистанционного обучения иностранным языкам / В сборнике: Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации/Сборник статей XV Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 202-204.
3. Ермакова Б.Л. О роли преподавателя в дистанционном обучении / Материалы 77-й Международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров». – М., 2012. – С. 63-70.
4. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС / Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19-20 февраля 2019 г.): в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова]. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2019.
5. Иргибаева М.С. Роль преподавателя дистанционного обучения при мультилингвальном образовании // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2014. – №6.
6. Капустина Д.М. Оценка использования современных компьютерных технологий в преподавании в высшей школе// Философское образование. – 2016. – № 1 (33). – С. 36-40.
7. Капустина Д.М. Проблема адаптации человека в информационном пространстве. Философское образование. – 2017. – № 1 (35). – С. 117-121.
8. Коротаева И.Э. Анализ опыта отечественных специалистов по внедрению инновационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Современный ученый. – 2020. – № 4. – С. 101-107.
9. Коротаева И.Э. Информационно-коммуникативная составляющая в программах обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе//Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 174-177.
10. Масютина Н.М. Перспективы и сложности дистанционного изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 187-189.
11. Поняева Т.А. Профессиональные и личные качества преподавателя иностранных языков технического вуза как ключевые факторы повышения качества образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 228-232.
12. Серебрянцева О.Г. Оптимизация работы преподавателя иностранного языка нелингвистического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8 (50). – Часть 5. – С. 73-75.
13. Третьякова О.С. Изменение роли преподавателя в дистанционном обучении / Материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции «Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы». – Тамбов: Издательский дом «Державинский». – 2019. – С. 167-170.
14. Шуневич Б.И. Роль и функции преподавателя в дистанционном обучении / Б.И. Шуневич // Иностранные языки: теория и практика преподавания: материалы Международной научной конференции, [Минск], 30-31 января 2002 г. / Белорусский гос. экон. ун-т; [редкол.: Т.Ф. Солонович и др.]. – Минск: БГЭУ, 2002. – С. 154-156.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Поскрёбышева Татьяна Александровна
Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития и совершенствования лидерских компетенций у студентов в процессе иноязычного обучения в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева. Целью статьи является подробное рассмотрение лидерских компетенций и способы их развития у студентов вуза. В статье определяется понятие «лидерские компетенции», выявляется значимость их развития для построения будущего специалистом успешной карьеры. Делается вывод о том, что полноценное развитие лидерских компетенций следует осуществлять в условиях целостного образовательного процесса. Описываются способы формирования и развития лидерских компетенций у студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: целостный процесс, иноязычное обучение, студент, лидерские компетенции, развитие, вуз.

Annotation. The article deals with the development and improvement of leadership competencies of students in the process of foreign language teaching at Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev. The purpose of the article is a detailed review of leadership competencies and ways of their development of university students. The article defines the concept of "leadership competencies", reveals the importance of their development for building a successful career by a future specialist. It is concluded that the full development of leadership competencies should be carried out in the context of a holistic educational process. The article describes the ways of forming and developing students' leadership competencies in the process of learning a foreign language at university.

Keywords: holistic process, foreign language teaching, student, leadership competencies, development, university.

Введение. Лидерские качества и навыки, выражающиеся в лидерском поведении, несомненно, способствуют повышению профессиональной производительности и личностному росту человека. Лидерское поведение оказывает положительное развивающее влияние на многие способности и навыки человека, такие как проявление инициативы, коммуникабельность, эмпатия, критическое мышление, способность рассмотреть какой-либо вопрос с разных точек зрения. Следовательно, выявление и развитие лидеров является актуальной задачей для вузов, осуществляющих подготовку будущих выпускников, и компаний, в которых работают как начинающие специалисты, так и опытные профессионалы. В настоящее время компетентностный подход является эффективной основой для развития лидерства. Подход, основанный на компетентности, означает определение лидерских компетенций и их целенаправленное развитие. Следует отметить, что полноценное развитие лидерских компетенций, составляющих целый комплекс знаний, умений и навыков, целесообразно осуществлять только в условиях целостного образовательного процесса, потому что именно целостность обучения позволяет сосредоточить педагогические действия на развитии и совершенствовании целостной личности. Несомненно, будущий выпускник, обладающий целостной, всесторонней личностью, чувствует себя максимально подготовленным не только к качественному выполнению профессиональных обязанностей, но и имеет развитые способности к личностному и профессиональному росту, к новым видам деятельности, сложностям и переменам, к развитию в себе дополнительных компетенций, к проявлению себя в новых ролях. Чтобы данная реализация стала возможной, система образования призвана обеспечить студентов – будущих молодых специалистов – вышеуказанными способностями, готовностью, желанием к применению своих способностей, к работе над собой. Формирование, развитие и совершенствование лидерских компетенций, включающих в себя большое разнообразие умений и навыков, является одним из приоритетов работы преподавателей вуза. Данная статья посвящена рассмотрению лидерских компетенций и вопросу их эффективного развития у студентов в процессе организации целостного процесса иноязычного обучения в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева.

Изложение основного материала статьи. Важно определить ключевые компетенции для лидерства и выбрать стратегии развития и стимулирования данных лидерских компетенций у студентов. Следует отметить, что существуют конкретные лидерские компетенции, характерные для профессиональной деятельности в конкретной компании, в которой будет работать будущий выпускник. Несмотря на это, важно проводить работу над общими лидерскими компетенциями, актуальными для каждой организации, а также развивать у студентов способности к пониманию новых лидерских компетенций, которыми, возможно, придется овладеть на рабочем месте, и обеспечить студентов знаниями, умениями и способностями к данной деятельности. Это обусловлено отличительными индивидуальными особенностями каждой конкретной фирмы/предприятия, а также возможным изменением должностных обязанностей специалиста. В таком случае самообучение и саморазвитие будут являться необходимыми способностями, которые нужно развивать у студентов заранее, в процессе вузовской подготовки. Каждая компания должна создавать условия для проявления и развития лидерских компетенций сотрудников с целью осуществления успешной деятельности и реализации конкурентного преимущества данной компании.

В связи с тем, что навыки и умения, необходимые для определенной должности, зависят от индивидуальных условий каждой компании и могут меняться, использование компетентностного подхода является приоритетным для успешного развития компетенций, необходимых для различных должностей на разных уровнях в конкретной организации. При организации процесса развития лидерских компетенций личности необходимо учитывать компетенции различного характера, которыми человек уже владеет, а также текущие личностные возможности и способности человека. Сравнение уже имеющегося личностного компетентностного уровня человека с теми лидерскими компетенциями, над которыми планируется работать, является значимым этапом, обеспечивающим успешное развитие нужных лидерских компетенций.

Таким образом, опора на текущие возможности человека с целью выбора наилучшей тактики достижения навыков и компетенций, необходимых для лидерской позиции, позволяет добиваться эффективного и «адресного» совершенствования лидерских способностей. Следовательно, будущий выпускник вуза сможет уверенно и свободно строить успешную карьеру по специальности. Итак, следует определить ключевые лидерские компетенции и способы их развития.

1. Социальный интеллект. Социальный интеллект является одним из лучших показателей эффективности лидерства. Понятие социального интеллекта очень широко, поэтому целесообразно рассматривать данное явление с учетом специфики социальных ситуаций, а также динамики и способности к эффективным действиям в ряде социальных ситуаций. В рамках обсуждения проблемы развития лидерских компетенций и эффективного лидерства социальный интеллект имеет большую значимость в связи с тесной взаимосвязью социализации человека, социальных ролей и проявления способности к лидерству. Следовательно, чтобы развивать социальный интеллект, человек должен постоянно находиться среди различных по характеру и темпераменту людей. Хорошее развивающее действие на развитие социального интеллекта оказывает общение человека с людьми, которые занимают разные должности, его личное умение выстраивать продуктивное взаимодействие с ними, которое основывается не только на выполнении профессиональных задач, но и предполагает личное общение, умение сформировать о себе положительное впечатление, проявить свои лучшие качества. Именно личное взаимодействие является неотъемлемой частью построения эффективных профессиональных взаимоотношений. Таким образом, умения устанавливать личные контакты с людьми, участие человека в различных социальных ситуациях, в т.ч. связанных с работой, развивают его социальную восприимчивость, и как следствие, социальный интеллект.

2. Навыки межличностного общения. Навыки межличностного общения относятся к сфере социального интеллекта. Основная характеристика навыков межличностного общения состоит в том, что данные навыки являются основой возможности личности устанавливать продуктивные взаимоотношения с окружающими людьми. Навыки межличностного общения, относящиеся к «мягким» психолого-социальным навыкам, представляют собой особую важность в формировании лидерских навыков.

Навыки межличностного общения можно рассматривать как подмножество социального интеллекта. Они формируют аспект социальной эффективности, который в большей степени ориентирован на отношения. Таким образом, в связи с тем, что мягкие навыки лидерства лучше всего представлены навыками межличностного общения, актуально направить усилия на их целенаправленное развитие. Развитие и совершенствование данных навыков предполагает, прежде всего, желание к общению как личному, так и профессиональному. Этот процесс неразрывно связан с умением внимательно слушать собеседника и умением правильно реагировать на поступающую информацию в зависимости от ее характера. Что касается личного и профессионального видов общения, следует отметить их тесную взаимосвязь, так как одно невозможно без другого. Личность человека как цельная система включает в себя множество навыков, и профессиональные навыки усваивает именно личность, следовательно, от личности, личностных особенностей, взглядов, в том числе на взаимоотношения с коллегами и клиентами, будет зависеть отношение к необходимому уровню и качеству выполнения профессиональных обязанностей. Для эффективного развития навыков межличностного общения существенное значение имеет понимание сферы коммуникации, а также работа над речью и навыками публичного выступления.

3. Эмоциональный интеллект, навыки эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект дополняет социальный интеллект и представляет собой способность индивида общаться на эмоциональном уровне, адекватно понимать и оценивать эмоциональные ситуации и эмоции (собственные и других людей), уметь оставаться в гармонии со своими эмоциями. Эмоции, их выражение составляют личное обаяние человека, лидерскую «харизму» – умение стать лидером, который нравится людям; способности владеть и демонстрировать притягательную силу лидера/руководителя. Работа над развитием эмоционального интеллекта включает в себя понимание невербальных сигналов других людей, особенно сигналов, связанных с эмоциями. Человеку может потребоваться научиться контролировать свои эмоции, а также характерные индивидуальные эмоциональные вспышки. Для этого важно уметь/научиться анализу своих эмоций и эмоций других людей, понимать причины их возникновения и выражения, делать продуктивные выводы из данного анализа, и в соответствии с данными выводами применять новые подходы к коммуникации. Людям, испытывающим сложности с выражением своих чувств и эмоций (зачастую по причине внутренней скованности), нужно практиковаться в конструктивных способах эмоционального выражения. На работе в сфере профессиональной коммуникации именно эмоции человека покажут его личностную вовлеченность в определенную деятельность, что будет служить доказательством активности специалиста в каком-либо вопросе. И наоборот, человек, энергично и упорно занимающийся поиском решения какой-либо проблемы, но при этом воздерживающийся от высказываний об опыте своей работы, от совместных обсуждений, рискует остаться незамеченным в плане его достижений и трудолюбия. Следовательно, профессиональные и карьерные продвижения неразрывно связаны с эмоциональной сферой человека, с умением выражать свои эмоции соответствующим образом.

4. Благоразумие, здравомыслие. Здравомыслящий человек может высказывать разумные суждения, выбирать разумные линии поведения, проявлять мудрость, открытость, восприимчивость к точкам зрения и мнениям коллег. Чтобы развивать в себе данные качества, важно анализировать свои мысли и стараться учиться более широкому, критическому мышлению. Человек должен стремиться культивировать в себе способности к разносторонним взглядам, интересоваться различными отношениями к изучаемому вопросу, принимать их во внимание при выборе конкретного курса действий.

5. Смелость, мужество, настойчивость, упорство и стойкость в какой-либо деятельности.

Стойкость или мужество – ценные свойства, характерные для лидера. Это объясняется тем, что лидерские способности включают в себя смелость идти на обдуманный риск, а также мужество отстаивать собственные идеи, принципы, достигать поставленных целей. Чтобы развивать данные качества, требуется прилагать большие усилия, основанные на совершенствовании личностных ориентиров и ценностей.

6. Управление конфликтами. Этот межличностный навык «высшего порядка» помогает сотрудникам и руководителю избегать или разрешать конфликты межличностного характера. Можно с уверенностью утверждать, что конфликты ведут к постоянно нарастающей общей тревожности и нервозности в коллективе и препятствуют качественному взаимодействию членов организации. Лидер должен обладать соответствующими умениями и компетенциями по профилактике и недопущению конфликтных ситуаций, а

также по управлению и грамотному решению конфликтов. Несомненно, такие навыки сложны в освоении, поэтому человеку, нацеленному на получение знаний по разрешению конфликтов, необходимо изучать стратегии поведения лидера/руководителя, направленного на управление конфликтами.

Жизненно важный аспект управления конфликтом заключается в том, чтобы помочь сторонам, вовлеченным в конфликт, пойти на компромисс (при этом каждая сторона должна иметь возможность отказаться от чего-либо) или сотрудничать (беспроеигрышный исход).

7. Принятие решений.

Способность принимать правильные решения или руководить процессом принятия правильных решений входит в число ключевых компетенций лидеров. Способы принятия решений могут быть различными по своему действию и эффективности. Отличительное качество хорошего лидера заключается в том, что он должен знать, когда и какое решение должно быть принято, когда коллеги должны быть проконсультированы и вовлечены в процесс принятия решений, и даже, возможно, когда приходит время «сделать шаг назад» и позволить другим принимать решения. Именно понимание и грамотная оценка текущего момента имеет большое значение для принятия правильного и выгодного решения. Научиться этому можно только благодаря опыту в подобной деятельности, который можно получить в результате систематической работы по тщательному изучению определенных ситуаций. Опыт складывается не только из удач и успеха; ошибочные решения также имеют значение для обогащения опыта человека. Ошибки являются ценной информацией для специалиста, анализируя которую, человек приобретает больше знаний и умений. Ошибки содержат в себе материал, который способен научить человека новому; позволит понять, какие стороны нуждаются в доработке или корректировке.

Важно заметить, что в результате беседы со студентами и по опыту педагогического наблюдения, студенты отмечают большую продуктивность работы и лучшее понимание тех тем и видов речевой деятельности, которые вызвали у них первоначальные трудности и требовали более сосредоточенных и упорных усилий.

8. Политические навыки.

Нельзя отрицать тот факт, что все организации или группы наполнены своего рода «политикой». Чтобы двигаться вперед, люди пытаются приобрести союзников, нарушают правила и продвигают свои личные планы. Лидер, способный к эффективному управлению группой, должен являться хорошим политическим «игроком», быть осведомленным о правилах, которым необходимо следовать для успешного управления политическим поведением людей, чтобы предотвратить нарушение социального взаимодействия внутри группы или организации. Чтобы развивать политические компетенции и приобретать политические навыки, как и другие высокоразвитые лидерские компетенции, важно изучать вопросы, связанные с социальной динамикой и взаимодействием с людьми, а также применять полученные знания на практике.

9. Навыки и умения оказывать влияние на других людей.

Лидерство, по своей сущности, является умением осуществлять влияние на поведение других людей. Таким образом, эффективный лидер проявляет мастерство социального влияния и обладает способностью управлять властью справедливым и разумным способом. Важную роль при этом играет применение межличностных или «мягких/гибких» навыков, а также умение приводить хорошо продуманные и убедительные аргументы в пользу своих высказываний. Умение рассмотреть вопрос с разных точек зрения необходимо для подготовки к предстоящим переговорам, когда актуально продумать не только собственную позицию, но и предположить, какова будет позиция второй стороны переговоров, постараться заранее проанализировать стратегию и тактику поведения предполагаемых партнеров, чтобы спланировать наиболее действенное и выгодное предложение для сотрудничества.

Выводы. Занятия по иностранному языку предлагают большой потенциал для организации совместной деятельности педагога и обучающихся, направленной на развитие и совершенствование лидерских компетенций у студентов. Грамотное планирование процесса обучения иностранному языку позволяет преподавателю развивать все указанные лидерские компетенции у студентов в ходе выполнения студентами различных специально подобранных заданий во всех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Можно с уверенностью утверждать, что задания, нацеленные на развитие речевых умений и навыков студентов, всегда выполняются в определенном контексте или коммуникативной ситуации. Это предполагает активное участие студентов во взаимодействии с одноклассниками, опыт принятия на себя различных ролей, решение каких-либо коммуникативных, деловых, профессиональных задач, используя подготовленные и неподготовленные высказывания. Данная деятельность позволяет студентам выбирать нужную линию поведения и практиковаться в выражении лидерских компетенций в различных областях коммуникации как личной, так и профессиональной. В конечном итоге, данный опыт и практика служат незаменимым средством формирования основы для дальнейшего совершенствования и применения выпускником собственных способностей для построения успешной карьеры и жизни.

Литература:

1. Анисимов Н.Д., Бударин П.Ю., Касьяник Ю.В. Оценка способностей к лидерству и командному сотрудничеству у студентов // Вестник ГУУ. – 2014. – №20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sposobnostey-k-liderstvu-i-komandnomu-sotrudnichestvu-u-studentov> (дата обращения: 19.02.2021).
2. Крюкова Н.А., Басов О.Н., Малярова Н.А. Методологические основы подготовки молодых лидеров: компетентностный подход // Кластеры. Исследования и разработки. – 2016. – №3 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-podgotovki-molodyh-liderov-kompetentnostnyy-podhod> (дата обращения: 19.02.2021).
3. Марковская И.М. Лидерство: командный подход // Психология. Психофизиология. – 2008. – №31 (131). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-komandnyy-podhod> (дата обращения: 19.02.2021).
4. Олышанская Е.В. Социально-психологические характеристики лидерства в студенческих группах первого курса // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristiki-liderstva-v-studencheskih-gruppah-pervogo-kursa> (дата обращения: 19.02.2021).
5. Приходько Н.В. Профессионально значимые лидерские качества: сущность, понятие, особенности развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №10-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-znachimye-liderskie-kachestva-suschnost-ponyatie-osobennosti-razvitiya> (дата обращения: 19.02.2021).

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Покребышева Татьяна Александровна

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования и развития лидерских качеств у студентов технического университета. Целью статьи является рассмотрение проблемы развития лидерских качеств у магистров в процессе изучения иностранного языка в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева. Рассматриваются основные понятия «лидерство», «лидерские качества», выявляется их значимость для карьеры и жизни. Приводится описание основных характеристик теорий лидерства. Определяются особенности формирования и развития лидерских качеств у студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе с использованием деятельностного подхода.

Ключевые слова: магистрант, развитие, лидерство, лидерские качества, изучение иностранного языка, технический вуз.

Annotation. The article deals with the formation and development of leadership skills among students of the Technical University. The purpose of the article is to consider the problem of masters' leadership qualities developing in the process of learning a foreign language at Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev. The basic concepts of "leadership", "leadership qualities" are considered, their significance for career and life is revealed. The main characteristics of leadership theories are described. The features of the formation and development of students' leadership qualities in the process of learning a foreign language at university using the activity approach are determined.

Keywords: master, development, leadership, leadership skills, foreign language learning, technical university.

Введение. Несомненно, что изучение иностранного языка имеет большую ценность в плане освоения речевых навыков и умений. Можно с уверенностью утверждать, что данный процесс также оказывает огромное благотворное влияние на развитие разнообразных личностных качеств человека. Личностное развитие в процессе обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе во многом зависит от грамотного построения данного процесса преподавателем. В ходе обучения иностранному языку важно сосредоточить усилия на целенаправленном развитии лидерских качеств личности. Именно лидерские способности, если даже развитые в разной степени у каждого человека, позволяют стремиться к достижению профессиональных и личностных целей в жизни. Студенты, изучая иностранный язык в вузе, имеют большое разнообразие возможностей развивать данные навыки. Данная статья посвящена вопросу развития лидерских качеств у студентов в процессе изучения иностранного (английского) языка в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева. Прежде чем описать возможности формирования лидерских качеств у студентов в процессе изучения иностранного языка, важно рассмотреть понятия лидерских качеств и лидерского поведения более подробно.

Изложение основного материала статьи. Лидерское поведение и лидерские качества не ограничиваются каким-либо определенным слоем общества, уровнем образования или профессией. Они могут проявляться в любой роли, которую выполняет человек в обществе, а также в любой ситуации. Тем не менее, ближайшее социальное окружение человека влияет на формирование лидерских способностей личности. Следует отметить, что качества, определяющие хорошего лидера, весьма разнообразны. Ясно, что лидер должен восхищать, вдохновлять других людей своими мыслями и поступками. В то же время многие лидеры очень сильно отличаются друг от друга с точки зрения личности и черт характера. Лидер, в самом общем смысле, должен обладать следующими качествами: позитивный настрой, желание и стремление проявлять инициативу, уверенность, способность к нестандартному, критическому мышлению, ответственность, приверженность своему делу/профессии, высокие личные нравственные качества, доброжелательность, умение управлять своими эмоциями, эмпатия, готовность к новой деятельности, способность к преодолению препятствий и неудач.

Чтобы более четко определить лидерские качества, необходимо рассмотреть теории лидерства.

Самая ранняя теория лидерства утверждает, что лидерство – это врожденное качество, которым человек либо обладает, либо не обладает. Но в более поздних теориях выразалось мнение, что лидерские качества могут быть усвоены посредством правильного обучения и моделирования поведения. Теории лидерства включают в себя теорию черт характера, которая определяет черты характера или качества, свойственные успешному и хорошему лидеру. Данная теория включает следующие качества личности: желание руководить какой-либо деятельностью, координировать работу других людей; целостность личности; наличие нравственных ориентиров; уверенность в своих силах; интеллектуальные способности; поиск новых идей/решений; стремление реализовывать творческий подход к реализации идей; проявление инициативы; целеустремленность; настойчивость и трудолюбие в достижении целей.

Поведенческая теория. Данная теория определяет формирование эффективного лидерства как результата ролевого поведения. Акцент делается на поведенческих моделях, которые определяют хорошего лидера и его влияние на окружающих.

Теория управления или управленческая решетка, основанная американскими специалистами в области менеджмента Р. Блейком и Дж. Моултоном, которые определили типологические способы и стили управления взаимодействием членов какой-либо группы. Данная теория предполагает применение эффективных приемов, направленных на предотвращение (профилактику) внутригрупповых конфликтов.

Ситуационная теория, которая призывает при определении наилучшего стиля руководства учитывать важность ситуационных факторов выполнения задачи. Большую роль в данной теории играет взаимодействие

сотрудников, которые работают над выполнением задачи, и руководителей, направляющих ход данного выполнения.

Теория «путь-цель», которая означает умение руководителя осуществлять подход к управлению, характеризующийся использованием стилей руководства, выбор которых зависит от поставленных задач и ситуаций.

Приведенные теории являются одними из самых ранних теорий лидерства, выдвинутых экспертами по менеджменту. Следует отметить, что данные теории характеризуются некоторой ограниченностью, выражающейся в том, что они фокусируются исключительно на лидере и индивидуальном стиле руководства, свойственным данному руководителю. Современная действительность требует пересмотра и изменения управленческого сценария и теорий лидерства.

В настоящее время основное внимание должно уделяться меняющимся условиям жизни, потребностям человека, возрастающей сложности профессиональных задач, изменению организационных реалий. Немаловажную роль играет межкультурный аспект в общении и взаимодействии сотрудников многонациональных и международных компаний. В последнее время большую популярность приобретает теория трансформационного лидерства. Трансформационное лидерство означает значительное личное влияние лидера на людей, с которыми он работает. Данная модель предполагает, что лидер усиливает мотивацию сотрудников, способствует эффективной деятельности, улучшает настрой и моральный дух людей, создает ситуацию успеха, вдохновения, предлагает новые идеи для совместного продуктивного обсуждения. Трансформационный лидер достигает сплочения коллектива. Такие лидеры способны наполнить профессиональные задачи дополнительным творческим смыслом, придать задачам особый «вызов», призванный мотивировать проявление сотрудниками креативности, стремления к инновациям, организационным преобразованиям.

Следует отметить, что для более поздних теорий был характерен переход от индивидуального лидерства к групповому. Групповое лидерство признавалось как лучшая альтернатива личному лидерству. Основная идея группового лидерства состоит в том, что каждый человек способен стать хорошим лидером. В компаниях необходимо создавать благоприятные, доступные каждому сотруднику условия для проявления лидерских качеств. По мнению ведущих специалистов по менеджменту, при планировании и организации работы в командах и группах важно предоставлять возможность каждому работнику брать на себя руководящую роль, проявлять инициативу, высказывать инновационные идеи, предлагать различные проекты.

Развитие и совершенствование лидерских навыков является самой сложной и важной задачей системы образования. Ведь лидерству можно научиться, только прилагая личные собственные осознанные усилия в различных сферах деятельности. Особую актуальность имеет вопрос, каким образом построить наиболее эффективную технологию развития лидерских навыков. В основе обучения лидерству лежит самомотивация человека, его личное желание осваивать и развивать лидерские способности. Первым шагом в возникновении внутренней мотивации к обучению лидерству является осуществление человеком наблюдения за лидерским поведением других людей, восхищение ими, желание попробовать себя в роли лидера. Затем, путем личностных изменений и трансформации человек может достичь определенной степени развития лидерских способностей. Ключевым процессом в данном развитии является личностное изменение (личностный рост), включающее модификацию убеждений и мыслей личности, что способствует появлению энтузиазма по отношению к определенной выполняемой деятельности. В свою очередь, желание поделиться профессиональными идеями, проектами с коллегами, стремление организовать работу в команде/группе способствует сплочению коллектива и более качественному, продуктивному и творческому отношению к работе всех работников. Самое важное в формировании лидерских способностей – постоянное и постепенное привнесение в жизнь человека лидерского поведения. Именно практика реализации и тренировки собственного лидерского поведения, которое по мере регулярного осознанного проявления становится для человека все более привычным состоянием, является залогом успешного и уверенного развития лидерских способностей. Анализируя свои успехи и неудачи, человек избавляется от страха проявлять себя в качестве лидера, и как следствие, принимает решение совершать лидерские действия. Одним из самых сложных этапов проявления лидерских качеств для индивидуума является избавление от страха проявлять данные качества, которые заложены в каждом человеке. Важно осознать и идентифицировать свои страхи для выбора правильной тактики работы с ними и освобождения от них. Страхи классифицируются следующим образом: 1) страхи относительно недостаточно развитых интеллектуальных способностей; 2) негативная оценка коммуникативных способностей; 3) негативная оценка навыков публичного выступления; 4) страх неудачи. Страхи и негативная самооценка собственных определенных умений и способностей являются значительным препятствием для самовыражения личности. Поэтому человеку психологически сложно сконцентрироваться на своих сильных сторонах, а не на недостатках. Следовательно, требуется большая личностная работа со своими мыслями и эмоциями, чтобы остановить повторяющийся сценарий поведения человека, испытывающего трудности активного самовыражения. Зачастую человек может быть профессионально-компетентным и знающим специалистом, но именно заниженная самооценка, страх неудач мешают его профессиональному росту и карьерному продвижению, так как все его достижения и идеи остаются скрытыми и нереализованными. Однако нужно понимать, что неудачи в первое время, когда человек начинает публично, преодолевая свои страхи и неуверенность, выражать лидерские способности, заявляя о своем мнении и видении какого-либо вопроса, являются совершенно нормальным и обычным явлением. Следует оставаться настойчивым и следовать своим стремлениям. Несомненно, что начальный этап проявления человеком лидерских качеств с целью их постоянного развития и проявления связан с эмоциональным дискомфортом и общей тревожностью. Но эти ощущения быстро проходят, если попытки проявления инициативы успешны, человек достигает результатов, испытывает удовлетворенность от своей новой деятельности. Проявление себя в новом (лидерском) качестве позволяет также специалисту почувствовать себя по-новому в профессиональном плане, особенно, если человек испытывает признаки эмоционального/профессионального выгорания из-за однообразной деятельности и невозможности самовыражения по причине внутренней скованности. Общение с коллегами с целью обсуждения наилучших способов решения задач привносит в жизнь человека профессиональное удовлетворение и радость от выполняемой деятельности. Чтобы специалистам стало проще начать проявлять свои лидерские способности на рабочих местах, важная роль принадлежит руководителю предприятия. Руководитель, понимающий

ценность проявления сотрудниками лидерских качеств для личностного роста, а также для деятельности компании, должен создавать благоприятные организационные условия, возможности, стимулирующие личное желание работников заниматься активной мыслительной работой, творческой совместной реализацией новых профессиональных идей и проектов в сплоченной доброжелательной атмосфере. Активизация нестандартного мышления человека, способности к принятию риска, свободному выражению идей; поощрение инициативы, творческого и лидерского поведения; обучение сотрудников новым технологиям; самообучение и самосовершенствование способствуют развитию лидерства и, в конечном итоге, позволяют добиваться общей успешности деятельности предприятия. Большое значение для развития лидерства сотрудников также имеет наставничество, коучинг, грамотное распределение ролей в команде/группе работников, т.е. помощь и поддержка, направленная на продуктивную профессиональную деятельность каждого человека, в т.ч. в области лидерства. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что руководители предприятий должны уделять большое внимание созданию условий для свободы действий своих сотрудников, что позволит им развивать и применять потенциальный лидерский талант/лидерские качества для радикальных достижений компании.

Несомненно, что подходы к развитию лидерства и стили лидерства должны постоянно совершенствоваться в соответствии с меняющимися реалиями научного и технологического сообществ. Задачи, организационные цели, экономическая ситуация в стране и мире – это факторы, влияющие на развитие и применение лидерства сотрудниками каждой компании.

Лидерство предполагает не только наличие у человека лидерских качеств и характеристик; для развития лидерства требуется знание и применение способов их развития, осознание задач, которые необходимо решать. Важно отметить, что эффективный лидер должен выполнять определенные задачи, требующие его постоянного внимания, глубоких профессиональных знаний, понимания сущности, особенностей и сложностей выдвигаемых проектов. Осуществление данной деятельности требует развитых коммуникативных способностей личности. Человек, желающий стать лидером, обязательно должен обладать коммуникативными способностями. Обладание коммуникативными способностями означает, что человек должен быть искусным собеседником, внимательным слушателем, иметь хорошее образование, быть грамотным, использовать адекватный словарный запас, иметь самообладание, а также уметь создавать и выступать с презентациями.

В рамках развития лидерских качеств у студентов целесообразно применять деятельностный подход, который основывается на взаимосвязи психики и деятельности человека. Деятельностный подход рассматривает деятельность человека как целенаправленную, обусловленную внутренними мотивами активность, выполнение которой сопряжено с социальным взаимодействием человека с окружающими людьми. Основным элементом деятельности является действие, неразрывно связанное с сознанием и поведением. Следовательно, именно деятельностный подход может способствовать эффективному развитию лидерского поведения, приобретаемого личностью через предлагаемые педагогом действия и деятельность и создаваемые для этого условия. Опора на принцип деятельностного подхода о социальной обусловленности человеческой деятельности имеет существенное значение, так как лидерские качества могут развиваться только в осознанном и желаемом взаимодействии человека с социумом.

Занятия по иностранному языку являются незаменимым средством развития лидерских способностей у студентов, что, несомненно, будет способствовать успешной профессиональной карьере будущих выпускников. Работа по развитию и совершенствованию лидерских способностей проводится среди магистрантов первого года обучения в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева. Магистрантам, изучающим иностранный язык, предлагается большое разнообразие различных видов деятельности, направленных на практическое применение лидерских способностей. Обучение иностранному языку в вузе носит практико-ориентированный характер, выполнение практически всех заданий нацелено на развитие лидерских качеств у студентов. Преимущество иноязычной деятельности для формирования лидерства также состоит в том, что студенты могут тренировать и совершенствовать лидерские качества во всех видах речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо, речь. При этом каждый студент имеет возможность выбрать тот вид речевой деятельности, в котором чувствует себя более уверенно и комфортно. В дальнейшем, учитывая особенности студента речевого и личностного характера, преподаватель должен стараться развивать навыки и умения, которые являются слабыми сторонами студента и нуждаются в дополнительной работе. Развитию лидерства также способствует формат выполнения заданий: обычно студенты работают в парах, в группах, в команде.

Выводы. Таким образом, практический опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе, а также на практика организации процесса обучения иностранному языку с акцентом на развитие и совершенствование лидерских качеств у студентов, позволяют сделать вывод о том, что студенты заинтересованы в данной работе. Данная заинтересованность объясняется тем, что будущие профессионалы стремятся построить успешную карьеру в ведущих компаниях, которые предоставляют возможность молодым специалистам проявлять свои профессиональные знания и умения, заниматься различными проектами, реализовывать идеи и начинания. Осуществление такой деятельности подразумевает проявление инициативы и лидерских качеств.

Литература:

1. Бендас Т.В. Психология лидерства. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Бородина К.А. Формирование лидерского потенциала у студентов технического университета в процессе профессиональной подготовки // Вестник ЮУрГПУ. – 2017. – №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-liderskogo-potentsiala-u-studentov-tehnicheskogo-universiteta-v-protse-sses-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 19.02.2021).
3. Казначеева С.Н., Челнокова Е.А. К вопросу о формировании лидерства // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-liderstva> (дата обращения: 14.02.2021).
4. Кови С. Лидерство, основанное на принципах. – М.: Альпина, 2009. – 300 с.
5. Никулина И.В. Формирование лидерских качеств у студентов // СНВ. – 2016. – №4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-liderskih-kachestv-u-studentov-1> (дата обращения: 14.02.2021).
6. Пономарёв А.В., Ланцев А.О., Кырчиков М.С. Лидерство в молодежной среде. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 216 с.

7. Шубина И.В. Понятия «Деятельность», «Деятельностный подход» в отечественной науке // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-deyatelnost-deyatelnostnyu-podhod-v-otechestvennoy-nauke> (дата обращения: 25.02.2021).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Поскребышева Татьяна Александровна

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития навыков иноязычного делового общения у студентов Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева. Обосновывается важность обучения студентов деловому иностранному языку в вузе и владения студентами навыками официального англоязычного общения. Целью статьи является обсуждение проблемы обучения студентов старших курсов навыкам прохождения успешного собеседования при приеме на работу на английском языке. Приводится подробное описание общей подготовки студентов к рабочему собеседованию. Определяется актуальность данной подготовки для студентов вуза. Описываются способы эффективного сочетания данной работы и развития речевых навыков студентов.

Ключевые слова: иноязычное деловое общение, развитие, навык, обучение иностранному языку, собеседование, студент, вуз.

Annotation. The article deals with the development of foreign language business communication skills among students of Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev. The article substantiates the importance of teaching students a business foreign language at university and the students' proficiency in official English-language communication. The purpose of the article is to discuss the problem of teaching senior students the skills of passing a successful job interview in English. A detailed description of the general preparation of students for a work interview is provided. The relevance of this training for university students is determined. The methods of effective combination of this work and development of students' speech skills are described.

Keywords: foreign language business communication, development, skill, foreign language teaching, interview, student, university.

Введение. Обучение иностранному языку студентов старших курсов технического вуза всегда связано с большой ответственностью и желанием, стремлением преподавателей сделать данный процесс максимально эффективным и полезным для будущей профессиональной деятельности студентов. Это также обусловлено тем, что студенты имеют возможности построить успешную карьеру в международных компаниях. Несомненно, что подготовка к такой карьере требует хорошего владения иностранным языком. Но даже работа по специальности на отечественном предприятии в настоящее время предполагает регулярные встречи с иностранными партнерами, а также позволяет молодым специалистам посещать зарубежные компании для обмена опытом и изучения инновационных технологий, применяемых за рубежом. Молодой специалист, заинтересованный в своей специализации, всегда стремится к разработке и реализации собственных новых идей, вдохновение и научную основу для которых можно находить в чтении материалов о новейших открытиях, совершаемых в мире, а также изучая и анализируя производственные процессы и деятельность заграничных компаний, которые предоставляют подобную информацию на своих аутентичных сайтах. На данных сайтах многие крупные компании сообщают о поиске новых сотрудников, приглашая их к сотрудничеству. Таким образом, изучение и владение деловым иностранным языком никогда не утрачивает актуальность. В процессе обучения студентов в вузе особое значение приобретает развитие умений и способностей к прохождению успешного собеседования при приеме на работу как на английском, так и на русском языках. В процессе беседы со студентами старших курсов было выяснено, что многие студенты не владеют полезной и нужной информацией, как следует подготовиться к данному событию, испытывают страхи и трудности, размышляя о предстоящих собеседованиях, которые им предстоит посетить в ближайшем будущем. Поэтому было решено на занятиях по иностранному деловому языку уделить пристальное внимание данному виду деятельности: 1. Ознакомить студентов с практическими советами (изложенными на английском языке) по успешному прохождению собеседований при приеме на работу. 2. Провести практическую работу по усвоению данных рекомендаций (в виде диалогов, ролевых игр, круглых столов), призванных помочь студентам приобрести знания и реальный опыт собеседования на английском языке. Данная работа позволяет студентам применять на практике полученные знания, тренироваться в умении проходить собеседование в разных смоделированных условиях приема на работу в разнообразных компаниях и при различных обстоятельствах. Студенты на практике «репетируют» потенциальное собеседование; преподаватель при этом организывает данный процесс таким образом, чтобы придать непредсказуемый характер собеседованию, эмоциям и реакциям его участников. Студенты отвечают на большое разнообразие предполагаемых вопросов, которые могут быть заданы не только относительно профессиональных навыков специалиста и его научных интересов, но и о его личности и личных качествах, которые напрямую влияют на умения устанавливать контакты в коллективе и выполнять должностные обязанности. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса развития навыков иноязычного делового общения у студентов старших курсов в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева.

Изложение основного материала статьи. Можно с уверенностью утверждать, что собеседование – это важнейший процесс для каждой компании, которая нуждается в найме сотрудников. Это интерактивный процесс, в котором обе стороны взаимодействуют с личностями друг друга. Это двусторонний процесс общения, когда работодатель задает вопросы кандидату, не обязательно для того, чтобы получить ответ, но для того, чтобы определить его личностную направленность, оценить личностные качества, отношение к профессии, умения принимать решения, навыки презентаций и публичного выступления.

Собеседование при приеме на работу может проводить работодатель или интервьюер - работник компании, специализирующийся на проведении собеседования с потенциальными соискателями. Интервьюер обращает пристальное внимание на проявление человеком невербальных средств коммуникации, на так называемый «язык тела», который покажет то, что кандидат, возможно, пытается скрыть. Поэтому для кандидата крайне важно не скрывать свои слабые стороны и не совсем положительные черты и привычки, а сообщить о своем стремлении изменить и трансформировать их в позитивные. Важно продемонстрировать отношение к жизни в позитивном ключе, проявить оптимизм, воодушевление, энтузиазм к потенциальной профессиональной деятельности. Зачастую люди, приходящие на собеседование, чувствуют себя в уязвимом положении, ведут себя скованно, что является ошибочной линией поведения. Данное поведение основано на мыслях и чувствах интервьюируемого. В таком случае необходима психологическая работа с данными мыслями, постепенное освобождение от которых неизменно приведет к свободе действий и ощущений человека на собеседовании любого уровня. Отсутствие напряжения в теле, самоуважение и уверенность позволяют кандидату установить позитивную связь со своим собеседником и задать ему желаемые вопросы о предстоящей работе. Многие студенты в ходе педагогического наблюдения заявили о несправедливости и ненужности собеседования. Однако, анализируя все уровни и этапы будущей профессиональной деятельности специалиста, студенты приходят к выводу, что собеседование необходимо, так как работодатель не подвергает свою компанию риску нанять кандидата, который недостаточно достоин определенной должности. Интервьюер должным образом оценивает академическую квалификацию (уровень и качество образования), навыки и опыт, личность кандидата (как уже упоминалось), и затем объявляет результат. Следовательно, интервьюируемому необходимо тщательно подготовиться к собеседованию. В настоящее время существует большая конкуренция с точки зрения трудоустройства, что еще больше усложняет процесс отбора и найма. Поэтому, чтобы устроиться на работу своей мечты, человек должен упорно трудиться с самого начала и в течение всей жизни. Сегодня уже не вызывает сомнения факт о необходимости непрерывного образования; многие курсы повышения квалификации сосредоточены на обеспечении непрерывного образования специалистов, на создании информационных платформ для самообучения и саморазвития. Соискателю, несомненно, нужно понимать важность работы над своей внешностью, над своими речевыми навыками, своим отношением к окружающим людям. Важно также выработать правильное отношение к неудачам, воспринимать их как естественное преходящее явление, чтобы не снижать уверенность и позитивность, не критиковать себя, не препятствовать своим достижениям.

В рамках изучения делового английского языка в группах студентов старших курсов Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева особая работа уделяется практике и подготовке будущих выпускников к рабочему собеседованию. В частности, кроме «репетиции» всех возможных вариантов развития собеседования на английском языке, студенты изучают и анализируют специально подготовленные англоязычные материалы-рекомендации по подготовке к собеседованию.

Ниже приведены важные советы по подготовке к собеседованию, которые студенты изучают, анализируют, обсуждают, применяют на практике в совместной деятельности. Рекомендации включают разностороннюю подготовку для достижения успеха.

1. Быть в курсе отраслевых тенденций, современных требований к кандидатам. Важно регулярно следить за последними новостями и текущими событиями, происходящими в области специализации человека. Для этого можно изучать информацию специализированных сайтов, газет, других периодических изданий.

2. Тщательно подготовить свое резюме. По возможности практиковать/репетировать прохождение собеседования с одноклассниками, друзьями, родственниками. Постараться использовать юмор, уметь пошутить над собой в случае неудачных высказываний.

3. Развивать и совершенствовать коммуникативные навыки для успешного собеседования. Коммуникативные навыки являются очень важными для достижения успеха во время прохождения собеседования. Следовательно, коммуникативные навыки являются ключевой частью целостного процесса собеседования. Навыки межличностного общения являются необходимыми навыками для проведения групповых дискуссий и собеседований, если данные обязанности будут включены в деятельность сотрудника. Интервьюер может также расспросить соискателя о способностях справляться с проблемами, трудными ситуациями, требующими преодоления препятствий.

Соискатель должен понимать, что его речь сопровождается невербальными реакциями, которые не всегда поддаются контролю, отслеживанию и управлению. Но именно невербальные проявления будут неотъемлемой частью целостного составления впечатления о человеке. Важно в нужный момент уметь проявить уверенность и доброжелательность в манере держать себя: обладать прямой осанкой, установить зрительный контакт с работодателем/его представителем, обменяться с ним твердым рукопожатием.

С целью улучшения коммуникативных навыков пользу принесут следующие виды деятельности: чтение английских книг, профессиональных журналов по специальности, использование английского и русского словарей для обогащения словарного запаса. Если соискателю предстоит проходить собеседование на английском языке, следует заранее по возможности использовать английский язык во всех коммуникативных ситуациях, включая неофициальное общение, например, с друзьями. Это будет способствовать тому, что англоязычная речь станет привычной для человека. Непосредственно на собеседовании человек будет чувствовать себя свободно и уверенно в языковом и психологическом планах, а также сможет продемонстрировать навыки непринужденной английской речи.

4. На собеседовании необходимо внимательно слушать интервьюера, потому что с самого начала интервью именно он сообщает информацию относительно предстоящей работы. Если человек очень волнуется, его психологическое состояние препятствует восприятию и пониманию поступающей информации. Наоборот, на собеседовании важно предоставлять собеседнику обратную связь, высказывая своевременные и уместные комментарии или вопросы.

5. Существенное значение на собеседовании имеет умение человека грамотно определить объем собственных высказываний. Если соискатель может оценить ситуацию и понимает, когда информации достаточно, для собеседника это является хорошим показателем коммуникативных навыков кандидата. Ведь это неуместно и даже создает негативное впечатление о человеке, когда соискатель говорит много, без остановки, навязчиво предлагает взаимодействие с ним, которое выражается в не совсем структурированной монологической монотонной, сбивчивой речи. Следовательно, ключевым моментом успешного собеседования является адекватное реагирование на вопросы собеседника, предоставление запрашиваемой

информации в форме логического, четко построенного высказывания. При этом владение и употребление профессиональной лексики позволит составить положительное впечатление о компетентности человека и умения вести диалог в области профессиональной коммуникации.

6. Исключительно важную роль играет осведомленность соискателя о деятельности, отрасли, основных принципах и задачах компании, в которой предстоит собеседование. Для этого можно читать, анализировать сведения об области работы конкретного предприятия в газетах, статьях; следить за новостями веб-сайта данной компании, подробно изучать информацию о генеральном директоре предприятия, продукте компании, ее доле рынка, филиалах, последних отчетах/сообщениях о развитии и прибыли, научных и производственных условиях для работников. Соискатель, владея данными знаниями, приятно удивит интервьюера, покажет, что он действительно заинтересован в работе в данной компании, если он уже имеет такие глубокие представления.

7. На собеседовании следует избегать конфликтов/споров с интервьюером. Важно стараться построить свои ответы таким образом, чтобы понравиться собеседнику. Любые споры могут привести к негативным последствиям. Спор, который может возникнуть с интервьюером, безусловно, уменьшит шансы кандидата быть выбранным на желаемую должность. Кто бы ни был прав в споре, нужно понимать, что решение находится в руках интервьюера. Следовательно, соискатель должен стараться иметь хорошее эмоциональное равновесие. Чтобы обосновать, аргументировать свою точку зрения, следует придерживаться очень осторожного, пусть и уверенного способа ее выражения.

Следует помнить, что любой интервьюер имеет о себе достаточно высокое мнение, считает себя опытным «судьей», принимающим жизненно важные решения, и достаточно редко может позволить соискателю высказывать возражения или протесты. Скорее всего, если кандидат выдвигает несогласие, или заявляет энергичный протест против чего-либо в ходе собеседования, интервьюер не вступит с ним в спор, окончит собеседование, сделав определенные выводы.

8. Во время любого собеседования нужно сохранять позитивный настрой, иметь ровное эмоциональное состояние.

В случае если какой-либо вопрос в личном интервью покажется кандидату оскорбительным или неуместным, вместо того чтобы отказаться от ответа, следует просто попросить пропустить данный вопрос. Ключевое решение подобных ситуаций заключается в совершенно спокойной реакции на любую провокацию или вопрос/комментарий, касающийся личности или личной жизни соискателя. К сожалению, человеческий фактор – это очень распространенное явление, и не каждый интервьюер обладает доброжелательностью. Сложность в том, что кандидат не знает, с каким человеком ему предстоит общаться, интервьюер действительно может оказаться грубым и несправедливым, не смотря на то, что ему положено по должности быть компетентным, не допускать личных оскорблений и унижений. Единственное, что можно сделать в такой ситуации – постараться философски отнестись к событию, оставаться уравновешенным, не принимать на свой счет высказанного мнения. Это позволит противодействовать стрессу, которому подвержен соискатель в процессе подготовки и прохождения собеседований.

9. Пунктуальность – один из самых эффективных факторов успешного собеседования. Пунктуальный человек создает хорошее впечатление и показывает серьезное отношение к работе. Пунктуальность, несомненно, свидетельствует об ответственности, преданности делу, организованности человека, а также о его общем воспитании и личностной направленности. В случае если по какой-либо причине кандидат не может посетить назначенное собеседование, своевременное предупреждение о форс-мажоре будет уважительным оправданием, показателем порядочности человека и своего рода гарантией, что для такого соискателя будет назначено дополнительное время.

Работа по развитию навыков иноязычного делового общения у студентов наиболее эффективно реализуется в условиях применения личностно-деятельностного подхода. Эффективность применения данного подхода обусловлена тем, что личностно-деятельностный подход позволяет организовывать деятельность обучающихся, опираясь на личностные особенности и способности студента.

Выводы. Следует сделать вывод, что студенты, подробно изучая и применяя на практике в различных коммуникативных ситуациях данные рекомендации применительно к своей специализации, демонстрируют качественное приобретение знаний и практических навыков в изучении языкового материала. Данная работа способствует реализации эффективной подготовки студентов к предстоящим собеседованиям при приеме на работу. Применение в иноязычном деловом обучении сочетания различных видов речевой деятельности в большом разнообразии коммуникативных контекстов позволяет добиваться значимых положительных результатов. Студенты выбирают несколько предприятий, на которых они предпочли бы начать карьеру, осваивают на практике умения и навыки поиска и изучения детальной англоязычной информации о каждом предприятии (практически каждое отечественное предприятие имеет англоязычную версию сайта), осуществляют тщательную подготовку к собеседованию, «репетируют» непосредственно собеседование. При этом студенты создают различные условия прохождения собеседования, продумывают роли и характеры людей, участвующих в данном мероприятии, возможные препятствия, конфликты, провокационные вопросы – все то, что может возникнуть в ходе реального собеседования. В свою очередь, такая продуктивная совместная работа способствует обучению студентов не только языковому деловому общению, но и учит сплоченности, навыкам взаимодействия с разными людьми, поиску нестандартных решений, развитию критического мышления и умения быстрого реагирования в различных ситуациях. Многоэтапная работа по изучению и применению на практике рекомендаций для эффективной подготовки к собеседованию прививает человеку трудолюбие, усердие, развивает мыслительную активность, помогает избавиться от страхов и неуверенности в выполнении определенных задач, показывает важность глубокого изучения необходимых материалов. Многократные репетиции данного процесса снижают уровень стресса, что, в итоге, позволяет студентам добиваться успешных результатов в профессии.

Литература:

1. Абрамова Н.В. Подготовка будущих юристов к деловому иноязычному общению в теории и практике высшего образования // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-yuristov-k-delovomu-inoazychnomu-obscheniyu-v-teorii-i-praktike-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 21.02.2021).

2. Захарова Л.В., Гунина Л.А. Культура делового общения как важный фактор профессионального становления специалистов // Русистика. – 2016. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-delovogo-obscheniya-kak-vazhnyy-faktor-professionalnogo-stanovleniya-spetsialistov> (дата обращения: 21.02.2021).

3. Игнатенко И.И. Направления иноязычной подготовки к деловому общению // Преподаватель XXI век. – 2010. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-inoazychnoy-podgotovki-k-delovomu-obscheniyu> (дата обращения: 21.02.2021).

4. Климова Е.Д. Деловое иноязычное общение в профессиональной подготовке специалиста в области менеджмента // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – №2-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovoe-inoazychnoe-obschenie-v-professionalnoy-podgotovke-spetsialista-v-oblasti-menedzhmenta> (дата обращения: 21.02.2021).

5. Ковтунович Л.М., Прилукова Е.Г. Особенности обучения студентов деловому общению для работы в среде иноязычной культуры // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-studentov-delovomu-obscheniyu-dlya-raboty-v-srede-inoazychnoy-kultury> (дата обращения: 21.02.2021).

6. Локтюшина Е.А. Английский язык делового общения в структуре дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – №1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-delovogo-obscheniya-v-strukture-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.02.2021).

7. Шеянов О.И., Щукин М.Н. Методические рекомендации студентам и выпускникам вузов для подготовки к собеседованию при устройстве на работу // Мир науки и образования. – 2017. – №3 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-studentam-i-vypusknikam-vuzov-dlya-podgotovki-k-sobesedovaniyu-pri-ustroystve-na-rabotu> (дата обращения: 21.02.2021).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Потехина Надежда Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Жеребятникова Галина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу категории «педагогическая мастерская», применение, которой является актуальным, как так определена потребностями развития педагогической практики. В данной статье раскрываются особенности применения технологии педагогических мастерских на практических занятиях по дисциплине «Педагогика» в вузе. По мнению авторов, современная образовательная технология педагогическая мастерская обеспечивает активную познавательную деятельность студентов, способствует формированию готовности к саморазвитию, построению образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: технология, мастерская, педагогическая мастерская, индукция, педагог-мастер, мотивация, активность, созидание, реконструкция, деконструкция, социализация, рефлексия, исследование, творческая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the category "pedagogical workshop", the application of which is relevant, as it is determined by the needs of the development of pedagogical practice. This article reveals the features of using the technology of pedagogical workshops in practical classes in the discipline "Pedagogy" at the university. According to the authors, the modern educational technology pedagogical workshop provides active cognitive activity of students, contributes to the formation of readiness for self-development, the construction of the educational process taking into account the individual characteristics of students.

Keywords: technology, workshop, pedagogical workshop, induction, teacher-master, motivation, activity, creation, reconstruction, deconstruction, socialization, reflection, research, creative activity.

Введение. В настоящее время значимый показатель высокоразвитой, современной страны сопрячено с развитием возможностей человека, которые, прежде всего регулируются качеством образования, в связи с этим общество делает запрос на представителей способных видеть проблему и творчески её решать, обладающих такими личностными качествами как активность, инициативность, способность к критическому мышлению [5, с. 218], все это находит подтверждение в Федеральном Образовательном стандарте общего образования, где отражены требования к освоению основной образовательной программы, на среди которых мы выделили – формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, о широком спектре разнообразной деятельности по получению нового знаний в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных задачах [10, с. 15].

Изложение основного материала статьи. Быстро изменяющиеся социокультурные условия обуславливают модернизацию педагогических технологий, через объединение значимых утверждений из нескольких технологий с использованием сетевых ресурсов Интернета и технических средств обучения, а так же включая и электронные гаджеты, все это содействует увеличению познавательной мотивации, активной личностной включённости обучающегося в образовательный процесс, посредством интерактивного их взаимодействия и способствует быстрому доступу к информации [15, с. 315].

Несомненно, что на сегодняшний момент значимым в педагогическом процессе является внедрение активных методов и методических приемов, позволяющих сформировать у обучающихся умения строить умозаключения, выдвигать гипотезы, аргументировать свою точку зрения, самостоятельно приобретать новые знания и т.д. Таким образом актуальной задачей образования определяется оказание помощи обучающимся в овладении широким набором действий, которые помогут осознанно сделать выбор и реально

оценить свои возможности [13, с. 187]. Выполнить поставленную задачу можно с помощью современных педагогических технологий, таких как квест-технология [12, с. 149], проектная технология [7, с. 70] и др.

В контексте исследовательской работы считаем необходимым рассмотреть историю возникновения, представляющей для нас особый интерес технологию – это педагогическая мастерская. Данная технология получила первую популярность у педагогов с 90-х годов XX века, как итог слияния зарубежного и отечественного педагогического опыта. В контексте глубокого изучения технологии лежат идеи Л.С. Выготского и Л.Н. Толстого, философские взгляды Ж.Ж. Руссо, практическая деятельность А.С. Макаренко и С.А. Рачинского, и др.

Так же при анализе психолого-педагогической литературы, мы можем наблюдать синтезирование опыта внедрения технологии педагогической мастерской в образовательный процесс, как инновационной технологии [3, с. 65]. Авторы Н.И. Белова, Т.В. Модестова, А.А. Окунев, Г.К. Селевко, В.А. Степикова рассматривают актуальность изучения педагогической мастерской как инновационного явления в образовании в рамках школьной педагогики, Г.В. Головин, М.Г. Ермолаева, Д.Г. Левитес, И.А. Мухина в теории и методике профессионального образования. В России же с технологией педагогической мастерской впервые познакомилась в 1990 году. Одними из первых в ее освоении и внедрении стали И.А. Мухина, Л.Д. Фураева, Н.И. Хлебович, Ж.О. Андреева.

На сегодняшний день в современной педагогической науке существует множество определений «педагогической мастерской», считаем необходимым рассмотреть более подробно.

Согласно определению, которое дает И.А. Мухина – педагогическая мастерская это форма обучения, содействующая для развития каждого студента через коллективное и самостоятельное открытие к новому знанию и новому опыту [9, с. 999].

Однако мы считаем, что наиболее полно отражает сущность рассматриваемой технологии, определение которое даёт Жаров И.Б. «Педагогическая мастерская» – это нестандартная форма организации учебных занятий, инновационная технология обучения, которая позволяет организовать и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества), способствует созданию на занятиях творческой атмосферы, психологического комфорта, а так же содействует становлению профессионального и личностного роста преподавателя и студента [4, с. 105].

Проведенный анализ определений «педагогическая мастерская» позволяет сделать вывод, что это многоаспектная и широкая технология, так как, охватывает весь процесс обучения и включает в себе элементы созидательной деятельности участников образовательного процесса и осмысление ее результатов действия. Мы солидарны с утверждением И.А. Мухиной, что выстраивание знаний с помощью технологии педагогической мастерской по логической цепочке: творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт, будет способствовать построению индивидуального стиля творческой, исследовательской, деятельности, личностному росту и т.д. [9, с. 452].

Для нас интересной представляется рассмотрение использование технологии педагогической мастерской на практике занятия по дисциплине «Педагогика» в вузе.

В настоящее время в современном вузе, в процессе организации учебного процесса, значимое место отводится педагогическим технологиям обучения, которые не только способствует качественному овладению знаниями и умениями, но и выступает движущей силой развития созидательной активности личности, что позволяет становиться конкурентноспособной в современном мире [6, с. 99]. Мы солидарны с мнением Беловой Н.И., Наумовой Н.Н., о том, что в процессе организации учебного занятия так же существует возможность создания условий для реализации такой современной технологии, как педагогическая мастерская. Её использование на практических занятиях, характеризуется как творческое освоения материала, как открытие. Что, конечно, же в свою очередь предполагает другой формат организации деятельности студентов, который будет создаваться как исследование. Использование технологии педагогических мастерских на занятиях, происходит по следующему алгоритму: создается организованный хаос представлений, ассоциаций, который порождает вопросы без ответов, на которые нельзя двигаться дальше, знания же в свою очередь приобретаются через личный опыт обучающегося, а педагог перестает быть всеведущим провидцем знаний [2, с. 75].

В контексте нашего исследования, рассмотрим более подробно основные *этапы* разработки и реализации педагогической мастерской более детально. Первый этап *индукция* характеризуется созданием определенных условий для активизации восприятия, содействует повышению познавательной активности и строится на собственном опыте обучающегося. Педагог выступает в роли мастера, который строит свою работу в соответствии таким принципам как: формирование знаний, организация диалогового взаимодействия детей высказывание своих мыслей в созидательном процессе, способствует созданию условий для выявления ошибок, совершенствованию навыков принятия и понимания друг друга. Вторым этапом разработки и реализации педагогической мастерской выступает *деконструкция*. На данном этапе осуществляется превращение материала (работа с текстом) в хаос-смешение слов, явлений и событий. Далее происходит создание своего мира, проекта, гипотезы, текста и выдвигаются решения – это этап *реконструкции*. Следующим выступает этап *социализации*. На данном этапе происходит организация своей деятельности и сопоставление ее с деятельностью остальных участников процесса, а также прогнозирование промежуточного и итогового результата своего труда. Цель данного этапа состоит в возможности дать самооценку и провести самокоррекцию. Затем следует презентация итогов работы перед аудиторией, то есть этап афиширования. Высшей точкой творческого процесса осознания неполноты своего старого знания новому, видение предмета в другом ракурсе и погружение в глубину проблемы, характеризует этап *разрыва*. И завершающим этапом реализации педагогической мастерской выступает этап *рефлексии, где происходит* – самоанализ, обобщение чувств, ощущений, возникших в педагогической мастерской [4, с. 105].

Для педагога технология педагогических мастерских открывает безграничные возможности, способствующие формированию ценностного отношения к себе как к личности, к другим людям, гуманного отношения к живой природе [14, с. 187].

Приведем пример разработки занятия по дисциплине «Педагогика» на тему «Методы и средства обучения».

Этап практического занятия	Деятельность педагога – мастера	Деятельность студентов
Индукция	<p>Деление группы на команды.</p> <p>1. Каждому студенту предлагается выбрать один из вопросов, написанных на бумаге (вопросы из темы прошлого занятия «Методы и средства обучения».</p> <p>Вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Какие признаки составляют понятие метода? – Что такое организационные формы обучения? – В чем заключается сущность традиционной классификации методов? <p>2. Каждый студент делает самолетик из листа бумаги и по команде педагога запускает его. Обучающиеся поднимают упавшие рядом самолетик, озвучивают вопрос и делятся на группы.</p>	<p>Активно слушают, планируют учебное сотрудничество со сверстниками; постановка вопросов и ответы на вопросы, выражают свою позицию [11, с. 166], сопоставляют представленные суждения.</p>
Афиширование	<p>Педагог-мастер предлагает обучающимся написать слова на листах: электронный, бумажный, технический.</p> <p>Как вы считаете, о чем идет речь?</p> <p>С прошлого занятия известно, что существует классификация средств обучения. Средства обучения могут быть: электронными, бумажными (таблицы, книга и т.д.) и технические.</p>	<p>Обучающиеся делятся с аудиторией своей точкой зрения и аргументируют ее.</p>
Деконструкция	<p>Педагог предлагает обучающимся ознакомиться с классификацией средств обучения, представленную в учебном пособии.</p>	<p>Обучающиеся работают с текстом и рисунками учебного пособия, анализируют и оценивают информацию, соблюдают культуру труда.</p>
Реконструкция	<p>Учитель предлагает обучающимся и заполнить таблицу, характеризующую современные средства обучения.</p>	<p>Студенты изучают, сравнивают и классифицируют средства обучения; умеют самостоятельно проводить исследование.</p>
Афиширование	<p>Педагог предлагает участникам педагогической мастерской поделиться впечатлением о проделанной работе (исследовании).</p>	<p>Студенты обсуждают проделанную работу, преобразовывают информацию из одной формы в другую; сравнивают разные точки зрения; задают вопросы.</p>
Разрыв	<p>Далее педагог-мастер подводит итог работы.</p>	<p>Работа аудитории, обсуждение проблемы. Подведение промежуточного итога.</p>
Социализация	<p>Педагог предлагает оформить исследовательскую работу в тетрадь и сформулировать вывод под его руководством.</p>	<p>Обучающиеся взаимодействуют со одноклассниками и педагогом; преобразовывают информацию из одной формы в другую, умеют оформлять работу.</p>
Рефлексия и итоги урока	<p>Ученикам предлагается устно обсудить контрольные вопросы, представленные в учебном пособии, оценить свою работу на занятии с помощью «Дерева успеха». Каждому студенту раздаются листочки с изображением дерева и предлагается раскрасить листья в определенный цвет: зеленый – справился со всеми заданиями, все понравилось, желтый цвет – были небольшие трудности в выполнении заданий, лист без цвета цвет – было много ошибок, трудностей. В конце педагог выборочно просит студентов рассказать, в какие цвета они раскрасили листья и почему.</p>	<p>Студенты обсуждают вопросы, анализируют и оценивают свою работу на занятии, принимают активное участие в групповом обсуждении проблем, пытаются убедительно обосновывать свою точку зрения.</p>

В ходе реализации технологии педагогической мастерской обучающимся можно представить набор заданий, которые поэтапно будут приближать к пониманию познавательной проблемы, и выстраиванию примерного алгоритма ее решения, так же необходимо обратить внимание, что каждый участник педагогической мастерской, определяет для себя значимый на текущий период саморазвития вопрос, находит необходимые варианты его разрешения, учитывая свои личностные особенности. В контексте нашего исследования приведем пример организации практического занятия по дисциплине «Педагогика» с использованием современной технологии педагогической мастерской. В работу были включены 58 бакалавров направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», три учебные группы студентов (30, 14 и 14 человек). В процессе изучения дисциплины «Педагогика» направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование» при разработке и проведении семинарских занятий нами была активно применена технология педагогической мастерской. Тема практического занятия была обозначена: «Ведущие

подходы, концепции и принципы обучения». Студентам было предложено задание: проанализировать нормативно-правовые документы, основные дидактические концепции, классификацию авторских школ и разработать модель «Современной школы». Представленное задание ориентированно на систематизацию знаний, работа осуществлялась как в совместном поиске, так и индивидуально, а также в микрогруппах. При организации работы на практическом занятии с использованием технологии педагогической мастерской соблюдались основные принципы инновационной технологии, которые обязательно должен учитывать и соблюдать педагог-мастер: создание атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества; активизацию личной заинтересованности каждого студента в изучении проблемы; включение эмоциональной сферы обучающихся, чередование индивидуальной и коллективной работы; в результате, выполненное задание как индивидуально, так и в микро группе, обсуждается, все мнения учитываются, и завершающим моментом выступал этап «афиширование», то есть представление работ обучающихся (схем, рисунков, проектов, моделей и т.п.) в аудитории и ознакомление с ними всех участников образовательного процесса. Проведенное исследование показало, что студенты с удовольствием включаются в педагогический процесс с использованием педагогической мастерской, что способствует включению студентов вуза в инновационную деятельность, создавая предпосылки будущей инновационной деятельности учителя [5, с. 158].

Позиция авторов [8, с. 998], отражает, что неповторимость технологии педагогической мастерской, определяется тем, что она позволяет создать на занятии атмосферу созидания, сотворчества, оптимистичности в благожелательном общении, а обращение к эмоциональной сфере обучающегося, позволяет пробудить познавательный интерес, мотивацию к изучению нового, способствует укреплению взаимосвязи процессов взаимообучения, самообучения, самовоспитания и взаимовоспитания. Педагог выступает в новой роли (педагог-мастер), и главной его задачей определяется сопровождение творческого, самостоятельного исследования, где все обучающиеся могут продемонстрировать свои таланты. Учитывая все вышеизложенное, мы поддерживаем данную позицию авторов.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ педагогической технологии позволяет сделать вывод о том, что использование в процессе обучения, технологии педагогической мастерской, содействует каждому обучающемуся в тренировке, развитии способности к аналитической деятельности, интерпретации, к самоанализу и самоконтролю, способствует построению индивидуального стиля творческой, исследовательской, деятельности и личностному росту как педагога так и обучающегося, через создание благоприятных, условий для роста каждого участника образовательного процесса и приобретение нового опыта через коллективное открытие [1, с. 702].

Литература:

1. Акутина, С.П. Развивающий потенциал творческих мастерских в современном психолого-педагогическом образовании // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 700-703.
2. Белова Н.И., Наумова Н.Н. Экология в мастерских. Метод, пособие. – С.-Пб.: «Паритет», (Серия «Педагогическая мастерская»). – 2004. – С. 375.
3. Васильева Г.Т. Педагогическая мастерская как инновационная технология // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2011. – № 4. – С. 62-67.
4. Жарова И.Б. Нестандартная форма учебного процесса технология педагогических мастерских на уроках биологии // Вестник военного образования. – 2020. – № 6 (27). – С. 105.
5. Жеребятникова Г.В. Формирование созидательной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – Чита, 2013. – 225 с.
6. Жеребятникова Г.В. Характеристика созидательной активности будущего социального педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 99.
7. Жеребятникова Г.В., Лучкина Т.В. Модель формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза // Гуманитарный вектор. – 2013. – № 1 (33). – С. 65-71.
8. Лучкина Т.В., Жеребятникова Г.В. Педагогические условия формирования созидательной активности будущих социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-4. – С. 998-1002.
9. Мухина, И.А. Что такое педагогическая мастерская. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: книга для учителя СПб., 2002. – 489 с.
10. Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.03.2021).
11. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции: Монография. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 168 с.
12. Потехина Н.В., Жеребятникова Г.В. Компетентный подход в профессиональной подготовке будущих учителей Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 147-150.
13. Потехина Н.В. Высшее образование в системе личностных ценностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-3. – С. 185-191.
14. Рамазанова Е.Р. Использование технологии педагогических мастерских на уроках биологии // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. – 2017. – Выпуск 7. – С. 187. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29788629> (дата обращения: 09.03.2021)
15. Таганова И.С., Цыденова В.Н., Рудий В.Ю., Жеребятникова Г.В. Квест-технология как эффективная форма организации деятельности младших школьников в условиях детского оздоровительного лагеря // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-12. – С. 310-323.

УДК 372.878

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ирина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень);
 кандидат педагогических наук Жукова Анна Михайловна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен психолого-педагогический потенциал сказки в области музыкального образования в контексте её дидактических и арт-терапевтических возможностей на основе общности задач музыкального образования и сказкотерапии. Освещены разновидности сказок. Раскрыта сущность и функции дидактической сказки на начальном этапе обучения. Предложен алгоритм создания дидактической сказки в практике музыкального образования и возможные формы представления дидактической сказки на уроке музыки.

Ключевые слова: психолого-педагогический потенциал сказки, сказкотерапия, виды сказок, дидактическая сказка, алгоритм создания дидактической сказки в практике музыкального образования.

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical potential of a fairy tale in the field of music education in the context of its didactic and art-therapeutic capabilities based on the commonality of the tasks of music education and fairy tale therapy. Varieties of fairy tales are covered. The essence and functions of a didactic fairy tale at the initial stage of training are revealed. An algorithm for creating a didactic fairy tale in the practice of music education and possible forms of presenting a didactic fairy tale at a music lesson are proposed.

Keywords: psychological and pedagogical potential of a fairy tale, fairy tale therapy, types of fairy tales, a didactic fairy tale, an algorithm for creating a didactic fairy tale in the practice of music education.

Введение. Целью современного музыкального образования является формирование музыкальной культуры личности, как части ее общей духовной культуры. Данная цель предполагает комплексное решение образовательных и воспитательных задач и, прежде всего, нравственно-эстетическое воспитание, развитие эмоциональной отзывчивости на музыку. Достижение указанной цели возможно в опоре не только на собственно музыкально-педагогические методы, но и на общие методы воспитания и обучения, имеющие образную, интерактивную природу и воспитательное значение. Одним из актуальных методов может являться сказка, учитывая её психолого-педагогический потенциал в области музыкального образования.

Изложение основного материала статьи. Сказка во все времена была ориентирована на воспитание и обучение подрастающего поколения, она не утратила этих функций и в настоящее время. Функции сказки в образовательном процессе с годами расширяются, благодаря её многозначности, особому сочетанию формы и содержания. С помощью сказки человек познает мир, «законы окружающей действительности», поэтому очень важно общение на основе сказки именно в дошкольном и младшем школьном возрасте, при том, что ее значимость сохраняется и в более позднем возрасте при постановке соответствующих задач.

В обучении сказка помогает нивелировать границы между познавательными интересами учеников и новыми знаниями, которые им предлагает учитель. Она учит рассуждать, анализировать и делать выводы, через переживание сказочных событий и осмысление поступков героев. Сказка позволяет выстроить преемственность между школой и детским садом, адаптируя ребёнка к новым для него учебным реалиям и позволяя педагогу в привычной для детей форме сформировать у них новые понятия и представления. Эта роль в большей мере отводится дидактической сказке.

Опора на сказку в образовательном процессе всегда была привлекательной педагогической идеей. С позиций отечественной педагогической мысли примечательны высказывания Л.Н. Толстого, который придерживался мнения о том, что образный рассказ учителя может дать ребенку намного больше знаний, чем материал учебника. В своей Яснополянской школе он предпочитал преподносить детям новые знания форме художественных рассказов, которые в современной педагогической практике называют дидактическими сказками. Л.Н. Толстой использовал как образовательный, так и воспитательный потенциал дидактических сказок. Свои искания и обобщения в этой области Л.Н. Толстой отражал в педагогическом журнале, который был назван им «Ясная Поляна» [10].

Особое место дидактическая сказка заняла и в педагогике В.А. Сухомлинского. Работая с младшими школьниками в «Школе радости» он применял такие формы обучения, которые были призваны сделать процесс обучения шестилетних детей интересным, увлекательным и продуктивным. Одной из таких форм явилась дидактическая сказка. В.А. Сухомлинский отмечал, что сказка – «...раздувает огонек детской мысли и речи», а также, что «клетки детского мозга настолько нежны и нормально работать могут только при условии, когда объектом восприятия, осмысления является образ» [9, с. 34].

В опоре на убеждения и опыт В.А. Сухомлинского можно заключить, что сказка активизирует интеллектуальную работу детей за счёт эмоционального восприятия информации, делает более интенсивным запоминание нового знания, явления или понятия, придает эмоциональную насыщенность процессу обучения, благодаря чему должна стать ведущим способом обучения.

Современные исследователи также выделяют множество функций дидактической сказки, указывая на их организационные возможности, заключающиеся в привлечении внимания к изучаемым явлениям, повышение интереса к излагаемому материалу, улучшение микроклимата на уроке; содержательные возможности, связанные с углублением понимания отдельных свойств изучаемого объекта, сообщение дополнительных сведений о нем; контролирующее качества, позволяющие корректно выявить имеющиеся недочеты в усвоении материала, степени и глубины его усвоения; мотивационные ресурсы, способствующие повышению уровня мотивации в изучении учебного предмета [1; 3; 4].

Педагоги-практики отмечают, что дидактическая сказка помогает в решении разнообразных педагогических проблем, возникающих в работе с младшими школьниками, связанных с: «трудностями перехода от дошкольного детства к школьной жизни; установлением взаимопониманий между педагогом и

ребенком; овладением необходимыми знаниями и их применением на практике; поддержанием интереса первоклассника к школьным предметам, развитием познавательной активности и мыслительных процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления; снятием усталости во время учебной деятельности; развитием творческих возможностей, индивидуальных способностей каждого ученика; содействием обогащению активного словаря и развитием связной речи» [2, с. 37; 4, с. 100].

Можно заключить, что дидактическими являются сказки, специально созданные или приспособленные для решения обучающих и воспитательных задач, имеющие четко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, ориентированные на познавательное содержание и учебную проблему. Эффективность дидактической сказки напрямую зависит от точности понимания педагогом образовательных задач, решению которых она может помочь в сочетании с возможностью снять эмоциональную напряженность и повысить концентрацию внимания учащихся.

Излагаемый в дидактических сказках материал должен преподноситься в яркой и образной форме, например, посредством рассказа, мультфильма или игры, смысл выбора которой определяется направленностью на пробуждение интереса учащихся к изучаемым явлениям и объектам, поскольку знания, усвоенные без интереса и не окрашенные положительными эмоциями, не закрепляются в сознании ребенка на длительный период. В рамках сказки интерес также может быть актуализирован неожиданной для детей формулировкой вопроса или проблемной ситуацией.

В настоящее время дидактическая сказка изучена не только с позиций педагогики, но и в рамках сказкотерапии – «направление практической психологии, использующее ресурсы сказки или сказочной истории для: воспитания, образования, развития личности ребенка и, при необходимости, коррекции поведения или внутренних конфликтов» [1].

Благодаря этому функции применения сказки в практике музыкального образования могут быть расширены в контексте арт-терапии. В этом случае сказка становится инструментом, позволяющим организовать музыкально-образовательную работу с учениками с учетом современных психологических подходов, например, снизить адаптационный стресс, установить особую вовлекающую атмосферу при изучении теоретического материала, наладить взаимодействие в смешанных и инклюзивных группах.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева в рамках сказкотерапии рассматривает дидактическую сказку наряду с такими видами сказок как: коррекционные, медитативные, терапевтические, художественные. По мнению данного автора, коррекционные сказки направлены на мягкую коррекцию поведения ребенка, на «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный», медитативные способствуют накоплению положительного опыта, раскрытию личностного ресурса, снятию психоэмоционального напряжения, а терапевтические помогают понять глубинный смысл происходящих событий, формируют мировоззренческие установки личности, оказывают положительное психологическое воздействие и помощь [3]. Если опереться на позицию автора о том, что художественные сказки синтезируют в себе функции всех перечисленных выше видов сказок и вспомнить, что именно они составляют основу для построения драматургии музыкальных занятий, можно усилить сказкотерапевтический потенциал музыкально-образовательной работы на начальном этапе.

Психолого-педагогический смысл дидактических сказок может быть охарактеризован как «процесс осмысления знаний посредством «упаковки» учебного материала, заключающегося в том, что «абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия и прочее) одушевляются, и возникает сказочный образ мира, в котором они живут» [3]. Дидактическая сказка, по мнению И.В. Вачкова становится «формой преподнесения учебного материала, связанного с объектами внешнего мира, путем одушевления абстрактных символов и создания сказочного мира, в котором они живут, а также включения определенного задания учебного характера, которое должен выполнить ребенок» [1].

Для осознания музыкально-психологического потенциала сказки в практике начального музыкального образования можно провести параллели между задачами современных образовательных и сказкотерапевтических программ [6; 7; 8].

Таблица 1

Сравнительная характеристика задач в программах общего музыкального образования и сказкотерапевтической направленности

Программа Д.Б. Кабалевского	Программа В.В. Алеева	Программа Е.Д. Критской	Сказкотерапевтические программы
Гармоничное развитие средствами музыки творческого потенциала школьника и его познавательной активности. Раскрытие преобразующей силы музыки и ее влияния на нравственные и эстетические идеалы, формирование жизненной позиции. Овладение языком музыкального искусства на основе музыкально-теоретических знаний и навыков, постижение сути музыки во взаимосвязи со смежными видами	Привитие любви и уважения к музыке как предмету искусства. Развитие восприятия музыки как важной части жизни каждого человека. Содействие формированию эмоциональной отзывчивости, любви к окружающему миру. Формирование основ художественного вкуса. Установление взаимосвязи между музыкой и другими видами искусства.	Воспитание интереса и любви к музыкальному искусству, художественного вкуса, чувства музыки как основы музыкальной грамотности. Развитие активного, прочувствованного и осознанного восприятия школьниками лучших образцов мировой музыкальной культуры прошлого и настоящего и накопление на его основе багажа музыкальных впечатлений, интонационно-образного	Воспитание у детей особенного восприятия окружающего мира, в соответствии с данным обществом. Передачи моральных правил и норм. Развитие творческого потенциала в решении жизненных задач. Развитие самосознания, строящегося на доверительном отношении с окружающими.

Программа Д.Б. Кабалевского	Программа В.В. Алеева	Программа Е.Д. Критской	Сказкотерапевтические программы
искусства. Постижение сущности музыкальной интонации, ее драматургии через различные формы музицирования.	Обучение основам музыкальной грамоты. Формирование потребности в общении с музыкой.	словаря, первоначальных знаний о музыке, опыта музицирования, необходимых для ориентации ребенка в сложном мире музыкального искусства.	

Можно заметить общность задач в программах по музыке и сказкотерапевтических программах, все они направлены на развитие творческого потенциала школьников, формирование особенного доверительного восприятия окружающего мира, накопление опыта творческой деятельности, становление нравственных качеств личности, осознание взаимосвязи с другими видами искусства и жизнью, формирование культуры чувств, эмоций, нравственного поведения, единого, гармоничного отношения ребенка к самому себе и миру.

Общность задач является важной предпосылкой применения сказки на начальном этапе музыкального образования для снятия и коррекции возникающих психологических состояний учащихся, выравнивания их психологического состояния, что особенно важно на групповых занятиях, а также для формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к музыке, миру в целом и самому себе.

Для реализации психолого-педагогических возможностей, заложенных в сказке как способе обучения, можно опереться на алгоритм создания дидактической сказки-задания, предложенный Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, предполагающий «введение в сказочную страну, в которой живет одушеваемый символ, объяснение бытующих там нравов, привычек, развертывание сюжета и обращение к ребенку с закрепляющим заданием» [1].

Для творческого развития детей С.А. Кузнецова предлагает применять самые разнообразные способы сочинения сказок, среди которых: 1) использование карточек («Разноцветная сказка», «Ёжик и море»); 2) продолжи историю; 3) буква-слово-сказка; 4) самостоятельное создание комиксов-сказок («33 картинки», «Как это произошло?»); 5) игра «Чепуха»; 6) создание новых сказочных персонажей из пазлов («Чудо-Юдо из кусочков»); 7) составление гороскопа героя; 8) составление дневника любого героя или животного («Дневник моего хомяка»); 9) составление нового сюжета для старой сказки; 10) создание драматургии сказки на основе плаката, в который включены следующие блоки: запрет или поручение, нарушение, вредительство или недостача, отъезд героя, задача-задание, встреча с дарителем, волшебные дары, злодей со сверхъестественными свойствами, трудные испытания, борьба-битва, победа, возвращение, прибытие домой (свадьба) [5].

Исходя из указанных подходов, авторами статьи была опробована последовательность действий по включению дидактической сказки в музыкальное занятие, которая подтвердила свою эффективность на практике. Она предлагает проведение обширной подготовительной работы: осмысление темы и ключевого понятия (музыкального явления), формулировка основного знания в соответствии с опытом детей, облачение его в форму сказки с увлекательным сюжетом и интересными героями, разработку формы преподнесения данной сказки, определение места сказки в драматургии урока, перенесение полученного знания в музыкальную деятельность, подготовку проверочных заданий [2, с. 38; 4, с. 104]. Наиболее интересными способами представления сказок на практике явились аудиовизуальные презентации с применением автоматической трансляции; рабочая тетрадь и инсценировка [2, с. 38].

Выводы. Таким образом, осознание психологических и педагогических возможностей сказки на начальном этапе музыкального образования выявило возможность углубления нравственно-эмоционального содержания музыкального занятия, его вовлекающего и мотивирующего потенциала. Благодаря сказке в музыкальном образовании усиливается возможность тонкой настройки взаимоотношений человека с окружающим миром в контексте педагогического общения на субъект-субъектной основе без назидания и давления. Предлагая детям поразмышлять над сказочной проблемой, преподаватель действует на основе определенного духовного опыта поколений, что соответствует цели современного музыкального образования, делая ее более достижимой.

Литература:

1. Вачков, И.В. Введение в сказкотерапию / И.В. Вачков. – Москва: Генезис, 2011. – 260 с.
2. Жукова, А.М. Дидактические сказки как метод музыкально-теоретической работы с первоклассниками / А.М. Жукова // Современная педагогика : актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 35-40.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 320 с.
4. Кривошеина М.А. Дидактическая сказка как метод музыкально-теоретической работы с первоклассниками / М.А. Кривошеина, А. М. Жукова // Первый всероссийский конкурс молодых ученых в области искусств и культуры. 2014: сборник работ лауреатов. – Москва: Пробел-2000, 2016. – С. 91-116.
5. Кузнецова, С.А. Уроки сказок: программы занятий по творческому развитию детей / С.А. Кузнецова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 282 с.
6. Музыка. 1-4 классы: рабочие программы по учебникам Т.И. Науменко, В.В. Алеева / сост. Г.П. Попова, Л.В. Шампарова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 67 с.
7. Музыка. 1-8 классы: развернутое тематическое планирование по программе Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой / авт.-сост. А.П. Сигаева, С.Н. Сидорова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 199 с.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы: учебное издание / науч. рук. Д.Б. Кабалевского. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2006. – 224 с.
9. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1988. – 272 с.
10. Толстой, Л.Н. Из отчета Яснополянской школы за 1862 год // Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 43-46.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна

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

кандидат экономических наук, доцент Матчинов Виталий Анатольевич

Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Калуга);

магистрант Полозова Елизавета Владимировна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИДЕАЛЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования представлений о профессиональном идеале у будущих учителей. Анализируются результаты опроса, проведенного среди студентов будущих учителей КГУ им. К.Э. Циолковского. В статье приводятся педагогические условия, способствующие эффективной организации процесса формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов.

Ключевые слова: идеал, профессиональный идеал, персонафицированная информация, биография ученых и педагогов, кейс, профессиональное воспитание.

Annotation. The article deals with the problem of forming ideas about the professional ideal of future teachers. The results of a survey conducted among students – future teachers of KSU named after K. E. Tsiolkovsky are analyzed. The article presents the pedagogical conditions that contribute to the effective organization of the process of forming ideas about the professional ideal of future teachers.

Keywords: ideal, professional ideal, personalized information, biography of scientists and teachers, case study, professional education.

Введение. В Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года заданы воспитательные ориентиры, среди которых выделяют, формирование внутренней позиции человека к окружающей действительности, его мировоззрения - как приоритетные направления воспитания.

В структуру внутренней позиции человека входит ряд компонентов, среди которых важное место отводится идеалам, как неким образам должного, связанного с представлением о будущем. Личностная позиция человека определяется как система избирательных отношений человека, регулирующих ее отношения в жизнедеятельности [6].

Расширение потенциала личности педагога в новом формате образовательного пространства предусматривает формирование его готовности к ситуациям выбора концептуальных идей, средств и организационных форм воспитания, технологических решений воспитательных проблем и т.п. [4].

Профессиональный идеал служит ориентиром, задает направление в собственном развитии студентов как будущих профессионалов, служит вектором для осуществляемого выбора необходимых решений, совершаемых поступков.

В этом контексте значима проблема формирования у будущих учителей представлений о профессиональном идеале, задающем вектор формируемой личности.

Ситуация неопределенности в профессии усложняет процесс подготовки будущих учителей, который не может сводиться только к передаче единственно правильных знаний, умений и навыков, и требует формирования умений быстро принимать решения, реагировать на изменения условий работы. Правильность данного выбора будет определяться теми идеалами (образцами), нормами, ценностями, которые заложены в личности.

Изложение основного материала статьи. В отечественной философской мысли идеал рассматривается в нескольких смыслах: как субъективный образ объективного мира; как совершенный объект, копируемый человеком в форме образов ценностного сознания; как схема действия, впоследствии интериоризируемая в образ сознания [2].

Профессиональный идеал, понимается как субъективный образ профессионального совершенства, являющийся средством, стимулом самосовершенствования, включающий совокупность компетенций, профессионально значимых знаний, умений и навыков, способностей, а также профессионально-педагогических и нравственных качеств личности [3].

Сформировавшиеся представления об идеале регулируют поведение и деятельность будущего педагога в ряде контекстов:

- аксиологическом: представления об идеале сопряжены с теми ценностями, которые лежат в основе того или иного идеального образа (примера, образца для подражания). Поступки, действия, слова, мотивы, последствия поступков, определяются системой сформированных идеалов и ценностей личности;
- акмеологическом: идеалы направляют человека в стремлении к достижению уровня своего максимального самовыражения, в стремлении к сохранению и приумножению своих достижений, в возможности мобилизовать имеющиеся профессиональные возможности, могут определять высокий уровень притязаний, мотивацию самореализации, помогают сконцентрироваться на цели;
- праксеологическом – выступая в роли регулятора деятельности учителя, через усвоенные нормы и принципы идеала;
- гностическом – анализ, оценка, рефлексия идеала создают условия для формулировки учителем новых педагогических целей, разработки новых методов и средств обучения и воспитания, проектирования педагогических технологий. На личностном уровне эти процессы будут способствовать стремлению к личному росту, самовыражению, саморегуляции.

С целью выявления представлений студентов об идеальном образе педагога, об источниках их профессиональных знаний и опыта, об ориентирах, помогающих выстраивать отношения в профессии с коллегами и учениками было проведено анкетирование. Исследование было проведено среди студентов 2-5 курсов различных профилей направления «Педагогическое образование» КГУ им. К.Э. Циолковского. Всего

в опросе приняло участие 96 студентов.

Социально-ценные мотивы педагогической деятельности были выбраны большинством студентов: 54% опрошенных выбрали интерес к школе и педагогическую деятельность в качестве того, что привлекает в профессии учителя и 25% – желание заниматься любимым предметом. При этом почти четвертью студентов движут утилитарные мотивы - 21% отмечает желание получить высшее образование как основную цель своего образования.

Представление об идеале учителя у студентов связано с высокими моральными качествами, общечеловеческими ценностями (39%), хорошим знанием предмета, педагогики (36%), саморазвивающейся личностью (23%), успешной карьерой (2%).

Ответы студентов показывающие, что идеала в профессии нет или они не задумывались над этим вопросом составили 66%. 34% ответило на вопрос о наличии идеалов, помогающих и ориентирующих ваше поведение в общении с преподавателями и однокурсниками утвердительно. Необходимость в таком примере, идеале выражают почти половина опрошенных (45%).

Идеал как компонент мировоззрения, влияет на поведение человека, на отношение человека к профессии, к детям, коллегам, на жизненные стремления и цели. Полученные данные об отсутствии идеала у большинства опрошенных требуют особого анализа.

При выстраивании отношений с учениками и коллегами в период практики 68% студентов прислушиваются к рекомендациям педагогов, психологов, методистов; 28% студентов руководствуются примером конкретных преподавателей вуза и жизненным опытом, 4 %-опытом общения.

Среди известных ученых, педагогов (прошлого или современников), которые могли бы быть идеалом в профессии студенты упомянули следующие фамилии известных педагогов и ученых: М. Монтессори, А.С. Макаренко, Я.А. Коменского, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, К.Э. Циолковского, С.Т. Шацкого, Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занкова, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана. 9% не дали ответ или написали, что таких идеалов нет. 5% опрошиваемых указали фамилии своих педагогов и родителей.

Идеальный образ педагога в представлениях будущих учителей – это образ педагога, обладающего профессионально значимыми качествами и способностями, присущими педагогам прошлого и известным современникам, а также чертами, проецируемыми с знакомых и авторитетных личностей (учителей и родителей).

Вполне ожидаемым прозвучали ответы на вопрос о качествах, которыми должен обладать педагог. По частоте выбора, на первом месте оказались такие личностные качества как: любовь к детям, доброта, милосердие, справедливость, честность, уважение к детям, толерантность, готовность завоевывать авторитет, эмпатия, жертвенность, чуткость, искренность, деликатность.

Далее по частоте упоминания шли такие профессиональные качества как: трудолюбие, внимательность, терпеливость, отзывчивость, пунктуальность, ответственность, открытость, стрессоустойчивость; исчерпывающие знания предмета и умение их предоставлять в доступной форме, способность саморазвиваться, личностный и профессиональный рост, стремление к совершенствованию, владение образовательными технологиями, знание ученического коллектива, организаторские умения и навыки, ясное и отчетливое понимание целей и задач проводимой работы, владение предметом преподавания и методикой, психологическая подготовка, коммуникабельность, повышение своего профессионального уровня, умение адаптироваться в любых ситуациях, креативность.

Идеальный образ педагога в понимании студентов, наряду с мнением ученых, представляет собой единство социально-значимых нравственных качеств человека и профессиональных способностей, умений, навыков и компетенций, позволяющих ему помочь ученику войти в сферу социальных норм, освоить широкий мир культуры, познакомить с базовыми идеями, идеалами, ценностями, составляющими не только мир должного, но и основы внутреннего убеждения любой духовно здоровой личности, содержит необходимую систему качеств, свойств, способностей личности, готовой к профессиональной педагогической деятельностью [5].

При этом таким нравственным качествам как доброта, любовь к детям, милосердие – большинство опрошиваемых отдало ведущую роль в иерархии качеств и способностей современного педагога.

Проявление доброты, характеризующееся желанием и готовностью поделиться с ближним теплотой, милосердием, стремлением содействовать счастью и благополучию другого является одним из важнейших нравственных качеств человека [1].

Среди качеств характера, которые хотелось бы исправить или развить в себе студенты отмечали: упрямство, лень, пунктуальность, терпеливость, открытость, вспыльчивость, коммуникативность, аккуратность.

Среди источников профессиональных знаний и опыта деятельности 42% выбрали учебные занятия и преподавателя; 35% – литературу и практику в школе; 23% – пример и опыт выдающихся педагогов.

Выявленные особенности будут иметь важное значение для разработки теоретических и практических вопросов выявления педагогических условий формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов.

Для эффективного формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов необходимо соблюдение следующих условий:

- содержательный отбор персонафицированной информации, позволяющей рассмотреть события и факты из жизни выдающихся ученых и педагогов с позиции анализа, оценки, а также рефлексии собственных действий в воображаемой ситуации нравственного выбора. Под персонафицированной информацией мы понимаем сведения, которые относятся к выдающимся ученым и педагогам, и основанных на биографических данных, известных поступках, фактах, жизненных и профессиональных событиях. Использование такой информации рассматривается нами как необходимое средство, основанное на этически правильных образцах поведения людей в различных жизненных и профессиональных ситуациях, которые задают нравственные ориентиры в личностном и профессиональном самоопределении будущих учителей. При этом способность анализировать, давать содержательную оценку поступкам и поведению, рефлексировать, будет свидетельствовать о зрелости сознания будущего учителя;

- разработка и использование кейсов, разработанных на основе персонафицированной информацией. В ходе решения кейсов у будущих педагогов, путем извлечения из каждого примера нравственных выводов, обобщений и оценок, формируются представления о профессиональном идеале.

Разработка кейсов, содержащих факты о жизненном и профессиональном пути изучаемой личности, его трудах, особенностях личностного развития, становлении в профессии, ценностных ориентациях и целях, способствуют расстановке ценностных акцентов и профессиональных приоритетов, формированию представлений о профессиональном идеале. Обозначая и рассматривая биографии выдающихся ученых и педагогов, необходима оценка поступков, действий, слов, предполагаемых мотивов и намерений, последствий поступков, установление связи между обстоятельствами и последствиями. Изучаемые из кейсов должны подбираться и формулироваться таким образом, чтобы они побуждали перейти от единичных нравственно-правильных обобщений к более общим, абсолютным истинам:

– организация активного диалога в ходе обсуждения кейсов, вызывающего эмоциональный отклик, в процессе анализ образа, жизненной и профессиональной позиции изучаемой личности, с целью выработки личностного эмоционального отношения, организация интеллектуального и эмоционального сопереживания. Выступая значимым другим – личность-идеал, является авторитетом в личностном и профессиональном контексте. Основанием авторитета педагога являются его нравственные качества, эрудированность, преданность своей профессии, знание своего предмета, чувство юмора и т.д. В личности ученого привлекательны оказываются такие качества как: трудолюбие, честность, высокий профессионализм, дисциплинированность, творческое мышление, интеллигентностью, ответственностью;

– организация рефлексии. Процессы и понимание, оценка, интерпретация изучаемой личности и рефлексия собственного поведения, позволяют сформировать необходимые представления, которые в будущем станут основой правильного профессионального и личностного выбора.

Выводы. Проблема формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов является значимым аспектом работы современного преподавателя вуза, а целенаправленная деятельность по ее организации играет существенную роль в становлении личности профессионала. В контексте данной проблемы, путем отраженной субъектности в сознании студента формируется образ «идеального другого» - ученого, педагога, человека выдающегося, добившегося известности и уважения в профессиональных кругах, который может способствовать изменению взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний.

Литература:

1. Бражникова А.Н., Зюзя А.А., Доброта как нравственное качество человека // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – №11(81) – С. 34-40. [Электронный ресурс]- Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dobrota-kak-nravstvennoe-kachestvo-cheloveka/viewer>
2. Герасимов Г.И. Образовательный идеал в дискурсе теории идеала // Гуманитарий юга России. – №3. – 2012. – С. 145-162 [Электронный ресурс]-Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20503482>
3. Которова О.С. Формирование профессионального идеала у студентов педвуза на основе работы с художественными текстами: На материале педагогических дисциплин: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тула, 2003. – 24 с.
4. Савотина Н.А. Личность педагога в новом формате образовательного пространства // Личность в пространстве и времени. – №8. – 2019. – С. 175-181
5. Тенитлов С.В. Идеалы педагога в образовательном процессе // Вестник Казанского технологического университета. – №21. – 2010. – Том 20. – С. 301-305. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/idealy-pedagoga-v-obrazovatelnom-protsesse/viewer>
6. Щербинина О.А. Содержательная характеристика внутренней позиции и направленности личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – №9. – Часть 1. – С. 79-86.

Педагогика

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);

студент Гуреева Евгения Павловна

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

СРЕДСТВА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ

Аннотация. Персонализация образования является в настоящее время одним из ведущих тенденций его развития. Основным способом персонализации становятся сервисы для создания индивидуальных образовательных траекторий, предоставляющие обучающимся возможность самостоятельно и сознательно выбирать содержание, уровень, темп и скорость обучения, а также в максимальной степени реализовывать собственные потребности и возможности. Результатом персонализированного образования становится формирование у обучающегося понимания ценности образования, развитие его личностного и профессионального потенциала, превращение выпускника в элемент человеческого капитала в условиях общества знания. В статье раскрыты сущность и значение персонализации для развития современного образования, систематизированы и описаны средства персонализации, используемые в настоящее время в рамках электронных курсов, а именно использование таких элементов как входное анкетирование, диагностика личностных и профессиональных качеств, перевёрнутое обучение, разделение учебного контента по уровням сложности, коммуникации, взаимное оценивание, портфолио, консультирование и индивидуальная поддержка.

Ключевые слова: персонализация, образование, электронный курс, средство, индивидуализация.

Annotation. Personalization of education is currently one of the leading trends in its development. The main way of personalization is becoming services for creating individual educational trajectories, providing students with the opportunity to independently and consciously choose the content, level, pace and speed of learning, as well as to maximize their own needs and capabilities. The result of personalized education is the formation of a student's understanding of the value of education, the development of his personal and professional potential, the transformation of a graduate into an element of human capital in a knowledge society. The article reveals the essence and significance of personalization for the development of modern education, systematizes and describes the personalization tools currently used in the framework of electronic courses, namely the use of such elements as an input questionnaire, diagnostics of personal and professional qualities, inverted learning, division of educational content by levels of difficulty, communication, mutual assessment, portfolio, consulting and individual support.

Keywords: personalization, education, e-course, means, individualization.

Введение. Персонализация – один из важнейших трендов развития современного образования. Реальная непрерывность личностного и профессионального развития человека достигается именно за счет персонализации его развития в формах неформального, корпоративного и самообразования в течение всей жизни. При этом роль формальных институтов постепенно снижается, так, ряд исследователей (Джей Кросс, Том Грам, Стив Уилер и др.) указывают на то, что неформальное образование обеспечивает до 80% личностного и профессионального успеха специалистов различных профессий [4]. Согласно докладу «Образование в течение жизни», подготовленному Институтом ЮНЕСКО, наблюдается трансформация информационного общества («Information Society») в обучающееся общество («Learning Society»), характерными чертами которого станут совмещение образовательной и производственной сфер человеческой деятельности [10].

Важность персонализации для российского образования также получила свое подтверждение в ряде документов стратегического характера. Так, форсайт-исследование «Образование – 2030» агентства стратегических инициатив при Правительстве РФ указывает на персонализацию образования в контексте «университета для одного», который будет реализован посредством сервисов для создания индивидуальных образовательных траекторий, а в долгосрочной перспективе индивидуальная траектория развития человека трансформируется в непрерывную траекторию по типу конструктора, реализующего принцип «собери себя сам».

В настоящее время возможности персонализации образования связаны, в первую очередь, с развитием электронного обучения. Именно электронное обучение и технологии искусственного интеллекта дают возможность существенно приблизиться к реализации персонализированного обучения, ценность которого признается педагогической наукой [8]. При этом ряд исследователей признают, что несмотря на важность и актуальность персонализации, её реальное воплощение до сих пор относится к сложно решаемым проблемам высшего образования, способа решения которой пока не существует [11, с. 28].

Персонализация в отечественном высшем образовании также остается открытым вопросом. Как общемировой тренд внедрение разработка индивидуальных образовательных траекторий для студентов не вызывает сомнений, однако явно выделяется как минимум несколько процессов, сопровождающих персонализацию образовательного процесса на практике. Во-первых, несмотря на то, что организация образовательного процесса в университетах не дает полноценной возможности реализовать полноценное персонализированное обучение в связи с концептуальными, ресурсными, техническими, временными ограничениями, тем не менее, образовательные организации активно развивают электронные образовательные среды, специализированные персонализированные сервисы, обеспечивающие индивидуальную поддержку обучающихся. Во-вторых, лавинообразно растет количество разнообразных сервисов, программ, ресурсов, которые позволяют эффективно персонализировать отдельные элементы образовательного процесса (подобрать материал по запросу, создать портфолио, планировать обучение и пр.). В-третьих, возможности персонализации значительно возрастают с ростом доли обучающихся, уверенно владеющих информационными навыками, т.е. для представителей молодого поколения Z индивидуальная траектория обучения становится чем-то само собой разумеющимся [6].

Следовательно, можно уверенно говорить о том, что персонализация постепенно становится важным условием востребованности образовательных программ и требованием к самому процессу обучения. Этим обусловлена актуальность изучения возможностей и средств персонализации образовательных ресурсов – для преподавателя в качестве такого ресурса выступает, в первую очередь, материалы электронных курсов, обеспечивающих поддержку дисциплин учебного плана.

Целью статьи выступает описание возможностей персонализации образования посредством использования различных элементов электронных курсов.

Задачи статьи:

- представить теоретические основы и предпосылки персонализации образования как основной тенденции его развития в современных условиях;
- описать возможности, формы и принципы персонализации образования;
- систематизировать средства персонализации образовательного процесса, которые используются в рамках электронных курсов, и дать им описание;
- сформировать выводы относительно возможностей персонализации образования.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы персонализации образования были заложены в философских трудах М.Шелера, Н.Бердяева, Э. Мунье, и в дальнейшем развиты в психолого-педагогических концепциях Петровского А.В., Петровского В.А., научно-педагогических разработках Грачева В.В., Крупнова Ю.В. и др. [7, 9]. В современных представлениях персонализация образования развивается в русле интеграции личностно-деятельностного подхода в направлении дифференциации и индивидуализации образовательного процесса с социализацией личности в контексте самообразования в системе активных формальных и неформальных взаимодействий, как непосредственных, так и виртуальных [10].

Персонализация в образовательном процессе вуз означает, что обучающийся самоопределился в своей будущей профессиональной деятельности и принимает активное участие в совместной учебной и социальной деятельности на правах равного партнера, способного не только осваивать знания и приобретать умения, но и

помогать другим участникам образовательного процесса. Таким образом персонализация образования обеспечивает не только осознание личностью обучающегося своей ценности и неповторимости, но и направлено на развитие потребности личности поделиться своим знанием и опытом с другими.

Результатом персонализированного образования становится формирование у обучающегося понимания ценности образования, развитие его личностного и профессионального потенциала, превращение выпускника в элемент человеческого капитала в условиях общества знания.

Практическая реализация персонализированного образовательного процесса возможна в нескольких формах, предложенных Бурняшовым Б.А. – в форме дифференцированного обучения, в форме расширения автономности обучающегося (вплоть до самообразования) и в форме адаптивного обучения [2]. Дифференцированное обучение предполагает, что обучающиеся подразделяются на группы, для которых подобраны специфические способы и формы обучения, соответствующие их интересам, потребностям и способностям. Дифференцированное обучение наиболее распространено в образовательной практике, поскольку его реализация не требует особых затрат и специализированного программного обеспечения. Расширение автономности обучающихся получило распространение в зарубежных образовательных учреждениях, студенты которых могут выбирать набор учебных дисциплин и составлять индивидуальный график обучения, в российской образовательной практике эта модель практически не реализуется. Наиболее развитый вариант автономного обучения – самообразование – возможен в современных условиях с использованием электронного обучения, широко использующего возможности социальных сетей, взаимного редактирования и оценивания для развития обучающегося.

Наиболее перспективной, по мнению автора, является персонализация в форме адаптивного обучения. Понимая под адаптивным обучением как специфическую систему обучения, так и современный инструмент организации образовательного процесса, современные исследователи определяют его основную характеристику – возможность выбора обучающимся содержания, объема, уровня знаний, а также инструментов и траектории обучения. Важными характеристиками адаптивного обучения становятся пол, возраст, особенности аудиовизуального восприятия, культурные и прочие особенности. Реализация адаптивного обучения осуществляется в настоящее время через специализированные учебные платформы, такие как Canvas, Loud Cloud, Blackboard, RealizeIT, Adaptcourseware, Anewspring, адаптивный контент производят компании Wiley, Pearson, Mc Graw Hill Education, Jones& Bartlett Learning, sixRedMarbles, Smart Sparrow, Acrobatiq, Cengage Learning, Toolwire [2].

Кроме перечисленных форм, персонализация обучения активно реализуется через т.н. «смешанное» (или комбинированное, гибридное) обучение, объединяющее использование электронных образовательных ресурсов, разнообразных обучающих сред, дистанционных образовательных технологий асинхронного и синхронного педагогического взаимодействия [3]. Отличительной чертой смешанного обучения выступает то, что значительная доля образовательного процесса (от трети до половины) осуществляется в виртуальном пространстве Интернет, в котором обучающиеся могут сами выбирать порядок, время и темп изучения материала. В настоящее время все большее количество университетов создают собственные системы и правила смешанного обучения на основе типовых систем управления учебным процессом (LMS, например, MOODLE, Прометей и пр.), предполагающие особый порядок разработки, размещения и использования учебных материалов и ресурсов, а также оценку результатов обучения. Следующим уровнем развития систем локального «смешанного» обучения стали открытые онлайн-курсы (MOOK), взрывное распространение которых наблюдается в последние годы [1-3]. MOOK в еще большей степени усиливают возможности персонализации образования, предоставляя своим слушателям не только возможность самостоятельно выбрать объем, порядок и темп изучения дисциплины, но возможность выбрать само образовательное учреждение, даже без «привязки» к предметной области и географического местоположения обучающегося.

В целом можно констатировать, что персонализация обучения строится на максимальном использовании всевозможных факторов и условий внешней образовательной среды и личностных ресурсов самого обучающегося для достижения образовательных целей, что позволяет признавать персонализацию позитивным фактором развития субъектности обучающихся. Максимальная ориентация на самостоятельность познавательной и профессиональной деятельности обучающегося, его внутреннюю активность позволяет персонализированному обучению поднять на новый уровень овладение важными личностными и профессиональными умениями и навыками. Вместе с тем персонализированное обучение способствует развитию внутренней позиции обучающегося, важнейшей чертой которой становится способность самостоятельно ориентироваться и эффективно действовать в разнообразных социальных, профессиональных, личностных ситуациях.

Таким образом, персонализация образовательного процесса является в настоящее время одним из важнейших тенденций развития образования, что свидетельствует о необходимости разрабатывать и использовать в образовательной практике различные инструменты и средства персонализации. Учитывая, что наиболее распространенными и доступными для преподавателя университета способом увеличения персональную направленность образовательного процесса является внедрение элементов персонализации в разрабатываемые электронные курсы, предпримем попытку систематизировать и описать существующие в настоящее время средства персонализации образовательного процесса. Отвечая на вопрос «Как сделать обучение в рамках электронного курса более персонализированным?», предполагаем, что основными средствами персонализации образования выступают задания исследовательского и проектного типов, использование индивидуальных учебных планов и индивидуального расписания, применение смешанного обучения с широким доступом к сторонним, самостоятельно выбираемым ресурсам.

Для того, чтобы используемые в электронном курсе средства персонализации эффективно использовались, целесообразно опираться на ряд принципов, среди которых:

- использование входной дифференциации контингента обучающихся;
- избыточность и вариативность содержания;
- высокая интерактивность и мультимедийность контента;
- большое разнообразие форм представления учебной информации;
- разнообразие контрольно-измерительных материалов, в т.ч. с автоматической проверкой;
- интуитивно понятный интерфейс;
- наличие дополнительных инструментов и сервисов.

Возможные средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средства персонализации образовательного процесса

Средство персонализации	Содержание и формы средства персонализации
Входное анкетирование	Предназначено для дифференциации обучающихся по уровню входных знаний по дисциплине, может быть дополнено рекомендациями по восполнению пробелов и выбору уровня изучения курса (при наличии).
Диагностика личностных и профессиональных качеств	Обеспечивает учет индивидуально-психологических и личностных особенностей обучающихся, формируя их осознанное представление о смысле и потребности в изучении учебного материала. Целесообразно представлять диагностическими методиками, размещенными в свободном доступе.
Перевернутое обучение	Перевернутое обучение как набирающая популярность форма организации образовательного процесса позволяет эффективно персонализировать образовательный процесс в рамках электронного курса. Для этого часть задания, предназначенная для самостоятельного освоения, должны иметь исследовательский/эвристический характер, позволяя обучающему самостоятельно искать, отбирать и систематизировать учебный материал, а также формулировать собственные выводы и точку зрения на изучаемый вопрос.
Разделение учебного контента по уровням сложности	Позволяет обеспечить персонализацию уровня изучения материала в зависимости от степени готовности обучающегося. Возможным вариантом реализации может быть следующий: – базовый уровень, включающий краткое содержание курса, базовые учебные пособия, глоссарий, персоналии; – средний уровень, обеспечивающий освоение всего теоретического материала, дополненного материалами в свободном доступе из Интернет, блоком заданий для самопроверки, ответами на задания с комментариями преподавателя/других обучающихся; – повышенный уровень, включающий оригинальные задания исследовательского или проектного характера (выполнение проектов, научные и практические публикации, самостоятельные научные исследования и пр.).
Коммуникации	Использование коммуникаций как средства персонализации позволяет обеспечить обучающимся возможности для открытого выражения собственного мнения, оценивания самого курса и его содержания, взаимного общения и самооценки. Вариантами использования коммуникационных средств для персонализации электронных курсов становятся: – комментирование контента курса на внутренних форумах, чатах; – дополнения к контенту курса на специально созданных площадках на основе облачных сервисов социальных медиа (DriveGoogle.com, Scup.it, Curata.com и др.).
Взаимное оценивание	Взаимное оценивание – важнейший инструмент для развития самостоятельности, умения аргументировать собственную позицию и развития субъектности обучающихся. Задания на взаимное оценивание носят, как правило, эвристический или творческий характер, и предполагают вовлечение студентов в развернутую дискуссию по поводу проблемных вопросов изучения материала.
Портфолио	Портфолио как форма сбора разнообразной информации о различных аспектах творческой, профессиональной, спортивной и пр. видов деятельности обучающихся выступает непосредственным отражением результатов персонализации обучения. В настоящее время необходимость создавать портфолио в электронных курсах пропала, поскольку широкие возможности для накопления достижений представляю специализированные платформы (например, 4portfolio.ru), блоги и социальные сети. Достижения обучающегося, собранные в рамках портфолио, позволяют, в частности, отслеживать динамику обучения, мотивировать на новые профессиональные достижения.
Консультирование и индивидуальная поддержка	Персонализация образовательного процесса предполагает возможность индивидуальных консультаций с преподавателями как важнейшее условие эффективного взаимодействия.

Выводы. Таким образом, персонализация образования выступает важнейшей тенденцией его развития на современном этапе, что стало во многом возможным благодаря интенсивному развитию информационных технологий, дистанционного обучения и электронных образовательных систем. Наличие персонализированного контента и возможность реализовывать индивидуализированное обучение в соответствии с потребностями, запросами и особенностями каждого обучающегося постепенно становится основным условием конкурентоспособности образовательных программ и курсов. Средствами персонализации образовательного процесса становятся диагностика уровня готовности и личностно-

профессиональных качеств, уровневое и перевернутое обучение, активное использование средств коммуникации, индивидуальной поддержки и консультирования, взаимное оценивание.

Литература:

1. Бакулев А.В., Бондарев М.Г. Peer Assessment как метод контроля в смешанном обучении английскому языку для специальных целей. Южный федеральный университет. URL: <http://www.apkpro.ru/doc/22.06.2016%20Peer%20Assessment.pdf> (дата обращения: 01.04.2021).
2. Бурняшов Б.А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (дата обращения: 01.04.2021).
3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 2. – С. 12-19.
4. Грачев В.В. Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни // Экономика образования. – 2012. – №1. – С. 20-28.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
6. Киселева А.А., Стародубцев В.А.. Персональная образовательная сфера как агрегатор формального и неформального образования // Открытое образование. – 2013. – № 6. – С. 53-60.
7. Кондратьев М., Кондратьева А. Научная психологическая школа А. В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Развитие личности. – 2014. – №2. – С. 198-210.
8. Крупнов Ю.В. Практика персонального образования. URL: <http://personaledu.narod.ru/6.htm> (дата обращения: 01.04.2021).
9. Орнатская Л.А., Лузина Т.И. Идея духовности в философском персонализме: М. – Шелер, Н. Бердяев, Э. Мунье // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2014. – Т.15. – Вып. 4. – С. 121-130.
10. Страдубцев В.А. Персонализация виртуальной образовательной среды // Информаонно-коммуникационные технологии в образовании. – 2015. – №7. – С. 24-29.
11. Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved February 15, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/171478/>(дата обращения: 01.04.2021)

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии Прядко Наталья Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский Федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии Шеховцова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский Федеральный университет» (г. Ставрополь)

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Представлен алгоритм коррекционной работы по формированию игровых навыков у детей с РАС, который способствует дальнейшему развитию их игровой деятельности, успешной подготовке, адаптации к школьному этапу обучения, освоению социальных норм и правил.

Ключевые слова: дети с РАС, игровые навыки, игровая деятельность, социальная адаптация, психическая сфера, социальное взаимодействие, коррекционная работа, зона ближайшего развития, игровое пространство, социальный опыт, эмоциональный контакт.

Annotation. The article deals with one of the topical issues of defectology – the violation of play activity and the formation of play skills in children with autism spectrum disorders. The paper presents an algorithm of correctional work on the formation of gaming skills in children with ASD, which contributes to the further development of gaming activities, successful preparation, adaptation to the school stage of education, the development of social norms and rules.

Keywords: children with ASD, play skills, play activity, social adaptation, mental sphere, social interaction, correctional work, zone of immediate development, play space, social experience, emotional contact.

Введение. Игра служит основным каналом приобщения человека к социальной культуре, необходимым условием воспитания и обучения ребенка. Это делает игру важнейшим средством освоения социальных ролей и правил на этапе дошкольного детства. Успешное прохождение процесса освоения игровых навыков ребенком является одним из определяющих факторов того, насколько успешно пройдет его подготовка к школьному обучению, будет гармонично развиваться его психика, а также насколько быстро будут освоены и осознаны основные социальные роли. Особое значение представляет формирование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) [5].

Овладение игровыми навыками ребенком дошкольного возраста, в том числе и ребенком с РАС, осуществляется на основе понимания им социальных отношений, стремления к социальному взаимодействию. При овладении игровыми навыками, ребенок обучается новому специфически человеческому способу общения с людьми, реализация которого возможна благодаря успешному освоению социальных ролей, а также у него появляется возможность взаимодействовать с другими людьми, с целью достижения определенного результата совместной деятельности. Эффективность процесса успешной социальной адаптации ребенка с РАС непосредственно зависит от степени сформированности у него игровых навыков. Однако вопрос формирования игровых навыков у детей с нарушениями относится к числу трудных навыков, формируемых медленно и требующих организации систематической работы [6].

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования игровых навыков должен осуществляться с учетом последовательного введения игр в занятия с ребенком с РАС. Необходимо учитывать зону ближайшего развития ребенка, степень его эмоциональной связи с педагогом, и в связи с этим, подбирать соответствующие игры в рамках соответствующего этапа работы.

Методологической основой для формирования игровых навыков у детей с РАС является проведение различных игр. В процессе работы используются дидактические игры, функциональные, имитационные игры, игры с переходом ходов, игры с правилами подвижные, сенсомоторные, символические, а также сюжетно-ролевые игры.

Обучение детей с РАС навыкам социальной игры проходит с использованием различных методов, приемов: разнообразные игры, моделирование, побуждение, подсказка, помощь, подкрепление, пошаговое обучение.

Организация игрового пространства является одним из важнейших составляющих процесса формирования игровых навыков. Правильная организация пространства мотивирует детей с РАС на социальное взаимодействие, предоставляет возможность сформировать у них навыки игры, усвоить социальные функции различных игровых предметов, выработать игровые способы действий с предметами. Обучение игровым навыкам должно проходить в специальных условиях, например: в кабинете дефектолога, игровой зоне группы, на детской площадке. В этом пространстве должны преобладать спокойные тона, определенные предметы мебели, игровой материал, который обеспечивает возможность обучения различным игровым действиям, например: игрушки для конструирования (кубики, конструкторы, мозаики и т.д.); механические заводные, музыкальные кнопочные, игрушки, предназначенные для помощи в выявлении причинно-следственных связей; игровые материалы для функциональных, символических, сюжетно-ролевых игр: машинки, гаражи, самолеты, кораблики и т.д.); игровые материалы для подвижных (спортивных) игр (маты, мягкие игровые модули и т.д.); настольные и дидактические игры (лото, домино и т.д.).

Важно некоторое упорядочение игровых материалов, например: в игровой зоне при проведении занятия, должны располагаться только те материалы, которые необходимы для организации данного игрового занятия. Необходимо, чтобы игрушки и игры находились в закрытых шкафах или за съемной шторкой так, чтобы не отвлекать внимание ребенка от игры. Для проведения игрового занятия необходимо обеспечить достаточное игровое пространство.

Одно из наиболее важных условий при формировании игровых навыков – сосредоточение на невербальном взаимодействии. От детей не требуется использование навыков речевой коммуникации при обучении. Необходимость использовать коммуникативные навыки в процессе коррекции значительно снижает результативность работы по формированию игровых навыков. Это связано с тем, что у детей с РАС нарушена вербальная коммуникация, и им сложно одновременно концентрировать внимание на двух дефицитных областях – социальном взаимодействии и коммуникации. Поэтому навыки вербального и невербального взаимодействия нужно формировать параллельно, а не одновременно [1; 7].

Таким образом, создание специальных условий, выполнение последовательных действий, использование методов и приемов для занятий с детьми с РАС позволит установить положительный эмоциональный фон занятий, адаптироваться в условиях проводимой работы.

Создание эмоционально-положительной атмосферы совместной работы, формирование у ребенка с РАС интереса к личностному общению, привлечение внимания к игровой деятельности является первым этапом в системе коррекционной работы с детьми с данным нарушением.

На этом этапе необходимо:

- создать у ребенка эмоционально положительный настрой на взаимодействие с взрослым;
- установить положительный эмоциональный контакт с ребенком;
- обогащать сенсорный опыт ребенка;
- внести в игру ребенка новые социальные смыслы.

Установлению положительного эмоционального контакта взрослого с ребенком будет способствовать работа, основанная на стереотипной игре ребенка. В процессе нее ребенок испытывает ощущение комфорта и удовольствия. Происходит это потому, что для ребенка с РАС важным является знание о результате действия. Поэтому само повторение уже будет вызывать удовольствие, ведь результат заранее известен.

Для налаживания первоначального контакта необходимо «входить» в игру ребенка постепенно. Сначала педагогу необходимо просто наблюдать и анализировать игру ребенка издалека, но в поле зрения ребенка, затем необходимо постепенно сокращать расстояние между собой и ребенком. При анализе игры ребенка необходимо учитывать уже имеющиеся результаты наблюдений, вникнуть в структуру стереотипной игры ребенка (выделить цикл повторяющихся действий; прислушайтесь к звуковому и речевому сопровождению ребенка во время игры). Такая работа поможет включиться в игру ребенка, определить нужный подход.

После того, как ребенок привыкнет к присутствию педагога, становится возможна организация взаимодействия с ребенком «внутри» его стереотипной игры. Педагогу необходимо, учитывая структуру этой стереотипной игры, в нужный момент стать её участником, и предвосхитить действия ребенка, предложить ему, например, нужный предмет. Цель такой работы – дать ребенку понять, что взрослый не мешает ему играть, а иногда выступает и в роли помощника. Важно – вызвать у ребенка доверительные комфортные чувства, которые позволят влиять на игру ребенка, внося в неё новые действия. Данный этап является долговременным, так как взрослый выступает как «негативный раздражитель».

Стремление ребенка перейти к своей стереотипной игре может являться признаком того, что ему нужен отдых после проведенного с ним занятия, нельзя препятствовать такой инициативе.

На первом этапе, параллельно с работой по включению в стереотипную игру ребенка, необходимо начинать предлагать ребенку простые сенсорные игры, например: «Снег пошел!» и др.

Этап расширения сенсорной сферы ребенка является важным переходным этапом для дальнейшего обучения различным формам взаимодействия, расширения представлений ребенка о мире, постепенного ухода от узких стереотипов поведения, организации проживания самых разнообразных ситуаций и вариантов одной и той же ситуации [4].

Исходя из того, что сенсорная система состоит из 7 взаимосвязанных частей, то внимание при работе с ребенком должно комплексно распределяться между всеми частями: вестибулярной системой, проприоцептивной, тактильной, слуховой, зрительной, вкусовой, обонятельной системой.

Примером игр, развивающих данную систему, могут послужить игры с красками, водой, мыльными пузырями, различными крупами, игры с пластичными материалами, звуками, ритмами, а также с движениями и тактильными ощущениями.

Вторым этапом коррекционной работы с детьми с РАС является – формирование элементарных игровых навыков (навыков имитационной и параллельной игры). Этот этап тесно связан с предыдущим. Акцент в нем делается не на эмоциональном настрое, а на обогащении социального опыта ребенка. И включает мероприятия, которые позволяют создать основу для перехода к формированию более сложных игровых навыков.

Формирование навыков имитационной игры - развивать у ребенка базовое умение имитировать игровые действия различной степени сложности. Это переход на другой уровень работы. Если в предыдущем этапе другие дети не принимали активного участия в деятельности ребенка, с которым проводится коррекционная работа, то на данном этапе работа начинается проводиться в малых (2-5 человек) группах.

Это сложная форма работы с детьми с РАС, она предполагает учета важного принципа – игры, проводимые в малой группе, должны быть хорошо знакомы детям. Перед проведением групповых игр необходимо убедиться, что дети уже научились использовать предлагаемый игровой материал в процессе индивидуальной работы. При формировании у детей навыков игры с переходом ходов в малой группе необходимо участие двух взрослых (один – ведущий, другой – помощник). В качестве предварительной работы с ребенком с РАС может выступать многократное наблюдение за процессом таких игр со стороны, с сопутствующим речевым сопровождением всех действий взрослым.

Последовательность формирования умения имитировать действия с предметами может выглядеть следующим образом:

1. Имитация простого действия с одним предметом.
2. Имитация простого действия с двумя предметами.
3. Имитация двух последовательных действий.
4. Имитация последовательности из нескольких игровых действий. Например:
 1. Ребенок катает машинку (имитируя действия взрослого).
 2. Ребенок заводит машинку в гараж.
 3. Ребенок катает машинку, а потом заводит в гараж.
 4. Ребенок катает машинку, сажает человечка на машинку, катает его и заводит машину в гараж.

Для генерализации данного формирующегося навыка необходимо использовать разнообразный игровой материал и разнообразные действия.

Формирование навыков параллельной игры, то есть выработка умения выполнять игровые действия, находясь рядом с другим ребенком.

Основные задачи:

- формирование умения играть рядом с другим ребенком;
- формирование умения использовать собственный набор игровых материалов в ходе параллельной игры;
- формирование умения использовать общие игровые материалы в ходе параллельной игры.

Например, может использоваться игра «Собери пирамидку». В игре принимает участие ребенок с РАС и его сверстник без подобного расстройства. Подбираются две одинаковые пирамидки. Детей рассаживают за стол, разделенный клейкой лентой на две равные части, так, чтобы они находились напротив друг друга. Перед детьми кладутся пирамидки, а также на середину стола ставятся песочные часы так, чтобы дети знали, что игра будет окончена, когда высыплется весь песок. Затем педагог дает команду: «На старт, внимание, марш!» или «1 – 2 – 3 – начало игры!» и переворачивает песочные часы. Когда игра окончена, дается команда: «Стоп!», педагог обращает внимание детей на песочные часы, и хвалит их.

Третьим этапом в системе коррекционной работе с детьми с РАС является – формирование социально-ориентированных игровых навыков, которые предусматривают развитие навыков игры с переходом ходов и умения делиться игровыми материалами.

Обучение навыкам игры с переходом ходов проходит при решении следующих задач:

- формирование умения делать ход;
- формирование умения передавать ход;
- формирование умения ждать своей очереди.

Одним из примеров игр, может служить игра «Горка». Эта игра проводится на детской площадке. Детям предлагается кататься с горки и призвать к реакции ребенка с РАС. Ребенку на начальных этапах помогает педагог. Сначала внимание ребенка обращается на то, что дети катаются с горки по очереди, затем ему предлагается попробовать самому. Каждый раз педагог называет имя того, чья очередь кататься. Если один из детей отвлекся, необходимо попросить второго подождать, называя его по имени, и показывайте, чья очередь кататься: «Саша, подожди! Сейчас очередь Вани». Также необходимо следить за тем, чтобы ребенок, находящийся наверху горки, скатывался только тогда, когда другой уже поднялся с земли. Особое внимание словесным комментариям должно уделяться при скатывании ребенка с РАС. Необходимо давать ему постоянные подсказки, пока он не поймет принцип поочередной игры.

Формирование умения делиться игровыми материалами, то есть научить ребенка делиться игровыми материалами с другим ребенком во время участия в различных видах игр.

В процессе коррекционной работы решаются следующие задачи:

- формирование и закрепление умения пользоваться общим игровым материалом;
- формирование умения возвращать игровой материал на соответствующее место;
- формирование умения ожидать своей очереди;
- формирование умения осуществлять самостоятельный выбор.

Эффективной игрой на данном этапе является игра «Лото». Используется детское игровое лото с картинками. Дети рассаживаются по местам, каждому раздается одна или несколько игровых карточек с картинками. В качестве ведущего выступает помощник, ребенку с РАС, на первых этапах работы, помогает педагог. Сначала внимание ребенка привлекается к картинкам, которые есть на его карточках, по возможности, они озвучиваются и самим ребенком. После этого, ведущий достает карточку с изображением, а педагог помогает ребенку выяснить, есть ли такая картинка у него на карточках. Важно следить за тем,

чтобы ребенок не стремился брать все карточки себе, а понимал, что каждый участник игры по очереди забирает карточки себе, в зависимости от того, имеется ли у него необходимое изображение.

Четвертым, завершающим, этапом является формирование навыков игрового сотрудничества. То есть развить умение взаимодействовать и сотрудничать с другим ребенком в ходе совместной игры для достижения общей цели.

Задачи коррекционной работы данного этапа:

- формирование умения делать последовательные ходы;
- формирование умения ожидать своей очереди;
- формирование умения содействовать и оказывать помощь партнеру по игре;
- формирование навыков игры с правилами в малой группе;
- формирование умения достигать общей цели игры.

Примером игры, в которой ребенок должен научиться играть с другими детьми с целью достижения одной игровой цели, является игра «Железная дорога». Дети рассаживаются ковер, перед ними ставится коробка с игрушечной круговой железной дорогой. Детей просят вместе собрать железную дорогу. Если у ребенка с РАС возникают трудности в процессе такой совместной игры, педагог помогает ребенку соблюдать свою очередь и брать из общей коробки и присоединять по одной детали так, чтобы собрать круговую дорогу. Важно – хвалить ребенка за правильно выполняемые действия. Когда дорога собрана, детям предоставляется возможность поиграть дорогой в качестве вознаграждения. Для достижения положительного результата, такая работа требует многократного повторения аналогичных игр с постепенным уменьшением степени участия педагога.

В процессе формирования игровых навыков целесообразнее использовать игры с предсказуемым результатом. Детям с РАС значительно легче обрабатывать визуальную информацию, для этого им необходимо наглядно продемонстрировать, когда игра будет окончена. Игра, в которой результат очевиден, мотивирует детей с РАС намного сильнее, чем непредсказуемость и неопределенность. Существует достаточно игр с предсказуемым результатом: бросание мячей, лежащих в корзине (игра заканчивается, когда корзина пуста) и т.д. В тех играх, когда момент их окончания определить трудно, можно использовать песочные часы, секундомер, таймер или будильник.

При составлении алгоритма коррекционной работы были учтены рекомендации Т. Делани, Хаустова А.В., Янушко Е.А. и других авторов в данной области [2, 4, 5, 6, 7].

Выводы. Систематическая планомерная коррекционная работа при формировании игровых навыков строится следующим образом:

1. Выбор вектора обучения: определить навык, который необходимо сформировать.
2. Моделирование (парадигма деятельности), демонстрация игрового действия.
3. Определение временного промежутка для выполнения игрового действия.
4. Возможность подсказки, помощи в случае затруднения.
5. Подкрепление попытки ребенка освоить игровой навык.
6. Закрепление и генерализация навыка в повседневной жизни при участии нескольких человек (в единстве: специалист-родитель-знакомый и т.д.).

Усвоение нового материала и закрепление ранее усвоенного – главное условие при проведении занятия с детьми с РАС.

Таким образом, успешное освоение вышеперечисленных этапов коррекционной работы способствует формированию у ребенка с РАС игровых навыков, необходимых для дальнейшей работы по формированию игровой деятельности, в таких сложных видах игр, как, например, сюжетно-ролевая игра. Темп перехода от одного этапа к другому является строго индивидуальным, зависит исключительно от особенностей конкретного ребенка и скорости, а также качества овладения им игровыми навыками предыдущего этапа.

Литература:

1. Асяева Е.В. Особенности установления контакта и взаимодействия с ребенком с РАС через игровую деятельность. // Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г., Москва. – М.: МГППУ, 2016. – 449 с.
2. Делани Т. Развитие основных навыков для детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 255 с.
3. Роджерс, С. Дж. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Дж. Доусон, Л.А. Висмара. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.
4. Русанова В.С. Сенсорные игры в коррекционной работе с ребенком, имеющим РАС. // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22-24 ноября 2017 г., Москва. – М.: МГППУ, 2017. – 456 с.
5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.
6. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Практика управления ДОУ. – 2013. – №1. – С. 31-40.
7. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2012. – № 1. – С. 1-16.

УДК 372.881.1

декан факультета филологии и межкультурной коммуникации, доцент Родин Олег Федорович
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме индивидуализации обучения при изучении иностранного языка. В статье обоснована необходимость учета личностно-психологических особенностей обучающихся, возможности проявления их индивидуальности; подчеркнута значимость дифференциации, интенсификации и активизации обучения; сформулированы преимущества индивидуализации обучения при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, изучение иностранного языка, личностно-психологические особенности, коммуникативная компетенция, дифференциация обучения, интенсификация и активизация обучения, учебная мотивация.

Annotation. This article is devoted to the actual problem of individualization of teaching in the study of a foreign language. The article substantiates the need to take into account the personal and psychological characteristics of students, the possibility of manifesting their individuality; emphasized the importance of differentiation, intensification and activation of training; the advantages of individualization of teaching in the study of a foreign language are formulated.

Keywords: individualization of teaching, learning a foreign language, personal and psychological characteristics, communicative competence, differentiation of learning, intensification and activation of learning, learning motivation.

Введение. Сегодня от обучающегося требуется активная, самостоятельная, творческая учебная деятельность при изучении иностранного языка (ИЯ). Однако каждый обучающийся несет в себе набор личностных особенностей, которые определяют вектор его дальнейшего профессионального развития и интерес к избранному делу. Учебная деятельность должна это предусматривать. Она должна гарантировать учет личностно-психологических особенностей, наличие возможности проявления индивидуальности, наличие актуальной коммуникативной ситуации, близкой к реальным условиям, учет проблем личного опыта, активный, интенсивный процесс формирования коммуникативной компетенции, учет потенциалов активности индивида, междисциплинарную интеграцию. В данной связи необходимо обратиться к понятию сущности индивидуализации обучения (ИО).

Изложение основного материала статьи. Важность ИО подчеркивала еще Г. В. Рогова. Главная задача при организации процесса обучения – поиск путей большего использования индивидуальных возможностей, задатков, личностных особенностей обучающихся при индивидуальной и групповой работе, ведь освоение ИЯ коммуникативно и поэтому предполагает личностную индивидуализацию, так как общение индивидуально [8, с. 79].

Недопустимо игнорировать личностные особенности, особенности психоэмоциональной организации подростков, их коммуникативного развития. Детерминанты коммуникативной мотивации, выступая основными внутренними резервами личности обучающегося, должны активизироваться на уроках ИЯ, именно они – основные инструменты педагогического воздействия при обучении, воспитании и ИО.

ИО была выделена методистами в качестве основополагающего, неотъемлемого принципа при обучении наряду с дифференциацией, интенсификацией и активизацией. Смещение данных понятий подчеркивается многими педагогами. Важно выяснить, какой смысл вложен в каждое из них.

Так, в «Российской педагогической энциклопедии» под ИО понимается организация учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности обучающихся и создание условий для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. Дифференциация обучения учитывает же внешнее проявление особенностей [6, с. 359].

Следует отметить, что И. Э. Унт разграничивает эти понятия: ИО – учет индивидуальных особенностей обучающихся во всех формах и методах; дифференциация обучения есть же группирование обучающихся на основе каких-либо особенностей для отдельного обучения, где учебная деятельность организуется по различным учебным планам и программам [11, с. 31].

ИО понимается как организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов и темпа обучения диктуются индивидуальными особенностями обучающегося. Здесь обязательно говорить об учете способностей каждого отдельного обучающегося. Некоторые полагают, что ИО призвана выделить группы обучающихся, в психологическом пласте личности которых наблюдаются сходные комплексы индивидуальных свойств, что напоминает уже принцип дифференциации [10, с. 92].

Дифференциация может проявляться в двух формах: внешней (деление по возрасту, успеваемости; формами выступают факультативы, специальные школы, классы выравнивания / определенного уклона); внутренней (по критериям психологического пласта личности) [1, с. 5]. Содержание ИО зависит от того, какие цели и средства имеются в виду.

Поскольку при учете индивидуальных особенностей обучающихся при ИО для их более комфортного обучения подразумевается дифференциация обучающихся на основе тех или иных критериев, то она всегда будет сопутствовать ИО, ведь они являются основой индивидуального подхода.

ИО трактуется в смещении «дифференциации обучения» и «индивидуального подхода». Общим является учет личностных особенностей обучающегося; отличием ИО предстает учет, который происходит во всевозможных формах, методах, независимо от того, какие именно это особенности, и в какой мере они учтены [4].

ИО – организация учебной деятельности с учетом индивидуальных психологических особенностей обучающихся, устраняющая несоответствия между уровнем учебной деятельности, заданной программой и реальными возможностями обучающегося. Отмечено, что ИО и дифференциация – общепризнанные требования при обучении ИЯ на основе учета индивидуальных психологических особенностей обучающихся

и по отношению к таким составляющим обучения, как формулировка целей, отбор содержания, методическая основа, методы и приемы, формирование коммуникативных компетенций у обучающихся в соответствии с видами речевой деятельности, методика контроля коммуникативных умений [9].

В современной школе ИО осуществляется в рамках классно-урочной системы с вариацией различных методов, приемов, форм работы. В фокусе ИО – рационализация учебного процесса. Здесь находит свое отражение взаимосвязь ИО и дифференциации, происходит воздействие на компоненты учебного процесса, начиная с постановки целей, заканчивая контролем.

Следует подчеркнуть важный аспект, который должен приниматься во внимание при ИО ИЯ: учет свойств обучающегося, не только связанных со способностью к изучению ИЯ, но и способствующих положительной успеваемости по предмету, играющих важную роль в развитии психических аспектов в рамках иноязычной коммуникации [9].

Таким образом, под ИО следует понимать механизм устранения конфликтной составляющей урока ИЯ и повышения коммуникативной мотивации, разрушающий ориентированность на «среднего ученика», который основывается на разнообразии методов, приемов, дифференциации, активизации и интенсификации с учетом личностных, индивидуальных и субъективных свойств обучающегося, его определенных психоэмоциональных особенностей.

Формирование коммуникативной компетенции у обучающегося при наличии тесной связи индивидуальных, субъективных, личностных свойств с иноязычной коммуникацией решается посредством ИО (индивидуальной, субъективной, личностной).

Индивидуальная индивидуализация – инструмент активизации личностных языковых способностей. Индивидуальные свойства составляет то, что лежит в природной основе индивидуальности обучающегося, с которой работает учитель (темперамент, задатки, органические потребности). Они определяют изначально большую / меньшую способность к ИЯ, к выполнению той или иной деятельности. Способность человека – есть синтез врожденного и приобретенного в процессе индивидуального развития. Таким образом, важные для освоения ИЯ способности можно развить.

Субъектная индивидуализация – инструмент активизации самообразования – определяется индивидуальными способностями и комплексом техник обучающегося по освоению ИЯ. Ее важность определяется продуктивностью деятельности на уроке ИЯ. Она предполагает применение различных по форме методических материалов (наличие / отсутствие опор и клише), которые принимают во внимание индивидуальный комплекс обучающегося по освоению ИЯ [7, с. 73].

Личностная индивидуализация – инструмент активизации пяти детерминант коммуникативной мотивации – учитывает контекст деятельности и детерминанты коммуникативной мотивации; активизирует личностные качества обучающегося (сущностная сторона ИО), которые теснее других связаны с речевой деятельностью и проявляются в ней сильнее, поскольку они, имея социальную функцию, социально обусловлены и детерминированы. Она активизирует психоэмоциональную составляющую учения, позволяет учитывать, прогнозировать, формировать эмоциональные состояния, ассоциации с учебной деятельностью, повышать интенсивность обучения [7, с. 77].

ИО устраняет противоречие доминирования коллективной формы обучения при наличии индивидуальных особенностей обучающихся. Необходимость разрешения данного противоречия диктуется классно-урочным способом организации занятий, отсутствием разработанных технологий, ориентированных на индивидуально-психологические особенности личности обучающегося и психоэмоциональный аспект, низким уровнем психолого-педагогической компетентности учителей, ориентированностью на «среднего ученика». Это тормозит индивидуальное развитие обучающегося, понижает мотивацию учения и иноязычную коммуникативную мотивацию [9].

В данной ситуации учитель работает не с личностью, а уже с ее свойствами, которые развиваются посредством учебных материалов, заданий, педагогических манипуляций, что способствует развитию других способностей.

А.А. Леонтьев считал, что существует способность к изучению ИЯ, связанная с общением и зависимая от него, откуда возникают ситуации, когда обучающийся, не испытывая трудностей при учении, сталкивается же с затруднениями в психоэмоциональной сфере взаимодействия и в социально-психологических взаимоотношениях с учителем и сверстниками, виной чему является барьер, – это рано или поздно начнет тормозить и само учение.

Так, затруднения, как и их преодоление, кроются в неспецифических компонентах, составляющих способности к изучению ИЯ, которые активизируются посредством ИО, – и поэтому именно эти блоки личностных особенностей необходимо активизировать и развивать, что и реализует ИО. К данным способностям относят:

- способности к познавательной деятельности (осмысление, распределение, переключение внимания, слуховая, зрительная дифференциация, антиципация, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, логическое изложение, тактика общения);

- способности к эмоционально-оценочной деятельности;

- способности для функционирования деятельностно-преобразующей среды (продуктивные: конструирование речевых единиц, их трансформация, комбинирование, подбор выражений по контексту, вербализация, импровизация; репродуктивные речевые действия и способности коммуникативной активности: вызов коммуникативно-наполненных речевых единиц, номинация, имитация, подстановка лексических единиц, дискурсивное осознание правил) [5, с. 332].

Соответственно, в рамках ИО сдвигается и цель учителя от простой установки донесения информации до совместного «фильтра» материала. Только так все обучающиеся продемонстрируют продуктивное продвижение по учебной программе, материал которой в рамках традиционного урока был бы усвоен лишь меньшинством, и реализуют его в общении, что предупредит возникновение психологических барьеров у подростков.

ИО предусматривает перспективное тематическое планирование. Учитель обеспечивает формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. Составляя план работы, учитель определяет приемы работы с каждой группой, подбирает материал, разбивает его на три блока: 1) ознакомление с материалом (показ образа действия, пояснение, выполнение упражнений); 2) определение коммуникативных умений, которые должны быть развиты; 3) индивидуальная работа в группах, нацеленная на их особенности.

При ИО от учителя ожидается способность предвидеть возникновение трудностей у обучающихся, организация и проведение рекомендаций касательно путей их преодоления, изучение дополнительного справочного материала по теме и возникшим затруднениям, разделение упражнений на этапы, части, задачи с возрастающим уровнем трудности [6, с. 359].

В рамках современного образования необходимость учета разнородности обучающихся при обучении ИЯ особенно ощутима. Бесспорно, для каждого обучающегося характерны свои свойства, особенности, когнитивные возможности, техники освоения ИЯ. Так, проведение урока в одинаковых для всех условиях не соответствует нынешним ожиданиям и требованиям.

Проблему того, что в современной школе все обучающиеся независимо от своих способностей вынуждены подстраиваться под «среднего ученика», можно решить посредством использования различных форм работы: индивидуальной, парной, групповой и коллективной, где средством ИО является распределение коммуникативных ситуаций и задач: индивидуальных и групповых. Выполнение каждого задания предполагает соответствующие способы действий, которые варьируются в зависимости от решаемой учебной задачи.

Индивидуальная форма работы помогает обучающимся с низким уровнем коммуникабельности, испытывающим затруднения в продуцировании спонтанной связной речи на ИЯ. Такие задания содержат поддерживающие картинки, надписи, презентации, подсказки на интерактивных досках, которые станут опорой для всех обучающихся.

Парная форма работы направлена на тренировку умения задавать вопросы / отвечать на них, в чем слабые обучающиеся испытывают трудности. Поэтому она предусматривает раздаточный материал с подсказками, вопросами-клише, содержащими начало предложения. Данные подсказки, частые тренировки автоматизируют коммуникативные умения. Обучающийся быстрее запомнит правильный вариант конструкции и в дальнейшем сможет вызвать ее без помощи клише на бессознательном уровне как при освоении родного языка.

Групповая форма работы – полноценная самостоятельная, творческая работа, направленная на активизацию коммуникативных умений, обеспечивающая условия для овладения такими умениями, как целеполагание, контроль, оценка. Она стимулирует обучающегося к активному овладению учебной деятельностью и способствует развитию коммуникативных умений для перехода на следующий уровень развития. Принято выделять единую групповую форму и дифференцированную. Первая предполагает общее задание одного уровня для всего класса, который делится на смешанные группы для самостоятельного изучения материала. Например, задание на отработку употребления вопросительных слов по карточке, на которой приведены вопросы, а соответствующее вопросительное слово необходимо подобрать из второй колонки. Последняя используется, например, при отработке фонетических навыков. Класс делится на две группы (сильных и слабых учеников). Роль учителя у слабых обучающихся исполняет самый способный из них, у сильных – сам учитель. Работа в группе происходит в удобном для нее темпе, различными способами. Главное – максимально актерское воспроизведение, демонстрация содержания, эмоциональное осмысление, пространное-процессуальное представление и мышление.

Коллективная форма работы (фронтальный опрос) предусматривает, например, описание картинок, где сложные и простые вопросы распределены между обучающимися: сильный обучающийся описывает картинку, опираясь на вопросы учителя, а слабый – с опорой на письменные вопросы и клише. Коллективная форма работы может осуществляться посредством пересказа. Преимуществом при этом является то, что обучающийся работает с текстом в соответствии со своими возможностями. При пересказе по цепочке слабые обучающиеся вспоминают грамматические конструкции, лексические единицы, объединяют их в цельный ответ [4].

Стоит отметить, что ИО в школе – относительна, а не абсолютна, виды и приемы обычно соотносят с группами обучающихся, составленными по критерию успеваемости, например, слабые и сильные. Наряду с разделением по критерию успеваемости можно использовать такой способ работы, при котором сначала дается общее задание для всего класса, затем каждой группе предъявляется отдельное задание с соответствующей степенью трудности, либо сначала дается задание по группам, затем – общее.

Особенность ИО заключается в знании закономерностей, которые направляют работу учителя по организации учебной деятельности и работу обучающихся, и умелом манипулировании ими. Следует учитывать неравномерность развития коммуникативных умений у обучающихся и в соответствии с этим осуществлять ИО. ИО есть средство, как и сам ИЯ, и она должна присутствовать на каждом занятии. Форма, интенсивность и характер ИО детерминируются уровнем подготовленности класса, степенью трудности, типом учебного материала и другими психоиндивидуальными личностными особенностями. Важную роль при ИО играет психоэмоциональный комплекс обучающихся (интерес, взаимоотношения, сосредоточенность, внимание, психическое состояние, эмоциональные переживания, учебные и коммуникативные ассоциации и др.). Основная задача учителя – вызвать интерес, активизировать необходимое психическое состояние. ИО предполагает подход к каждому обучающемуся вне зависимости от его успеваемости. Главная цель ИО – недопущение пробелов при формировании коммуникативных умений, обеспечение максимально продуктивной работы, манипулирование внешним и внутренним комплексом психоэмоциональных личностных особенностей [3, с. 8].

Важность ИО обоснована тем, что без учета индивидуальных особенностей личности подлинно развивающее обучение просто невозможно, хотя именно оно и стоит в центре обучения и воспитания всесторонне развитой личности. А обучение ИЯ требует ИО в силу своих психоэмоциональных особенностей, влияющих на личность обучающегося. Обучение ИЯ – коммуникативно и индивидуально. Это, с одной стороны, индивидуальный процесс овладения им, с другой стороны, индивидуализированная речь, ибо для каждой отдельной личности характерен свой способ выражения мыслей определенными средствами языка и в определенном темпе, с чем необходимо считаться [2, с. 22].

ИО решает проблему ориентированности на «среднего ученика», поскольку предполагает учет личностных особенностей, позволяет учителю помнить об определенных психоэмоциональных особенностях ученика, которые необходимо выявлять, измерять, учитывать и активизировать. Это: учебная мотивация, уровень коммуникативной мотивации, доминирующий вид мотивации, интерес, стиль учения, общее развитие, самооценка, самодисциплина, ведущая репрезентативная система, культурные особенности, языковая способность, интеллектуальные способности, опыт учения, ранний коммуникативный опыт,

коммуникативные страхи, отношение обучающегося к предмету, психологические механизмы речевой деятельности, работоспособность, трудолюбие, образ освоения ИЯ и родного языка, взаимоотношения в классе и др.

Выводы. Соблюдение теоретических основ ИО способно расширить поле деятельности в рамках обучения ИЯ. Основным способом воздействия при ИО является сам ИЯ, который при всей своей сложности психоэмоционального влияния на личность способен обернуться инструментом самопознания, саморазвития, внутриурочного раскрепощения, разрешения внутригрупповых конфликтов и преодоления психологических барьеров. Так ИО ИЯ:

- создает возможности для развития творческой, всесторонне развитой личности и для формирования у нее положительного психоэмоционального фона;
- развивает личность, осознающую конечную цель, конкретные учебные задачи;
- повышает мотивацию учения, иноязычную коммуникативную мотивацию, выдвигая на первый план близкие цели и приближенные к реальности коммуникативные задачи;
- формирует прогрессивное педагогическое мышление;
- способствует эмоциональному сближению класса внутри него и с учителем в связи с необходимостью со стороны учителя хорошо знать своих учеников, их особенности, сильные и слабые стороны и преобразовывать и налаживать все аспекты двусторонних взаимоотношений в рамках учебной деятельности (учебные, социальные, воспитательные, культурные и т.д.).

Литература:

1. Бутузов, И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке [Текст]: уч. пособие / И.Д. Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на ИЯ [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
3. Кирсанов, А.А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников [Текст] / А.А. Кирсанов. – Казань, 1980. – 207 с.
4. Костенко, А.А. Индивидуализация процесса обучения английскому языку младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/562864/> (дата обращения 14.05.2021).
5. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст] / А.А. Леонтьев. – Изд-во Московского Псих-го Ин-та, 2001. – 448 с.
6. Панов, В.Г. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / гл. ред. В.Г. Панов – М.: науч. изд-во «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», – 1993. – 1160 с.
7. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка [Текст]: уч. пособие / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов на Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
8. Рогова, Г.В. Технология обучения ИЯ [Текст] / Г.В. Рогова // Журнал: ИЯШ. – 1976. – № 2. – С. 79.
9. Саттарова, С.Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам [Текст] / С.Т. Саттарова // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 571-574.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: уч. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 190 с.

Педагогика

УДК 379.81

магистрант Самофалов Александр Александрович

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

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВОЗДЕЙСТВИИ НА ЗРИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности интеграции художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя, специфика которой заключается, прежде всего, в установлении взаимосвязи художественными средствами для достижение педагогических целей и задач. При этом интеграция названных средств должна быть основана на взаимодействии между всеми элементами созданной интегративной системы.

Ключевые слова: интеграция, художественные средства, театрализованные представления, учреждения культуры, педагогическое воздействие, зритель.

Annotation. The article considers the features of the integration of artistic means of theatrical performances of cultural institutions in the pedagogical impact on the viewer, the specificity of which is, first of all, in establishing the relationship of artistic means to achieve pedagogical goals and objectives. At the same time, the integration of these tools should be based on the interaction between all the elements of the created integrative system.

Keywords: integration, artistic means, theatrical performances, cultural institutions, pedagogical impact, the viewer.

Введение. В настоящее время в современной России идёт одновременно много неоднозначных и весьма противоречивых процессов. С одной стороны, они имеют весьма конкретный характер – это трансформации социальной, политической и экономической сфер жизни нашего общества в их практическом воплощении. С другой стороны, это процессы социально-культурного и педагогического характера.

В частности, можно особо отметить одно из важнейших социально-культурных и педагогически значимых явлений как интеграция художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя.

Арсенал художественных средств достаточно широк и постоянно пополняется. При этом технологии помогают создавать различные виды произведений искусства, в том числе и театрального. Педагогические же технологии художественных средств требуют на сегодняшний момент нового взгляда на проблему их интеграции с целью насыщения произведений искусства педагогическим содержанием, которое имеет воспитательно-образовательный аспект воздействия художественного образа на эстетическое, нравственное и духовное развитие личности.

В связи с этим, представляется актуальным изучение особенностей интеграции художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя.

Изложение основного материала статьи. «Учреждения культуры располагают уникальными ресурсами постановки театрализованных представлений, которые в конечном итоге позволяют насладиться потребителям социокультурных услуг неиссякаемыми возможностями театрального, музыкального, вокального, хореографического, изобразительного, литературного и других видов искусства» [3].

Данные учреждения строят свою деятельность на принципах доступности, добровольности, свободы выбора досуговых занятий и поэтому каждый в их социокультурном пространстве может проявить свою творческую активность в кружке, клубе, секции, студии, другом творческом объединении по интересам.

Театрализованные представления в ряду социокультурных технологий – «форма социально-культурной деятельности и способ организации педагогического процесса в учреждении культуры, имеющего единый, целостный технологический цикл, направленный на конкретную реальную аудиторию, основная часть которой является либо активом у субъектов, либо участниками – субъектами, положительно воздействующими на аудиторию – объект» [4].

Театрализованные представления – это форма массового искусства, которая включает художественные средства театра, музыки, хореографии, поэзии, декорационного искусства, кино, пиротехнические средства и приемы, а так же некоторые формы спорта – художественную гимнастику, гимнастические выступления, танцы на льду и пр., и циркового искусства – акробатические номера, номера оригинального жанра, дрессированные животные, иллюзионное искусство, клоунада, организация интерактивного общения.

Следовательно, театрализованные представления – это собирательная, синтетическая разновидность сценического действия, в которой с помощью монтажного соединения сплавляются в драматургически выстроенную композицию разнообразные виды и жанры искусства.

В практике театрализованных представлений можно условно выделить следующие его виды: эстрадно-публицистические представления, агитационно-художественное представление, театрализованно-игровое представление, тематический вечер, театрализованный концерт, литературно-музыкальная композиция, театрализованное обрядовое действие, массовый праздник, театрализованная шоу программа и др.

«Интеграция способствует усвоению знаний, навыков, умений и развитию художественно-творческих способностей, устраняет перегрузки детей и взрослых, расширяя и углубляя их социально-нравственный и эстетический опыт» [2].

Специфика интеграции художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя заключается, прежде всего, в установлении взаимосвязи художественными средствами для достижения педагогических целей и задач.

В театрализованном представлении интеграция художественных средств в условиях учреждений культуры является законом педагогического воздействия на зрителя.

Использование интеграции художественных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры как методологической основы педагогического воздействия на зрителя заключено, прежде всего, «в достижении целей эстетического воспитания, нравственного и духовного развития личности, повышения культурного уровня населения, просвещения, расширения знаний в социально-культурной сфере, доступности для восприятия зрительской аудитории различных театрализованных представлений, раскрытия творческих возможностей человека, предоставления зрительской аудитории площадки для диалога, общения, самовыражения, самореализации и др.» [3].

Основные принципы художественных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры остаются неизменными, и их интеграция всегда подчинена общим законам сценического искусства и театрального творчества.

Постановка театрализованного представления – это в первую очередь организация досуговой деятельности населения в учреждении культуры. При постановке театрализованного представления в учреждении культуры как методологической основы педагогического воздействия на зрителя очень важно учитывать многое – от выбора тематики и стиля театрализованной программы, выбора художественных средств, разработки сценария, до, непосредственного, проведения мероприятия.

Постановка театрализованного представления является художественно-творческим процессом. В то же время она обязательно ориентируется на соответствие определённым требованиям.

Методика подготовки и проведения театрализованного представления должна состоять из таких основных компонентов, как: создание постановочной группы (сценарист, режиссёр, художник, музыкальный оператор); создание сценария (выбор формы мероприятия, названия и сюжета; подбор необходимого материала документального (о зрительской аудитории и др.), исторического, стихотворного и т.п., написание сценария; подбор художественных средств; постановочный период и проведение театрализованного представления).

Нас, в контексте использования интеграции художественных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры как методологической основы педагогического воздействия на зрителя, интересует понятие сценария театрализованного представления в аспекте художественно-педагогического воздействия на аудиторию.

Художественный образ создаваемого театрализованного представления в аспекте педагогического воздействия на зрителя имеет многоуровневую структуру (понятийную, педагогическую, логическую, эстетическую, нравственную и др.), представляющую собой интеграцию взаимодополняющих художественных средств в процессе развёртывания сюжетного действия – то, что «на языке режиссёра-постановщика театрализованного представления называется «союзом искусств», адекватных по семантике вербальным и невербальным средствам театральной выразительности и «заразительности» [1].

Сценография одно из главных художественных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры. Художественно-декоративное оформление территории театрализованного

представления превращает её в праздничное пространство, создает неповторимую атмосферу торжества или карнавала. Сценография мощное средство вовлечения зрителя в праздничную ситуацию.

Театральной условности в наибольшей степени отвечает поэтическая образность стихов и песен, выражающих главную тему театрализованного представления.

Одним из главных художественных средств, воздействующим на восприятие зрителем театрализованного события, является эмоциональная атмосфера, интегрирующая воздействие всего комплекса выразительных художественных средств.

Художественные средства должны обладать повышенной эмоциональностью воздействия на зрителя, отвечая требованиям коллективного сопереживания педагогической ситуации при постановке театрализованного представления.

В целом интеграция различных видов искусства, художественных средств искусства в постановке театрализованных представлений учреждений культуры может выступать в представлении как иллюстрация, и как ассоциация, продвигающие сюжет, что имеет, несомненно, педагогическое воздействие на зрителя.

Важными в интеграции художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя являются методы активизации зрительской аудитории.

По нашему мнению, активизация – важное условие эффективности педагогического воздействия на зрительскую аудиторию, среди приемов которой можно назвать создание игровой ситуации, организацию реального символического и ритуального действия, коллективное исполнение песен, танцев, различных физических упражнений, организация содействия героям театрализованного представления и др.

«Активизируя деятельность участников театрализованного представления, метод театрализации стимулирует у людей возникновение особого эмоционального состояния, что является важной социально-психологической особенностью праздничной ситуации. Особая значимость события, стремление участников выразить свое отношение, позицию, оценку к событию, проблеме, потребность выразить свою причастность к происходящему через зрелищно-игровое, ритуально-символическое, творческо-исполнительское и другое реальное действие обостряет чувства, делает зрителей соучастниками происходящего, активизирует стремление к более широкому социальному общению, формирует массовые эмоции, заряжает позитивной энергетикой» [5].

Потенциал театральной анимации для целей педагогического воздействия на зрителя в современной действительности, на наш взгляд, недооценен.

В XXI веке набор художественных средств пополнился 3D-печатью, виртуальной и дополненной реальностью (обеспечивают вовлеченность зрителя), искусственный интеллект (может сам рисовать декорации).

Специалисты учреждений культуры используют программное обеспечение и методы визуализации, для создания более реалистичных или объемных объектов, используемых в театрализованных представлениях.

Новейшие технологии, применяемые в постановке театрализованных представлений, такие как компьютерная графика, динамический свет, объемный звук, видео телевизионные системы, художественная пиротехника и т.д. – художественные средства наиболее сильного эмоционального воздействия на аудиторию.

Отметим, что результат педагогического воздействия определяется личностью, осуществляющей образовательно-воспитательный процесс, поэтому использование интеграции художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя в прямой зависимости от специалистов, которые применяют данные средства а организации культурно-досуговой деятельности населения, т.е. от профессионального мастера, профессиональной компетенции, личностных качеств, морально-нравственных убеждений и художественно-эстетических установок работников учреждений культуры.

Для эффективности педагогического воздействия на зрителя необходима слаженная работа режиссера, композитора, художника, дирижера, драматурга и др., установление общего понимания идейно-педагогической сущности театрализованного представления, воплощенной в пластическом, декоративном, музыкальном решении при интеграции художественных средств.

Выводы. Итак, интеграция художественных средств театрализованных представлений учреждений культуры в педагогическом воздействии на зрителя должна быть основана на взаимодействии между всеми элементами созданной интегративной системы.

Материалы настоящей статьи, отдельные ее положения и выводы могут иметь методологическое значение при реализации художественно-постановочных решений при разработке сценариев, режиссерских экспликаций, организационной работы театрализованных представлений в аспекте интегративного влияния педагогических технологий художественных средств на зрительскую аудиторию.

Литература:

1. Донская Т.К., Голиусова И.В. Педагогическое проектирование как средство креативного развития режиссёров-постановщиков театрализованных представлений и праздников [Электронный ресурс] / Т.К. Донская, И.В. Голиусова // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – №3 (7). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-kak-sredstvo-kreativnogo-razvitiya-rezhissyorov-postanovschikov-teatralizovannyh-predstavleniy-i> (дата обращения: 14.03.2021).

2. Зырянова С.М., Зюзина О.А. Педагогические возможности интеграции художественных видов деятельности в процессе формирования вокальнохоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С.М. Зырянова, О.А. Зюзина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – №1 (22). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-integratsii-hudozhestvennyh-vidov-deyatelnosti-v-protseesse-formirovaniya-vovalnohorovyh-navykov-u-detey> (дата обращения: 02.04.2021).

3. Кондратьева Л.Н., Самофалов А.А. Педагогический потенциал художественных средств постановки театрализованных представлений в учреждениях культуры [Электронный ресурс] / Л.Н. Кондратьева, А.А. Самофалов // Культура и время перемен. – 2020. – № 1(28);– Режим доступа: timekguki.esrae.ru/44-525 (дата обращения: 10.03.2021).

4. Махарадзе М.Ш. Интегративное взаимодействие педагогических выразительных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. / М.Ш. Махарадзе. – М., 2009. – С. 7.

5. Рубекина И.В. Воспитательный потенциал театрализации [Электронный ресурс] / И.В. Рубекина // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2014. – №2 (13). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-teatralizatsii> (дата обращения: 10.03.2021).

Педагогика

УДК 378.51

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна

Государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Москва);

старший преподаватель Кривоустова Наталья Юрьевна

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

старший преподаватель Лещенко Елена Юрьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Аннотация. Математические дисциплины изучают будущие специалисты таможенного дела, лингвисты, психологи, специалисты по социальной работе и др. Математика изучается на первом курсе вуза, где в настоящее время приоритет имеет самостоятельная работа студента по изучению отдельных тем дисциплин. Важно найти оптимальные методы и технологии обучения, чтобы активизировать интерес студентов к изучению математики. Одним из факторов, влияющих на успех в обучении математике студентов гуманитарных направлений подготовки, является заниженная самооценка своей математической деятельности. В статье представлен опыт применения технологии обучения в сотрудничестве и раскрываются функции самооценки в формировании личностных качеств студентов.

Ключевые слова: технологии обучения, самооценка, функции самооценки, воспитание моральных ценностей в обучении математике.

Annotation. Mathematical disciplines are studied by future customs specialists, linguists, psychologists, social work specialists, etc. Mathematics is studied in the first year of higher education, where currently the priority is given to independent work of the student on the study of certain subjects of disciplines. It is important to find the best teaching methods and technologies to increase students' interest in studying mathematics. One of the factors that influence the success in teaching mathematics to students of the humanities is the low self-esteem of their mathematical activities. The article presents the experience of using the technology of learning in cooperation and reveals the functions of self-assessment in the formation of personal qualities of students.

Keywords: learning technologies, self-assessment, self-assessment functions, education of moral values in teaching mathematics.

Введение. Изучение математики в современном вузе занимает принципиально важное значение. Математику изучают не только на тех специальностях, которые традиционно связаны с практическим применением математики в будущей профессиональной деятельности, например, инженерные и экономические, но и на многих гуманитарных направлениях подготовки. Математические дисциплины изучают будущие специалисты таможенного дела, лингвисты, психологи, специалисты по социальной работе и др. Математика как наука, прежде всего, формирует научное мировоззрение и способствует развитию логического абстрактного мышления. Принимая во внимание, что математика изучается на первом курсе вуза, где в настоящее время приоритет имеет самостоятельная работа студента по изучению отдельных тем дисциплины, важно найти оптимальные методы и технологии обучения, чтобы активизировать интерес студентов к изучению математики. Одним из факторов, влияющих на успех в обучении математике студентов гуманитарных направлений подготовки, является заниженная самооценка своей математической деятельности, что ведёт к снижению мотивации к изучению математики [1]. Целью обучения математике в вузе формирование профессиональных компетенций и развитие личностных качеств обучающихся.

Одним из методических инструментов в обучении математике студентов гуманитарных направлений подготовки является технология обучения в сотрудничестве. Данная технология направлена на овладение коммуникативной компетенцией, а так же способствует формированию самооценки студента за счёт самоопределения своей роли в выполнении группового задания.

Изложение основного материала статьи. Технология обучения в сотрудничестве базируется на "групповом обучении". На первый взгляд, изучение математики успешно при индивидуальном или дифференцированном подходе, а групповое изучение очень редко применяется, особенно, на первом курсе вуза. Современная образовательная среда представлена цифровым контентом, которая обуславливает применение информационных технологий, электронно-информационную среду вуза и интернет-технологии. В новых условиях цифровизации образования, учитывая опыт студентов общения в социальных сетях, организация обучения в группах имеет методически обоснованное решение вопроса формирования самостоятельной деятельности студентов и развития адекватной самооценки.

Во-первых, развитие каждого студента индивидуально. С одной стороны, развитие математических способностей студентов и их личностных свойств происходит за счёт самореализации. С другой стороны, процесс персонализации обусловлен признанием их личных достижений со стороны сверстников и педагогов, что так же влияет на развитие профессиональных и личностных компетенций студентов.

Во-вторых, при работе над групповым заданием, студенты самостоятельно регулируют выбор роли своего участия в его решении, дифференцируют сложность выполнения задания и частоту взаимодействия участников группы.

В-третьих, общее задание объединяет студентов, именно, сотрудничество является условием развития «мягких навыков», таких как, умение работать в команде, нести ответственность за общее дело, взаимное уважение, коммуникабельность, креативность желание и готовность к овладению новыми знаниями.

Это значит, что овладение математическими знаниями представляет собой не только «интеллектуальный капитал», но и социальное развитие личности студента, воспитание моральных ценностей.

Технология сотрудничества задаётся следующими правилами и условиями обучения.

1. Студенческая группа разбивается на учебные подгруппы, количественный состав определяется объёмом и сложностью математического задания.

2. Определяется тема для самостоятельного изучения раздела математики, согласованная с программой дисциплины. Преподаватель разбивает тему на части и предлагает каждой группе одно задание.

3. Работа студентов в группах по изучению материала предусматривает владение ими информационной компетентностью. Наиболее востребован в современных условиях обучения метод обучения в группах, основанный на применении инструментов цифровой образовательной среды, к которым относится интернет-технология Веб-квест. «Это вид информационных, проблемно-ориентированных заданий, индивидуального или группового обучения, направленных на формирование и развитие навыков самостоятельной активности, поисковой и исследовательской деятельности студентов в процессе освоения, исследования, обработки и презентации учебного материала с использованием возможностей Интернета» [2].

4. Планирование работы по выполнению учебного задания, а также разделение труда при групповом обучении.

Определение темы группового обучения, формулирование проблемного задания. Приведём пример. Задание предлагалось студентам первого курса факультета «Таможенное дело» при изучении дисциплины «Математика в экономике», по теме «Уравнение Беллмана в многошаговых задачах оптимизации».

Распределение заданий:

- Изучение истории вопроса, связь с современностью, актуальность для экономической теории.

Принцип оптимальности, впервые сформулированный в 1953г. американским математиком Р.Э. Беллманом: «Каково бы ни было состояние системы в результате какого-либо числа шагов, на ближайшем шаге нужно выбирать управление так, чтобы оно в совокупности с оптимальным управлением на всех последующих шагах привело к оптимальному выигрышу на всех оставшихся шагах, включая выигрыш на данном шаге» [6].

Этот математический метод динамического программирования является достаточным условием для оптимальности. Впервые уравнение Беллмана было применено к теории управления, междисциплинарной области инженерии и математики, а также к другим темам в области прикладной математики. В дальнейшем уравнение Беллмана стало важным инструментом и в экономической теории [3, 4].

- Изучение теории построения уравнения Беллмана как основного метода динамического программирования.

Уравнение Беллмана представляет собой дифференциальное уравнение в частных производных с начальными условиями, заданными для последнего момента времени. Для функции Беллмана, которая выражает минимальное значение критерия оптимизации, которое может быть достигнуто, при условии эволюции системы из текущего состояния в некоторое конечное. А это в свою очередь позволяет перейти от решения исходной многошаговой задачи оптимизации к последовательному решению нескольких одношаговых задач оптимизации. Динамическое программирование связано с временным процессом, динамика заключается в методе решения. Решение задачи разбивается на шаги, которые последовательно решаются, приводя в итоге к искомому решению [6].

- Применение метода в решении практических задач.

Динамическое программирование применяют в различных областях экономики, и в настоящее время данный метод рассматривается многими исследователями. Широкий класс экономических задач составляют такие задачи, в которых идет речь о наиболее целесообразном распределении во времени каких-либо ресурсов, например, денежных средств, рабочей силы, сырья, топлива и т.п. [3; 4; 6].

Таким образом, одной из значительных особенностей метода динамического программирования состоит в том, что при использовании этого метода, наряду с решением данной задачи, автоматически получают решения целого семейства сходных задач (для значений параметров состояния, меньших b , и размерностей задачи, меньших n).

Метод динамического программирования сводит решение данной задачи на экстремум, рассматриваемой как n шаговая задача, к последовательному решению вспомогательных, обычно одномерных задач на экстремум. Как правило, метод динамического программирования применяется для решения задач на отыскание экстремумов, в которых целевая функция, а также функции, входящие в ограничения, являются аддитивными.

Принцип оптимальности Беллмана позволяет решать многие интересные задачи, возникающие в реальной жизни, например, задачу о рациональной эксплуатации генерирующего предприятия (ГЭЦ, ГЭС), выбора экономичного состава агрегатов и др. [3, 6].

5. Внутри группы каждый ее участник выбирает и изучает свою часть. Собирает необходимый материал и предоставляет его группе. Сбор информации и анализ данных, обсуждение результатов исследования, подготовка презентации, выступление и выбор докладчика происходит через контактную работу очно или в сети интернет.

6. Публичная защита веб-квеста.

Критерии оценки подготовленной электронной презентации:

№ п/п	Критерии	Оценка в баллах
1.	Теоретическое обоснование темы.	1 – не достаточно представлен теоретический материал или допущена математическая ошибка; 2 – приведено полное и обоснованное доказательство теории вопроса.
2.	Практическое приложение математической теории.	1 – представлены задачи, решение которых носит алгоритмический характер; 2 – решение задач основано на исследовательском методе.
3.	Представление материала.	1 – материал представлен в репродуктивном ключе, есть недостатки в оформлении; 2 – материал оформлен в соответствии с требованиями, представлен творчески.
4.	Защита веб-квеста.	1 – выступление имеет замечания, не достаточно полно даны ответы на вопросы; 2 – четко представлено выступление, даны полные ответы на вопросы.
	Итого:	8

6 этап. Студенты участвуют в оценивании проделанной работы.

Усвоение материала происходит в результате интерактивной деятельности студентов, с одной стороны, выполнение задания является индивидуальной ответственностью, с другой стороны, студент проявляет персональную ответственность. Коллективная ответственность и взаимное уважение в группе позволяют получить максимальный результат, как в усвоении математической теории, так и формировании моральных ценностей.

Опыт обучения математике в сотрудничестве как концептуальный подход представляется наиболее интересным для обучения студентов в вузе. Учитывая специфику предмета математика, эта технология может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной деятельности каждого студента группы [1].

Важную роль в формировании личности студента и его мотивации к изучению математики является самооценка. В психологии самооценка «рассматривается как комплекс представлений человека о себе самом, которые сформировались на основе сравнения себя с окружающими» [7]. Таким образом, работая только в группе, студент проявляет социально значимые ценности, что позволяет ему оценить себя, свои поступки в сравнении с другими членами группы. В обучении математике, как уже отмечалось выше, необходимо формировать адекватную самооценку студента. Качество усвоения математических знаний и навыков, успешное применение опыта практического решения проблемных ситуаций в будущей профессиональной деятельности зависит от правильной самооценки личности обучающегося.

Адекватная самооценка, в той или иной степени, правильно отражает способности и качества личности [5]. Так, при адекватной самооценке в обучении математике студент:

- правильно оценивает соотношение своих способностей;
- ставит перед собой реалистичные цели, которые в состоянии достичь;
- старается предвидеть результаты своих достижений в математике;
- для студента в работе группы с адекватной самооценкой важно мнение участников общего проекта.

Неадекватная самооценка бывает двух видов: заниженная и завышенная [7]. В обучении математике низкая оценка своих математических способностей приводит к отсутствию интереса к предмету «математика», неуверенности в своих силах выполнить задание и препятствует активной работе на занятии, не даёт возможность студенту поверить в свои силы, что препятствует его развитию в усвоении математических знаний. Завышенная самооценка не всегда способствует правильному выбору математических действий со стороны студента, приводит к самоуверенности и снижает его внимание, что так же негативно влияет на интерес к занятиям математикой, снижает активную работу и ведёт к конфликтам с другими членами группы [5].

В обучении математике самооценка – это личностное свойство студента, которое выполняет три ценные функции в развитии обучающегося: регуляцию, развитие и защиту [7]. Функция регуляции отвечает за организацию познавательной деятельности, поиск ответов на вопросы математических задач. Функция защиты обеспечивает стабильность и независимость в принятии решений, а функция развития представляет собой проявление мотивации, мобилизации сил в достижении цели и направлена на личностное развитие студента.

Выводы. Таким образом, ключевое место среди факторов, влияющих на работу студента в группе, принадлежит самооценке. Технология обучения в сотрудничестве выступает инструментом, помогающим формированию адекватной самооценки. В современной науке большое значение придаётся связи самооценки и саморегуляции, которые обуславливают развитие личности студента, в целом. Самооценка определяет направленность и степень активности студентов в обучении математике, тем самым влияет на становление их ценностных ориентаций, личностных целей и раздвигает границы достижений студента в математике. Именно, адекватная самооценка как свойство личности обеспечивает качество научного познания и успех не только в обучении математике.

Литература:

1. Артюхина, М.С. Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза / Е.И. Санина, М.С. Артюхина – М: АСОУ, 2016. – 188 с.
2. Воронько Т.А. Активизация самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения математике в информационно-образовательной среде вуза [Эл. ресурс]. / Т.А. Воронько // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М. – 2017, № 1. – С. 230-234.

3. Голощапова Т.В. Применение математических методов для оптимизации управления инвестициями в недвижимость. [Текст]. / Т.В. Голощапова, А.Г. Мозалевский // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. – 2015. – № 1 (39). – С. 165-170.

4. Добрынина, И.В. Оптимизация в управлении [Текст]. / И.В. Добрынина: учебно-методическое пособие. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013. – 120 с.

5. Луцкус В.В. Факторы мотивации карьерного роста в различных профессиональных группах. [Текст]. В.В. Луцкус, Н.Г. Жарких / Сборник материалов XV Ежегодной научной конференции студентов Финансово-технологической академии. Ч.-2 Королев М.О.: Финансово технологическая академия, 2015. – С. 343-350.

6. Тарасенко А.В. Принцип оптимальности Беллмана в задаче оптимального распределения средств между предприятиями на расширение производства. [Текст]. / А.В. Тарасенко, И.П. Егорова // Вестник университета. – 2019. – № 10. – С. 132-138.

7. Ульябаева Г.Ш. Самооценка – что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки [Текст]. / Г.Ш. Ульябаева, Д.М. Шакирова // Скиф. Вопросы студенческой науки: Казань. Год: 2019. – Номер: 5-1 (33). – С. – 389-392.

Педагогика

УДК 37.013

доктор педагогических наук, доцент **Симонова Галина Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);

магистрант **Суворова Дарья Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ ПРОЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

Аннотация. Проекты формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста активно реализуются в рамках задач «Национальной стратегии повышения финансовой грамотности на 2017-2023 гг.». Целью исследования является выявление и управление рисками проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет. В статье рассмотрено понятие рисков образовательного проекта. В соответствии с выбранными теоретическими позициями были идентифицированы риски проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет. На основании полученных данных построена карта рисков и разработан план по предупреждению и реагированию на риски образовательного проекта. Результаты исследования могут быть использованы в развитии теоретических основ формирования финансовой грамотности. Также представленные в статье данные могут быть использованы специалистами, реализующими проекты формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет для предотвращения возникновения возможных рисков.

Ключевые слова: финансовая грамотность, риск, методы идентификации рисков, управление рисками проекта.

Annotation. Projects of financial literacy development in preschool children are actively implemented within the framework of the objectives of the «National Strategy for Improving Financial Literacy for 2017-2023». The purpose of the study is to identify and manage the risks of the project of financial literacy development in children 5-7 years old. The article considers the concept of risks of an educational project. In accordance with the selected theoretical positions, the risks of the project for the formation of financial literacy in children aged 5-7 years were identified. Based on the data obtained, a risk map is constructed and a plan for preventing and responding to the risks of the educational project is developed. The results of the study can be used in the development of the theoretical foundations of the formation of financial literacy. Also, the data presented in the article can be used by specialists implementing projects for the formation of financial literacy in children aged 5-7 years to prevent the occurrence of possible risks.

Keywords: financial literacy, risk, risk identification methods, project risk management.

Введение. Управление рисками образовательного проекта является одним из основных понятий, как в проектном менеджменте в целом, так и в управлении образовательными проектами.

Процесс формирования финансовой грамотности широко реализуется в Российской Федерации. Начиная с дошкольного возраста эта задача может быть успешно реализована, но при этом возможно возникновение рисков при осуществлении проектов в данной сфере. Вслед за Е.А. Ходыревой, мы рассматриваем риск, как потенциальную возможность наступления для проекта неблагоприятного события и связанных с ним последствий в дальнейшем [6]. Неблагоприятным событием может быть как внешний по отношению к проекту фактор (погодные условия, эпидемиологическая обстановка в стране и т.д.), а также происходящее в рамках реализации образовательного проекта (увеличение сроков реализации проекта, дополнительные источники финансирования и т.д.). Поэтому данная статья посвящена идентификации рисков и характеристике способов управления рисками проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет.

Изложение основного материала статьи. В процессе реализации любой образовательный проект не застрахован от наступления рисков. Поэтому одним из основных процессов в управлении образовательными проектами является управление рисками проекта, которые присутствуют на всех фазах его жизненного цикла.

Согласно Своду знаний по управлению проектами (РМВОК) [4], процесс управления рисками проекта можно разделить на четыре основных этапа: идентификация рисков; оценка и анализ рисков; разработка стратегии управления рисками; мониторинг и контроль.

Основные этапы управления рисками, которые выделяются в РМВОК, применимы и к процессу управления рисками проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет. Исходные данные для выявления и описания основных характеристик рисков проекта формирования финансовой грамотности у

детей 5-7 лет были взяты из разных источников. В первую очередь, научная литература, а также опыт работы педагогических работников дошкольных образовательных организаций г. Кирова.

В реализации проекта формирования финансовой грамотности участвовала проектная команда из педагогов, методиста и психолога МКДОУ №18 г. Кирова. Для сбора информации о рисках были использованы метод мозгового штурма, «Метод Исикавы», и «Метод Дельфи». В исследовании принимала участие команда проекта. Участникам было предложено выполнить «домашнее задание», предполагающее формулирование рассуждений по определенной категории рисков проекта. Затем в рамках общего сбора с использованием перечисленных выше методов обсуждались результаты выполнения «домашнего задания» и возможные риски проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет. Метод мозгового штурма позволил составить наиболее полный перечень рисков проекта. Члены команды проекта сгенерировали совокупность рисков, которые на их взгляд могут возникнуть в ходе реализации проекта и оказать на него существенное влияние. К данным рискам относятся: «Незаинтересованность педагогов в участии в программе», «Задания финансовой грамотности не интересны детям», «Присутствие на рынке подобных программ по формированию финансовой грамотности», «Недостаточный уровень компетентности команды программы».

Для идентификации рисков был использован «Метод Исикавы», который А.В. Казакова [2] считает наиболее адекватным для этой цели. Данный метод является наиболее популярным способом графического представления анализа причинно-следственных связей в образовательном проекте. Внешне диаграмма напоминает рыбный скелет, поэтому ее часто называют «рыбий скелет» и «анализ корневых причин». Представленные на диаграмме риски проекта позволяют выявлять и исследовать факторы негативных последствий, а также предотвращать их возникновение в будущем.

Применение «Метода Исикавы» предполагает модерирование дискуссии среди членов команды с целью выявления и определения рисков, которые представлены на Рисунке 1.



Рисунок 1. Диаграмма Исикавы

Использование названных методов позволило выявить наиболее часто выделяемые респондентами риски проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет.

Идентифицированные риски проекта были проанализированы и соотнесены с условиями реализации проекта. В качестве условий рассматривались внутренние или внешние факторы (Таблица 1).

Таблица 1

Идентифицированные риски проекта

Наименование риска	Внутренние факторы	Внешние факторы
Незаинтересованность педагогов в участии в программе	+	
Нежелание образовательных организаций сотрудничать в реализации программы	+	+
Задержка в сроках реализации программы	+	
Задания финансовой грамотности не интересны детям	+	+
Отказ партнеров поддерживать данную программу		+
Пассивность при участии в программе дошкольниками и их родителей	+	
Низкий уровень прогнозируемости результатов программы	+	
Присутствие на рынке подобных программ по формированию финансовой грамотности		+
Изменение состава команды программы	+	
Недостаточный уровень компетентности команды программы	+	

С целью оценки рисков образовательного проекта данный перечень рисков был подвержен ранжированию посредством «Метода Дельфи». Данный метод является разновидностью метода экспертных

оценок. Все члены команды индивидуально и анонимно заполняли предложенную им карту рисков, что обеспечило получение качественного и достоверного результата проекта.

Для заполнения таблицы «Ранжирование идентифицированных рисков по приоритетам» было выбрано 3 эксперта из членов команды проекта. Экспертам предлагалось оценить полученный ранее с помощью метода мозгового штурма и «Метода Исикавы» перечень рисков проекта, выбрав подходящий по их мнению вариант. Для получения количественной оценки риска также предлагалось осуществить выбор подходящих вариантов в диапазоне от 0 до 1, где вероятность появления фактора риска:

- от 0,1 до 0,2 – маловероятно;
- от 0,21 до 0,65 – вероятно;
- от 0,66 до 1,0 – весьма вероятно.

Величина возможных потерь:

- от 0 до 0,2 – неопасные;
- от 0,21 до 0,65 – допустимые;
- от 0,66 до 1,0 – опасные [3].

Полученные данные были представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Ранжирование идентифицированных рисков по приоритетам

Риск	Вероятность появления фактора риска (диапазон от 0-1)			Величина возможных потерь (диапазон от 0-1)			Итог умножения	Номер приоритета риска	
	Маловероятно	Вероятно	Весьма вероятно	Неопасный	Допустимый	Опасный			
Внутренние факторы риска									
1	Не готовность некоторых членов педагогического коллектива (предполагаемых участников программы) участвовать в реализации программы		0,3			0,5		0,15	4
2	Изменение состава команды программы			0,7		0,5		0,35	6
3	Пассивность при участии в программе дошкольниками и их родителей	0,1					0,8	0,08	1
4	Задержка в сроках реализации программы		0,3			0,4		0,12	3
5	Низкий уровень прогнозируемости результатов программы		0,4				0,75	0,3	5
Внешние факторы риска									
6	Отказ партнеров поддерживать данную программу		0,3			0,4		0,12	2

Полученные результаты были представлены в графическом виде, что позволило наглядно оценить риски, которые находятся в той или иной зоне.

На рисунке 2 можно увидеть, что матрица, изображенная на карте риска, делится на три зоны: зона неопасных рисков, зона допустимых рисков и зона опасных рисков.

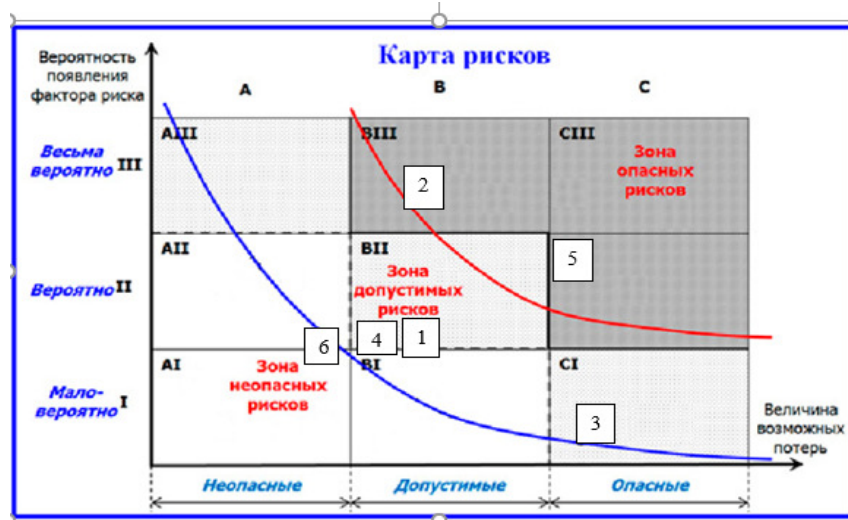


Рисунок 2. Карта рисков проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет

В зону допустимых рисков попали следующие риски: «Не готовность некоторых членов педагогического коллектива (предполагаемых участников программы) участвовать в реализации программы», «Изменение состава команды программы» и «Задержка в сроках реализации программы». Следовательно, мы будем использовать активные методы реагирования на данные риски, а именно: избегание и минимизацию.

В зону опасных рисков попали: «Пассивность при участии в программе дошкольниками и их родителей», а также «Низкий уровень прогнозируемости результатов программы». Данные риски они очень близки к зоне допустимых рисков, поэтому в данном случае необходимо использовать метод минимизации рисков.

В зону неопасных рисков попал: «Отказ партнеров поддерживать данную программу». Следовательно, необходимо применить метод принятия риска, а также все усилия направим на устранение последствий этого риска.

Для устранения последствий необходимо составить план контролирующих мероприятий, так как со временем риск «Отказ партнеров поддерживать данную программу» может попасть в зону допустимых или даже опасных рисков.

Таким образом, в зависимости от зоны, в которую попадает риск, можно сделать выводы о принятии мер:

- по группе рисков в опасной зоне (выше красной черты) необходимо разработать план первоочередных мероприятий;
- для рисков, относящихся к зоне допустимых, требуется план по предотвращению или снижению рисков;
- для рисков, находящихся в зоне неопасных (под синей чертой), следует разработать план контролирующих мероприятий.

Сделанные выводы позволили определить стратегию управления рисками проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет. В рамках стратегии предложены:

- план по предотвращению рисков проекта (Таблица 3);
- план по реагированию на риски проекта (Таблица 4).

Таблица 3

План по предотвращению рисков

Риск	Причина	Триггер	Последствия
Не готовность некоторых членов педагогического коллектива (предполагаемых участников программы) участвовать в реализации программы.	Недостаточная методическая подготовленность Отсутствие мотивации Педагогическое выгорание Лень Сильная загруженность, нехватка времени.	Пассивность, постоянные отговорки и жалобы на нехватку времени и т.д. Отсутствие заинтересованности.	Программа вообще не сможет реализовываться или будет реализовываться сухо и вызовет меньший интерес у учащихся и родителей. Результат будет не так высок.
Изменение состава команды программы.	Нехватка времени, низкая мотивация, нет интереса, низкая оплата труда.	Нежелание участвовать в проекте.	Принятие нового педагога или распределение обязанностей между членами команды.
Отказ партнеров поддерживать данную программу.	Партнеры откажутся продолжать финансирование.	Нехватка финансирования на текущие расходы, на	Работа над проектом на добровольных началах,

	Посчитают, что другие программы наиболее актуальны в данное время.	оплату труда членам команды.	расходы за свой счет.
Пассивность при участии в программе дошкольниками и их родителей.	У детей другие интересы Не будут принимать активного участия в мероприятиях.	Задания программы не вызывают интерес у детей. Отказ родителей от участия в программе.	Невыполнение плана реализации программы. Низкие результаты. Невозможность дальнейшего распространения программы.
Задержка в сроках реализации программы.	Неправильно запланированы сроки, программа перегружена мероприятиями. Педагоги не выполняют свои обязанности.	Смещение сроков работ.	Недовольство заказчика, выплата неустоек.
Незаинтересованность педагогов в участии в программе.	Нехватка времени, низкая мотивация педагогов.	Сокращение участников проекта.	Трудности у участников проекта в выполнении своих обязанностей.
Низкий уровень прогнозируемости результатов программы.	Недостаточность теоретико-практической базы, изменчивость образовательной среды.	Несоответствие запланированных результатов программы с фактическими на этапе завершения программы.	Невыполнение плана реализации программы из-за несоответствия ожидаемых с фактическими результатами.

Исходя из данных по предотвращению рисков был разработан план реагирования на данные риски, который включает определение процедур и методов по ослаблению отрицательных последствий рискованных событий и использованию возможных преимуществ.

Таблица 4

План по предотвращению и реагированию на риски проекта

Риск	Планирование реагирования на риски		
	Метод	План по предотвращению риска	План реагирования на риск
Не готовность некоторых членов педагогического коллектива (предполагаемых участников программы) участвовать в реализации программы.	Минимизация.	Начать заранее подготовку педагогических работников. Посещение курсов, повышение квалификации, мастер-классов по вопросам финансовой грамотности, самообразование. В ходе подготовки выявить заинтересованных лиц.	Привлечение в команду проекта заинтересованных педагогов с нужными компетентностями.
Изменение состава команды проекта.	Минимизация.	Проведение встреч с членами команды для повышения мотивации, обсуждения идей, результатов, разъяснение актуальности и важности работы над программой.	Проведение встреч с возможными участниками проекта, распределение обязанностей ушедшего члена команда между остальными.
Отказ партнеров поддерживать данную программу.	Минимизация.	Доказать партнерам, что эта программа актуальна, сославшись на государственную программу развития образования и т.д. Предложение сотрудничества на взаимовыгодных условиях, публичное поощрение партнеров.	Привлечение новых Партнеров.
Пассивность при	Избежание	Постараться	Изменение содержания

участии в программе дошкольниками и их родителей.		разнообразить программу различными видами деятельности, постараться сделать её максимально интересной и понятной. Провести заранее собрания с родителями, познакомить их с данной программой, заинтересовать, привлечь к сотрудничеству.	продукта проекта.
Задержка сроков реализации проекта.	Минимизация.	Тщательно поработать над планированием мероприятий. Распределить обязанности между участниками программы. Следить внимательно за сроками реализации программы на всех этапах.	Работа сверхурочно. Привлечение дополнительного педагогического состава.
Низкий уровень прогнозируемости результатов проекта.	Принятие риска.	Планирование резервов (временных и финансовых) для смягчения рисков событий, усиление теоретической и практической подготовки членов команды.	Корректировка содержания программы: – создание и ведение документов по рискам; – учет и анализ (количественный и качественный) рисков.

Исходя из представленного причинно-следственного анализа рисков проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет, были рассмотрены возможные способы предотвращения рисков, что позволяет минимизировать влияние рисков на результативность проекта, то есть создает возможность управления рисками. Если по какой-либо причине предотвратить риск не получится, то это может повлечь за собой появление тех или иных изменений в проекте. Поэтому было принято решение о создании плана по управлению изменениями в проекте для того, чтобы максимально контролировать данные изменения и в дальнейшем свести к минимуму возможные потери.

Выводы. Таким образом, проведенное нами исследование по выявлению и классификации рисков проекта формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет, позволили выделить наиболее типичные риски. Также нами были разработаны способы и механизмы управления рисками данного проекта, которые представлены в виде таблиц и структурированы по основаниям: риск, триггер, причина и последствия. Управление рисками в практической педагогической деятельности позволяет оптимизировать процессы управления рисками в рамках реализации проектов формирования финансовой грамотности у детей 5-7 лет.

Литература:

1. Идентификация и оценка рисков. Метод «мозгового штурма». – URL: <http://best-stat.ru/riskmenedzhment/identifikatsiyaiotsenkariskov3metodmozgovogo-shturma.html> (дата обращения – 05.04.2021).
2. Идентификация опасностей и управление рисками / корректура А.В. Казакова. – М.: ИПП «КУНА», 2014. – 24 с.
3. Проценко К.В. Метод «Дельфи» в идентификации и оценке рисков в субъектах финансового мониторинга // «Научно-практический электронный журнал Аллея Науки». – №12. – 2017. – URL: https://www.alleyascience.ru/domains_data/files/August17/METHOD%20DELFI%20V%20IDENTIFIKACII%20I%20OCENKE%20RISKOVA%20V%20SUBEKTAN%20FINANSOVOGO%20MONITORINGA.pdf (дата обращения - 05.04.2021).
4. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство PMBOK), 5-е издание. – США: Project Management Institute, 2013. – 614 с.
5. Султанов И.А. План действия при управлении рисками. – URL: <http://projectimo.ru/upravlenie-riskami/riski-proekta.html> (дата обращения – 05.04.2021).
6. Ходырева Е.А. Проблемы управления рисками инновационных образовательных проектов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 2 (февраль). – С. 165-172. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170048.htm> (дата обращения – 05.04.2021).

УДК 378

студент Солодова Полина Анатольевна

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

студент Чеснокова Полина Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

ЦИФРОВОЙ СЕРТИФИКАТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается повышение квалификации в современном обществе через цифровой сертификат. Персональный цифровой сертификат позволяет получить новые компетенции, востребованные в цифровой экономике. Представлен анализ статистических данных по реализации получения гражданами цифрового сертификата их участию в программе и выборе дальнейшего пути своей профессии. Разнообразный выбор программ в дистанционном формате позволяет выбрать свою индивидуальную образовательную траекторию, которая позволит быть востребованным специалистом цифрового общества.

Ключевые слова: цифровое профессиональное образование, персональный цифровой сертификат, повышение квалификации, кадры цифровой экономики, цифровые компетенции, дистанционное образование.

Annotation. The article discusses professional development in modern society through a digital certificate. A personal digital certificate allows you to get new competencies that are in demand in the digital economy. An analysis of statistical data on the implementation of citizens' obtaining a digital certificate for their participation in the program and the choice of the further path of their profession is presented. A diverse selection of programs in a distance format allows you to choose your own individual educational trajectory, which will allow you to be in demand as a specialist in the digital society.

Keywords: digital vocational education, personal digital certificate, professional development, digital economy personnel, digital competencies, distance education.

Введение. На сегодняшний день возросла потребность повышения квалификации через цифровые дистанционные, технологии, особенно на это повлияла новая коронавирусная инфекция. Данная потребность повлекла собой создание проекта «Персональный цифровой сертификат» в рамках национального проекта «Образование», который дает возможность гражданам повысить свою квалификацию без отрыва от работы. Персональные цифровые сертификаты – это государственная система стимулирующих выплат для формирования и развития у трудоспособного населения компетенций цифровой экономики [3, 10].

Изложение основного материала статьи. Цифровые сертификаты могут получить граждане от 18 лет и до пенсионного возраста, с дипломом о среднем профессиональном или высшем образовании, так же сертификат может получить человек, имеющий вид на жительство РФ. Это показатель того, что данная система много ориентирована и может использоваться как у нас в стране, так и за ее пределами. Проведенные исследования рынка образования и профессий, показали, что люди разных возрастов и профессий готовы к цифровым переменам. Благодаря цифровому сертификату многие профессии могут плавно перейти на удаленную работу, даже те, которые раньше не представлялось возможным перенести в сеть, к таким профессиям относятся педагог, бухгалтер, юрист и т.д. Цифровая сертификация ведет к повышению качества образования и перенесения его в иную плоскость. Плоскость дистанционного образования, которая позволила бы передать те же знания, умения и навыки что и в очном обучении. Именно это и позволяет сделать цифровой сертификат [1, 9, 11].

Участники программы могут выбрать свой новый карьерный путь либо развить цифровые компетенции в текущей сфере занятости в программировании и веб-разработке, цифровых прототипах, искусственном интеллекте или больших данных, маркетинге в бизнесе и образовании или ознакомиться с новой профессией event-продюсера в киберспорте и др. Представленные программы разработаны ведущими образовательными организациями, имеющими достаточный опыт в конкретной области с обязательным государственным лицензированием. Каждый раз добавляется по несколько программ обучения, которые проходят основательную проверку для запуска её на платформе. На данный момент доступно двадцать две программы обучения, но в будущем ожидается появление новых, отвечающих современным требованиям цифрового общества [4]:

1. Большие данные;
2. Искусственный интеллект;
3. Системы распределенного реестра;
4. Квантовые технологии;
5. Новые и портативные источники энергии;
6. Новые производственные технологии;
7. Сенсорика и компоненты робототехники;
8. Технологии беспроводной связи;
9. Технологии управления свойствами биологических объектов;
10. Нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальностей;
11. Промышленный интернет;
12. Интернет вещей;
13. Кибербезопасность и защита данных;

14. Системное администрирование;
15. Программирование и создание ИТ-продуктов;
16. Промышленный дизайн и 3D-моделирование;
17. Разработка компьютерных игр и мультимедийных приложений;
18. Разработка мобильных приложений;
19. Распределенные и облачные вычисления;
20. Цифровой дизайн;
21. Цифровой маркетинг и медиа;
22. Электроника и радиотехника.

Наиболее обеспеченными сферами являются: большие данные, программирование и создание ИТ-продуктов, кибербезопасность и защита данных, новые производственные технологии, цифровой маркетинг и медиа, системное администрирование.

Менее обеспеченными считаются: системы распределенного реестра, квантовые технологии, новые и портативные источники энергии, технологии управления свойствами биологических объектов.

Их малообеспеченность связана с их коротким пребыванием на рынке профессий и большим использованием в других сферах, так новые и портативные источники энергии используются в новых производственных технологиях.

Все программы носят практико-ориентированный характер, реализуются через применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, с возможностью передачи данных в форме элементов интернет-следа. Каждое направление различается по уровню сложности, что позволяет человеку начать с более простого и позже углубляться в знаниях.

По данным статистики разница между пилотным запуском 2019 года и реальным запуском 2020 года достаточно велика, проекту удалось привлечь в 10 раз больше субъектов Российской Федерации, обучить в 7 раз больше людей и добавить к проекту в 10 раз больше программ по которым можно обучиться.

Данный федеральный проект был рассчитан на 33 000 граждан России. Конкурс на цифровой сертификат составил 3 человека на место, но в октябре 2020 года заявки оставили более 100 000 человек, поэтому удалось обучить больше людей чем было запланировано. Прошли отбор и успешно завершили обучение 39 117 человек. Данное число превысило показатель, который был заявлен в паспорте федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», составивший не менее 33 000 обученных за 2020 год. Статистические данные подтверждают интерес населения к освоению новых компетенций и профессий, востребованных в цифровой экономике.

Так же статистика показала, что большинство получивших сертификаты планировали развивать свою уже существующую карьеру или полностью её сменить – такой мотив выразили 39% участников. Повысить уровень своих доходов путем получения новых знаний и навыков хотели 17% участников, сохранить свое рабочее место пробудились 4%. Всего 1 % участников пришли на обучение для саморазвития, что можно рассмотреть, как наличие более глобальной цели у каждого участника, все знания из курсов можно использовать в профессиональной деятельности. Для 81% слушателей работа и учеба не стала помехой в обучении.

Более 20% участников были учителями и преподавателями. В пандемию им пришлось резко перестроиться на цифровые сервисы для продолжения своей работы, однако навыки владения этими сервисами у многих оказались недостаточными. Цифровой сертификат является неотъемлемой частью в деятельности каждого педагога, так как он дает шанс расширить поле своей профессиональной деятельности и добавить в неё нового инновационного. Педагог это одна из тех профессий, в которых просто необходимо постоянное обновление знаний, а в современном мире и постоянная информатизация и цифровизация деятельности, цифровой сертификат вполне может это предоставить. Именно преподаватели профессионального обучения должны реализовать концепцию опережающего обучения, ориентированную по будущим востребованным профессиям, и которым необходимо разрабатывать искусственные тренажеры и ассистенты с искусственным интеллектом, на которых будут отрабатываться профессиональные компетенции [5, 8].

Проект «Персональные цифровые сертификаты» развивается и находит своё продолжение в реализации государственной программы дополнительного образования в сфере цифровой экономики. Данная программа является частью федерального проекта «Кадры цифровой экономики» в рамках национальной программы «Цифровая экономика РФ». Данный проект обеспечивает профессиональное развитие и трудоустройство граждан в ИТ-секторе и «цифровых» профессиях, а также даёт толчок к развитию системы дополнительного образования в сфере цифровой экономики. Программа дополнительного образования в сфере цифровой экономики предоставляет возможности для граждан, работодателей и образовательных организаций. Для граждан предоставляется возможность получить востребованные в цифровой экономике компетенции для профессионального роста и успешного трудоустройства, а также возможность обучения на программах лидеров рынка образовательных услуг. Для работодателей данная программа предоставляет такие преимущества, как повышение квалификации сотрудников в сфере цифровой экономики на условиях софинансирования государством, а также подбор образовательных программ для выстраивания цифровой стратегии компании. В перечень программы входит 24 направления обучения, которые также реализуются в рамках проекта «Персональный цифровой сертификат». Основная цель государственной программы дополнительного образования в сфере цифровой экономики предполагает, что к 2024 году 180 тысяч человек получат дополнительное образование в сфере цифровой экономики. Разработчиками и исследователями было спрогнозировано, что в 2021 году такое образование получат 35 тысяч человек, в 2022 году – 40 тысяч человек, наибольший показатель приходится на 2023 год, который составляет 56 тысяч человек и в 2024 году – 49 тысяч человек. На основе имеющихся данных, можно сказать, что получение образования в сфере цифровой экономики является перспективным направлением в развитии образования не только на уровне государства, но и на международном уровне.

Выводы. В век развивающихся технологий, многие профессии переходят в ИТ-мир, что привело к созданию такого глобального федерального проекта как «Цифровой сертификат». Это то новшество, которое стало социальным заказом общества, оно его требовало и было готово к его введению. Цифровой сертификат гарантирует возможность трудоустройства, развитие компетенций в текущей сфере занятости или переход в новую сферу занятости. Трудоустройство – это заветная мечта многих людей не только в нашей стране,

каждый хочет свободно устроиться на работу и спокойно реализовывать полученные знания и компетенции. Развитие компетенций в текущей сфере, работодатели все активнее требуют от своих работников самосовершенствования, особенно в сфере цифровых технологий, цифровой сертификат представляет эту возможность. На данный момент имеет актуальность уход людей работать в другие сферы, цифровые сферы, работа дома без траты своих сил на поездку в офис.

Литература:

1. Атлас новых профессий, URL: <http://www.skolkovo.ru>
2. Петров Ю.Н., Филатова О.Н., Гуцин А.В. Формирование STEAM-компетенций у обучающихся на занятиях робототехники // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – 55(1). – С. 30-33.
3. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. – 2019. – №1. – С. 30-33.
4. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11.
5. Филатова О.Н., Грибина Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С245-248.
6. Филатова О.Н., Гуцин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. №61(2). – С. 200-202.
7. Филатова О.Н., Рябков О.Ю., Ермолаева Е.Л. Формирование инженерного мышления у обучающихся на занятиях образовательной робототехники // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68(4). – С. 245-247.
8. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гуцин А.В. Опережающее обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2020. – №3(52). – С. 11-17.
9. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т.91. – С. 452-459.
11. https://cat.2035.university/rall/?project_id=27
12. <https://digitalskills.center/news/utverzhdenny-trebovaniya-k-uchebnym-programmam-v-ramkakh-proekta-personalnykh-tsifrovyykh-sertifikatov/>
13. <https://data-economy.ru/tpost/fg4o3hgful-personalnie-tsifrovie-sertifikati-kak-v>

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
Федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент Осипова Татьяна Владимировна

Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
Федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на то, что познавательное развитие детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем педагогики. Оно способствует формированию личности, способной к самопознанию и самосовершенствованию. Основным показателем развития ребенка дошкольного возраста является степень овладения им всевозможными видами детской деятельности, они служат главной движущей силой и источником развития ребенка, а также в них наиболее ярко проявляются все его достижения. В материале отмечается что, на данном этапе развития образования эта область еще недостаточно полно представлена. Формирование познавательной активности у детей дошкольного возраста эффективна, в процессе исследовательской деятельности, так как это способствует развитию любознательности, мыслительных процессов. А также, в статье рассмотрены стороны формирования устойчивой познавательной активности и интересов детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности. Авторами рассматривается вопрос поэтапной организации работы по внедрению проектного метода в образовательный процесс дошкольного учреждения на основе их возрастных особенностей. Актуальность внедрения данного метода в образовательный процесс дошкольного учреждения обусловлена тем, что он позволяет значительно повысить самостоятельность детей, развить их творческое мышление, умение разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении. Авторы выявлено что, метод проектов открывает возможности систематического участия родителей в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения. На основе полученных данных, разработанный алгоритм проектного метода позволяет широко внедрять его в практику дошкольных учреждений, комплексно решая задачи воспитания и развития детей при неуклонном соблюдении соответствующих условий. Также отмечается, что успешность использования метода проектов обусловлена потребностями дошкольников в преобразовании окружающего мира, познавательном интересе, их любознательном отношении к окружающему, попыткам в совместном участии в решении общих для сверстников проблем, вытекающих из самой природы общественной жизни. Статья предназначена педагогам дошкольных образовательных учреждений, специалистам дополнительного образования, родителям дошкольников. Представляет интерес для студентов, осваивающих педагогическую профессию в колледже и вузе.

Ключевые слова: дошкольное образование, познавательный процесс, проектная деятельность, творческое мышление, методическое сопровождение, исследовательская деятельность, мотивация, развитие.

Annotation. The article focuses on the fact that the cognitive development of preschool children is one of the most urgent problems of pedagogy. It promotes the formation of a personality capable of self-knowledge and self-improvement. The main indicator of the development of a child of preschool age is the degree of mastery of all kinds of children's activities, they serve as the main driving force and source of the child's development, as well as all his achievements are most clearly manifested in them. The article notes that, at this stage of the development of education, this area is still not fully represented. The formation of cognitive activity in preschool children is effective in the process of research activities, as it contributes to the development of curiosity, thought processes. The article also considers the aspects of the formation of stable cognitive activity and interests of older preschool children in the process of project activity. The authors consider the issue of step-by-step organization of work on the implementation of the project method in the educational process of preschool institutions based on their age characteristics. The relevance of the introduction of this method in the educational process of preschool institutions is due to the fact that it allows you to significantly increase the independence of children, develop their creative thinking, the ability to find information about the subject or phenomenon of interest in different ways. The authors found that the project method opens up the possibility of systematic participation of parents in the educational process of preschool educational institutions. Based on the obtained data, the developed algorithm of the project method allows it to be widely implemented in the practice of preschool institutions, comprehensively solving the problems of upbringing and development of children with the necessary compliance with the relevant conditions. It is also noted that the success of using the project method is due to the needs of preschoolers in transforming the world around them, their cognitive interest, their inquisitive attitude to the environment, and attempts to jointly participate in solving problems common to their peers that arise from the very nature of social life. The article is intended for teachers of preschool educational institutions, specialists of additional education, parents of preschool children. It is of interest to students who master the teaching profession in college and university.

Keywords: preschool education, cognitive process, project activity, creative thinking, methodological support, research activity, motivation, development.

Введение. Важность познавательного развития ребенка дошкольного возраста отмечена в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г. Он предполагает формирование познавательных действий, познавательной мотивации, любознательности, первичных представлений об окружающем мире и явлениях, становление сознания. Организация образовательного пространства должна обеспечивать познавательную и исследовательскую активность всех детей, возможность экспериментирования с различными материалами [11].

Общество на современном этапе своего развития предъявляет особые требования к ребенку дошкольного возраста – сформированности целостной картины мира; развитие познавательной мотивации и формирование познавательных действий, что обеспечивает готовность ребенка – дошкольника к следующей ступени обучения в школе.

Одними из основных принципов дошкольного образования по Федеральному государственному стандарту дошкольного образования являются: формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности, а образовательная область «Познавательное развитие» выделяется как структурная единица, представляющая определенное направление развития и образования детей.

Однако на данном этапе развития образования эта область еще недостаточно полно представлена в современных программах. Следует отметить, что во многих научных исследованиях имеются теоретические положения, излагающие различные точки зрения на понятия познавательный интерес у дошкольников. В научных трудах Л.И. Божович, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Ю.Н. Кулоткина, Д.Б. Эльконина и др. в большей части рассматривают психологические аспекты познавательного развития, методические же аспекты данной проблемы представлены не в полной мере [12].

В настоящее время существуют различные подходы в формулировке понятия познавательного интереса. Н.Ф. Добрынин отмечал: «Познавательный интерес – избирательная направленность внимания человека» [5]. Л.С. Рубинштейн трактует познавательный интерес, как проявление его интеллектуальной и эмоциональной активности [10]. Н.Г. Морозова считала: познавательный интерес – это активное эмоционально-познавательное отношение человека к окружающему его миру [8]. А.Г. Ковалев определил познавательный интерес, как своеобразное отношение личности к объекту, вызванное сознанием его социально- жизненного значения и эмоциональной обольстительностью [6].

На данный момент исследование предоставило различные точки зрения на вопросы когнитивного развития. Н.К. Постникова рассматривает любопытство как познавательную деятельность, направленную на открытие чего-то ранее неизвестного [9]. В этом случае интерес проявляется как серия проявлений активности (например, количество вопросов, которые задает разлученный ребенок среди показателей успеваемости), но этот метод в основном характеризует, но не раскрывает, формирование собственно генерации интереса механизм [9]. В исследовании А. Валлона когнитивный интерес рассматривается как эмоциональный подход к познавательному материалу. Одним из первых объектов дошкольного познания является предметный мир.

Развитие познавательного отношения к объективному миру определяет успешность развития дошкольника, а зачастую и процесс его социализации [2] Л.И. Божович, Л.С. Выготский [4] считали, «что в основе развития познавательного интереса у дошкольников лежит потребность во внешних воздействиях, поскольку преобладают особые формы деятельности и положительное эмоциональное состояние». Его формирование активно (Л.С. Выготский [4], А.Н. Леонтьев [7], С.Л. Рубинштейн [10] и др.). Целью познавательного интереса является желание человека погрузиться в многообразие окружающего его мира и отразить в своем сознании процессы, причины и следствия отношений и паттернов, которые его характеризуют. При этом познавательный интерес к познавательной деятельности напрямую связан с возникновением различных личных отношений: избирательного подхода к конкретной области науки, познавательной деятельности, участия в них, общения с участниками познавательной деятельности. На этом этапе изучения объективного мира и его отношения к нему, научных фактов формируется идеология, природа которой продвигается в интересах познания. На сегодняшний день государством поставлена задача, подготовить новое поколение: образованное, активное, любознательное, инициативное. Связать процесс

обучения и воспитания с реальными событиями из жизни ребенка, а также заинтересовать процессом получения знаний самостоятельное может быть эффективной именно проектная деятельность.

Обучение на основе проектов включает в себя обучение через увлекательные темы, которые позволяют интегрировать осмысленное обучение во все области содержания, в то время как обучение на основе проектов изображений в ранние годы также поддерживает развитие во многих областях. Проектный подход был определен как углубленное изучение темы отдельным ребенком, группой детей или всем классом. Учащиеся и преподаватели вместе определяют тему, которую они будут исследовать, ресурсы, которые они будут использовать, и способ отображения их обучения.

Проектный подход приносит детям огромную пользу, поскольку побуждает их активно искать знания. Это может повлечь за собой взаимодействие с людьми в сообществе, окружающей среде и поиск других ресурсов. Это будет способствовать развитию у детей способности к независимости, мотивации и повышению их самооценки.

Проектный подход имеет огромные преимущества и для педагогов, поскольку они указывают детям правильное направление для изучения и освобождают педагогов для более индивидуального обучения. Проектный подход также бросает вызов воспитателям, потому что у каждой группы детей будут разные идеи и предложения по проекту.

Первый этап – это начальный этап, во время которого воспитатель оценивает уровень знаний детей в конкретной области, затем дети и воспитатель разрабатывают вопросы, которые они хотели бы исследовать. На этапе развития воспитатель помогает детям получить непосредственный опыт в исследуемой теме. На заключительном этапе воспитатель завершает проект, и дети делятся знаниями, полученными с помощью нескольких творческих методов. Независимо от того, внедряется ли проектное обучение в класс для детей младшего возраста или дошкольное учреждение, определение проекта остается неизменным: «проект – это глубокое исследование реальной темы, заслуживающей внимания учащегося и усилия».

Проектная деятельность в ходе реализации находит отражение во всех образовательных областях, отраженных в ФГОС и во всех структурных единицах образовательного процесса. Вследствие этого, образовательно-воспитательный процесс становится целостным, неразбитым, гармоничным. Это позволяет ребенку «жить» в различных видах деятельности субъекта, случайно переходить от одного объекта к другому, впитывать больше информации и понимать связи между объектами и явлениями.

Все виды деятельности делятся на репродуктивные (заранее согласованные) и продуктивные (инновационные, требующие прямого применения методики). И.Д. Чечель считает, что деятельность – это «специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс».

Проектная деятельность, в свою очередь, – это деятельность, направленная на реализацию определенных проектов. В словаре С.И. Ожегова слову проект придают следующие значения [14]:

- техническая документация - чертежи, расчеты, расположение новых элементов.
- Здания, сооружения, машины, оборудование и др.
- предварительный текст каждого документа и т.д.
- План, концепция [13].

Каждая из этих ценностей связана с определенной областью проектной деятельности. С дидактической точки зрения последнее значение является наиболее важным и существенным.

Опытно-экспериментальная работа по развитию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности была проведена нами на базе МБДОУ Детский сад № 70 «Кэрэчээн» (смотрите таблицу 1).

Таблица 1

Программа проектной деятельности

№	Мероприятия, деятельность, работа, акция	Качество, ожидаемый результат
1	Познавательная игра «Считалочка», занятие «Ахсаан» (3 раза в неделю)	Дети учатся решать примеры и задачи на сложение и вычитание, учат цифры
2	Занятие «Подружись со звуками» (2 раза в неделю), Развивающая игра «Букубаар»	Читать слова разной сложности и писать печатными буквами в тетради
3	Кружок «Аптаах тарбахчааннар» (Волшебные пальчики)	Правильно держать ручку, карандаш, кисточку
4	Занятие в смарт кабинете. Сбор пазлов, лего-конструирование. Работа с новой технологией «Дополненная реальность»	Разовьёт усидчивость и внимательность
5	Рольевые игры «Учитель-ученик», «Веселый класс»	Получит правильное представление о школе и общении с учителем
6	Конкурс «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы»	Приобретёт мотивацию и уверенность в своих силах

В эксперименте приняли участие 35 детей старшей группы, им был присвоен личный код в соответствии с алфавитным порядком.

Для изучения уровня и особенности развития познавательного интереса у детей 6-7 лет нами использованы апробированные диагностики: Л.Н. Прохоровой, Л.А. Венгера, Климовой Н.Р [1; 13].

В связи с этим нами проведены 4 диагностических задания.

Диагностическое задание 1. Игровое упражнение «Да – Нет» Венгер Л.А., целью которого является исследование динамики развития любознательности (исследовательской активности) в форме вопросов, умения видеть проблемы, находить неизвестное в известном, необычное в обычном, показало положительную динамику. Дети стали чаще проявлять интерес к самому процессу обучения, чаще уточнялись, когда начнутся занятия «Ахсаан», в разговорах обсуждали пройденное на занятиях «Ахсаан», чаще проявляли любознательность по другим видам деятельности особенно по рисованию, чаще просили

воспитателей почитать им книги, наблюдалась более высокая внимательность детей к содержанию книг и к иллюстрированным персонажам (задавали уточняющие вопросы).

Диагностическое задание 2. По методике «Выбор деятельности» предполагается выбор картинок, со схематичным изображением уголка экспериментирования с разными материалами и предметами и других схематичных изображений различных зон развивающей среды (чтение книг, уголок из деятельности, игровой, экспериментирование). Воспитатель предлагает детям осуществить из четырех один выбор: «К тебе пришел маленький исследователь. Чем бы ты посоветовал ему позаниматься?» Ответы фиксируются в протоколе цифрами 1, 2, 3, 4. За первый выбор (игровая деятельность) засчитывается 1 балл, за второй (из деятельности) – 2 балла, за третий (чтение книг) – 3 балла, за четвертый (экспериментирование) - 4 балла. Чем больше баллов, тем выше уровень.

Таблица 2

Результат по методике « Выбор деятельности»

	Виды деятельности	Первый срез (Кол-во детей/%)	Второй срез (Кол-во детей/%)
1	Игровая	25/71,4	15/42,8
2	ИЗО	3/8,6	5/14,3
3	Чтение книг	7/20	13/37,2
4	Экспериментирование	0	2/5,7

Диагностическое задание 3. Наблюдение «Изучение познавательных интересов».

Таблица 3

«Изучение познавательных интересов»

№ п/п	Вопросы	Возможные ответы	Балл	Первый срез	Второй срез
1	Как часто ребенок подолгу занимается в уголке познавательного развития, экспериментирования?	а) часто б) иногда в) очень редко	5 3 1	0 30 5	2 30 3
2	Что предпочитает ребенок, когда задан вопрос на сообразительность?	а) рассуждает самостоятельно б) когда как в) получить готовый ответ от других	5 3 1	8 22 5	14 20 1
3	Насколько эмоционально ребенок относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой	а) очень эмоционально б) когда как в) эмоции ярко не выражены (по сравнению с другими ситуациями)	5 3 1	8 23 4	11 23 1
4	Часто ли задает вопросы: почему? зачем? как?	а) часто б) иногда в) очень редко	5 3 1	10 21 4	20 15 0
5	Проявляет интерес к символическим «языкам»: пытается самостоятельно «читать» схемы, карты, чертежи и делать что-то по ним (лепить, конструировать).	а) часто б) иногда в) очень редко	5 3 1	10 20 5	15 20 0

6	Проявляет интерес к познавательной литературе	а) часто	5	7	13
		б) иногда	3	19	19
		в) очень редко	1	9	3

Таблица 4

Результаты выраженности потребностей

	Слабо (кол-во детей/%)	Умеренно (кол-во детей/%)	Сильно (кол-во детей/%)
Первый срез	11/31,4	14/40	10/28,6
Второй срез	3/8,6	14/40	18/51,4

30-22 баллов – потребность выражена сильно;

21-18 баллов – потребность выражена умеренно;

17 и меньше баллов – потребность выражена слабо.

Диагностическое задание 4. Для определения уровня представлений о предметах и объектах неживой природы авторским коллективом Климовой Н.Р., Кривовой Л.И., Прохоровой Л.Н. разработаны мини-тесты. В нашем исследовании в соответствии с данными тестами мы предложили детям ответить на следующие вопросы:

1. Опиши качество, свойство и назначение предметов: из дерева; из стекла; из бумаги; из резины; из металла; из пластмассы.

2. Что ты знаешь о воздухе? О воде? О песке? Глине?

3. Расскажи о воздухе, о его значении, свойствах, каким способом проверить (его наличие, легкость, силу и т.д. – покажи).

4. Расскажи о значении и свойствах воды, каким способом проверить (выталкивает легкие предметы, текучесть, испарение и т.д.) – покажи.

5. Сравни свойства песка, глины, почвы.

6. Расскажи о свойствах магнита.

7. Сравни свойства стекла и пластмассы, их назначение.

8. Сравни свойства дерева и железа, их назначение.

9. Сравни свойства резины и бумаги, их назначение.

10. Сравни свойства стекла и пластмасса, их назначение.

Для аналитической обработки результатов и определения количественных показателей мы определили три уровня ориентации познавательного интереса детей: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень – не проявляет инициативу и самостоятельность в выборе занятий, если возникают трудности, теряется интерес и проявляются отрицательные эмоции (проблемы, раздражение), не задают познавательных вопросов. Воспитателю необходимо пошагово объясняет детям содержание и сроки заданий, показывать пример использования готовой модели и т.д.

Средний уровень – проявляется самостоятельность и инициатива в выборе детьми своих занятий и поиска путей их выполнения.

Высокий уровень – выражает инициативу, самостоятельность, интерес и желание решать познавательные задачи, выбирать разные виды деятельности и разные способы решения поставленных задач. Если возникают трудности, дети не отвлекаются, проявляют упорство и настойчивость, чтобы получить результат, приносящий им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

При обработке данных интенсивность познавательной потребности определили общим количеством полученных баллов: показатель 27-35 баллов – когнитивная потребность выражена сильно, 17-26 баллов – умеренная, менее 17 баллов – слабая.

Таблица 5

Результат «Уровень представлений о предметах и объектах неживой природы»

№	низкий	средний	высокий
1	11	19	5
2	4	21	10

По результатам использования диагностического инструментария Л.В. Прохоровой следует отметить, что обучающиеся в группе дети проявляют интерес к разным видам детской деятельности. Поэтому при организации учебного процесса необходимо применять индивидуальный и дифференцированный подход и планировать работу всех видов детских занятий.

Ядром модели повышения познавательного интереса является использование в тренировочном процессе навыков методик тематического проектирования блоков:

- реализация принципа тематической организации учебного процесса и организованное систематическое планирование учебной работы в течение дня, недели, месяца и года;
- моделирование и планирование всех аспектов организации среды обучения и развития;
- создание условий для «готовности, действия, сотрудничества» по темам тренировочного процесса;
- личностное взаимодействие воспитателя с детьми [3];
- полилогическое и диалогическое общение.

Таким образом, исследование показало, что проведенные мероприятия по программе проектной деятельности в целом повышает уровень познавательной активности детей.

Результат действия анализируется как основа для дальнейших вмешательств на следующих этапах обучения и воспитания.

В конце проделанной работы педагоги доказали, что проектный подход имеет преимущества, в том числе положительное влияние на дошкольников и их процесс обучения. В результате реализации программы проекта воспитатели уверены в эффективности предлагаемого подхода.

В итоге мы выявили что благодаря проектной деятельности возможно расширять виды деятельности детей, собирать информацию по результативности мероприятий, разрабатывать практические и методические рекомендации для развития мыслительного процесса детей.

Выводы. Диагностические данные, полученные в результате применения методик, позволили определить положительную динамику уровня развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста через проектную деятельность.

Предполагаю, что реализация тематического блочного плана, разработанного с учетом умственного и личностного развития дошкольников, позволит эффективно использовать учебные занятия в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Прохорова Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. Методические рекомендации. – Издательство. – Аркти, 2005.
2. Вершинина Н.О. Горбова Знакомство с особенностями декоративно-прикладного искусства в процессе дидактических игр. // Дошкольное воспитание. – 2009 – №6. – 52 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
4. Грибовская А.А. Народное искусство и детское творчество. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
5. Евдокимова Е.С. Проект как мотивация к познанию // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3.
6. Князева О.А., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Акцидент, 2010.
7. Крылова Н.М Детский сад – дом радости / Программа целостного, комплексного, интегрированного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности. – М.: Творческий Центр Сфера, 2014
8. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: Автореф. дис. ... докт. пс. наук. – М., 2001. – 54 с.
9. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир: Книга для воспитателей детского сада / Е.В. Субботский. – М.: Просвещение, 1991
10. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М., 1971
11. ФГОС дошкольного образования утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г.
12. <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
13. Автореферат ВКР 4 курса 423 группы направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование» факультета психолого-педагогического и специального образования Сивихиной Марины Андреевны. Г. Саратов 2020 г. http://elibrary.sgu.ru/VKR/2020/44-03-01_044.pdf
14. Словарь русского языка С.И. Ожегова.
15. <https://ucheбana5.ru/cont/2125489-p4.html>

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Строева Татьяна Сергеевна

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 ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности пространственной ориентировки старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Отмечено, что для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) особенно важно развитие способности к ориентации в пространстве, так как эта способность, определяет богатство языка в пространственной лексике. Проанализированы психолого-педагогические данные и особенности пространственных представлений у детей с ТНР. Выявлена специфика развития пространственных представлений старших дошкольников с ТНР и на этой основе сформулированы выводы.

Ключевые слова: старшие дошкольники, тяжелые нарушения речи, пространственные представления, языковые обозначения пространства.

Annotation. The article discusses the features of spatial orientation of older preschoolers with severe speech disorders. It is noted that for children with severe speech disorders (SSD), it is especially important to develop the ability to orient in space, since this ability determines the richness of the language in the spatial vocabulary. Psychological and pedagogical data and features of spatial representations in children with SSD are analyzed. The specifics of the development of spatial representations of older preschoolers with SSD are revealed and conclusions are formulated on this basis.

Keywords: senior preschool children, severe speech disorders, spatial representations, language designations of space.

Введение. Пространственные представления включают в себя умение определять форму, величину предмета, а также его расположение и перемещение в пространстве относительно собственного тела и относительно других предметов [2].

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это такие стойкие специфические нарушения в формировании всех компонентов речевой функциональной системы (лексики, грамматики, фонематических и фонетических процессов, синтаксиса и просодического компонента речи) которые, отмечаются у детей в ситуации сохранного слуха и норме интеллекта. Понятие «тяжелые» подчеркивает серьезность и вместе с тем трудный характер нарушения, который с возрастом компенсируется. Данная компенсация и коррекция будет протекать тем успешнее, чем раньше будут созданы адекватные условия обучения и развития детей указанной категории. В современной медико-психолого-педагогической и психолингвистической литературе используются и другие подходы к анализируемой группе обучающихся: «дети с нарушениями речи», «дети с общим недоразвитием речи». Однако критерии, лежащие в основе выделения названных групп, не противоречат пониманию природы тяжести проявления дефекта.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи крайне важно развивать способность к ориентации в пространстве, т.к. она позволит дошкольникам в последствии пользоваться вербальным отчетом о проделанных пространственно-конструктивных действиях и тем самым активно пользоваться пространственной лексикой. Особенности речевой продукции детей с тяжелыми нарушениями речи во многом связаны с недостаточной степенью сформированности пространственных представлений. Эти дети имеют низкий уровень восприятия схемы собственного тела, им свойственно испытывать трудности при усложнении заданий [5].

Изложение основного материала статьи. Восприятие пространства это сложный, многоступенчатый процесс и начинается он в младенческом возрасте, уже тогда ребенок владеет элементарными формами ориентировки в пространстве. По мере роста и развития ребенка, элементарные формы ориентировки в пространстве усложняются и совершенствуются. А после того, как ребенок научится ходить, он начинает активнее осваивать пространство вокруг, но, тем не менее, значимым скачком в овладении им пространственных представлений происходит в момент овладения речью.

Для того чтобы суметь отразить пространство в речи, необходимо, чтобы ребенок не только имел представления о пространстве, но и понял его. Понимание пространства отражается в словах, которые ребенок использует для его описания. Доступность и точность словесного описания направлений пространства как относительно собственного тела, так и относительно других предметов, будет зависеть от того, насколько часто ребенок встречается с этими словами в повседневной жизни, в играх, в изобразительной и конструктивной деятельности. И, конечно же, будет зависеть от того, насколько часто и точно взрослые используют тот или иной пространственный признак [4].

Формирование у детей дошкольного возраста пространственного восприятия является важной задачей педагогов дошкольной образовательной организации. Благодаря такой работе происходит гармоничное развитие целостной личности, и ребенок становится готовым к обучающему процессу, который ожидает его в школе.

Пространственные представления наиболее активно формируются в период дошкольного детства. В это же время происходит расширение словарного запаса ребенка, совершенствуется грамматический строй речи, дошкольник овладевает основами устной и письменной речи, формируются элементарные математические представления. Недостаток пространственных представлений, неточность словесного определения направлений пространства, недоступность понимания и использования предлогов и наречий, имеющих пространственное значение, приводит к трудностям при обучении чтению и письму, освоении элементарными математическими представлениями.

Исследования, проводимые в последние годы, доказывают, что дошкольники с ТНР, существенно отстают в освоении пространственных отношений и их языковых обозначений от своих сверстников с нормальным речевым развитием.

В последние десятилетия происходит интенсивный рост интереса ученых-педагогов и специалистов в области психологии, логопедии, нейропсихологии к процессам, обеспечивающим формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста, в том числе дошкольников с особенностями речевого развития [3].

Основой для изучения особенностей пространственных отношений, являются работы Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко, А.М. Леушиной, А.В. Семенович, А.А. Люблинской. Их лингвистические, психологические и педагогические исследования являются базой для выявления и изучения особенностей формирования пространственных представлений у дошкольников.

В специальной литературе представлен богатый материал по методам изучения, коррекции и профилактики таких высших психических процессов как письмо, чтение, счет и др. Но если говорить о пространственных представлениях как о базисе, на котором основываются вышперечисленные процессы, то существует недостаточность теоретических сведений об их состоянии у дошкольников с ТНР [4, 7].

Изложение основного материала. Для изучения особенностей и трудностей в формировании пространственных представлений, в употреблении предлогов и наречий с пространственным значением у старших дошкольников с ТНР, было проведено исследование на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения №26 г.Красногорска.

В эксперименте приняли участие 40 старших дошкольников в возрасте 5-6 лет с сохраненным слухом, зрением и интеллектом, из них 20 детей с ТНР, посещающих логопедическую группу дошкольного учреждения и 20 детей с нормальным речевым развитием.

Первая часть исследования проводилась в соответствии с методикой «Обследование состояния оптико-пространственной ориентации», предложенная Г.В. Бабиной [1]. Ее основные задачи состояли в изучении особенностей: сомато-пространственной ориентации и организации движений; пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве; пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве; выполнения пространственно-ориентированных действий в процессе изобразительной деятельности; манипулирования предметами в трехмерном пространстве.

Вторая часть исследования проводилась в соответствии с методикой «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела», предложенная Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [6]. Ее основные задачи состояли в выявлении у старших дошкольников: особенностей понимания и

употребления предлогов и наречий, обозначающих расположение объектов в трехмерном пространстве по вертикальной, горизонтальной оси и имеющих право-левую ориентировку; особенностей понимания и употребления предлогов и наречий, обозначающих расположение абстрактных объектов по вертикальной, горизонтальной оси и имеющих право-левую ориентировку.

Анализ результатов первой части эксперимента позволил охарактеризовать особенности сомато-пространственной ориентации, ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве:

- доступность сомато-пространственной ориентации и понимания таких направлений пространства как «высоко», «низко», «сзади», «спереди» относительно собственного тела;
- трудности с определением направления по сагиттальной оси (право-левая ориентация) как на собственном теле, так и при ориентации в двухмерном и трехмерном пространстве;
- сложности понимания таких направлений пространства как «перед», «за», «около» при манипулировании предметами;
- недостаточная определенность и прочность усвоения таких предлогов и наречий как «далеко», «близко», «между», «слева», «справа» при ориентации в трехмерном пространстве;
- недостаточная определенность и прочность усвоения предлогов и наречий: «над», «под», «слева», «справа» при ориентации на пространстве листа;
- недостаточность и неточность метрических представлений;
- замедленный темп выполнения заданий;
- хаотическая и по фрагментарная деятельность дошкольников при манипулировании элементами пространственно организованной фигуры.

Результаты проведенного эксперимента продемонстрировали наличие у старших дошкольников с ТНР и у их сверстников с нормальным речевым развитием различные уровни сформированности пространственных представлений. По данным исследования были выделены 4 уровня развития пространственных представлений.

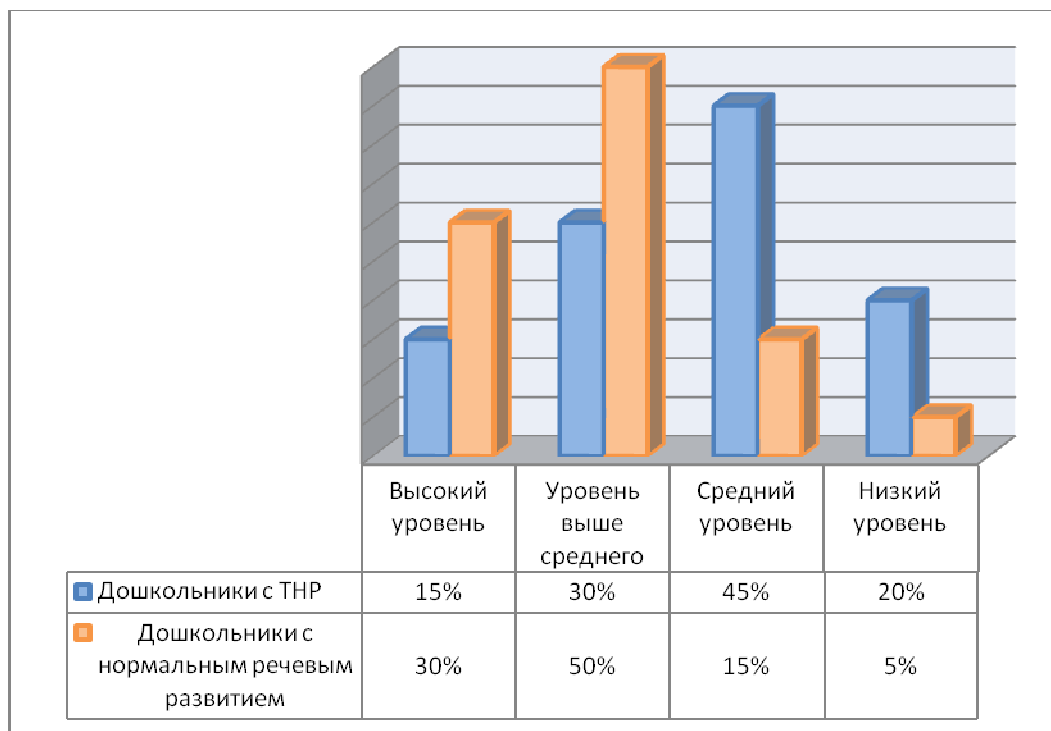


Рисунок 1. Сравнительная характеристика уровней сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с ТНР и с нормальным речевым развитием

Как видно из рис.1, старшие дошкольники с ТНР преимущественно обладают средним уровнем владения пространственными представлениями, в то время как их сверстники с нормальным речевым развитием высоким уровнем и уровнем выше среднего.

Первая подгруппа с уровнем владения пространственными представлениями выше среднего уровня составила 30%. Наибольшую сложность вызывало понимание наречий «право», «лево» и направления пространства, которое они обозначают. Дети заменяли данные наречия на более простые, например, на «рядом», «около». Встречались также замены употребления предлога «над», вместо которого дошкольники говорили «сверху».

Вторая подгруппа со средним уровнем владения пространственными представлениями составила 45%. Данная подгруппа характеризуется ошибочным пониманием большинства значений пространственных направлений по вертикальной, горизонтальной и/или сагиттальной осям. Встречались ошибки понимания и употребления таких предлогов и наречий как «над», «под», «между», «за», «слева», «справа». При рисовании геометрических фигур на чистом листе согласно инструкции экспериментатора в заданных пространственных позициях 55% дошкольников с ТНР, знаки, которые должны были располагаться над домиком, расположили под ним, и наоборот. На просьбу «Посади куклу между пирамидкой и мячиком» – сажают ее рядом с одной из названных игрушек. Старшие дошкольники, отнесенные ко второй подгруппе, испытывали трудности при определении расположения предметов как относительно друг друга, так и на

пространстве листа. Употребление в речи предлогов и наречий, имеющих пространственные значения, вызывало аналогичные затруднения.

Третья подгруппа с низким уровнем владения пространственными представлениями составила 30%. Дошкольники данной группы допускали ошибки как при ориентации в собственном теле, так и при ориентации относительно собственного тела. Дошкольники продемонстрировали владение простыми предлогами – «на», «за» и пространственными направлениями – «высоко», «низко», «сзади». При определении более сложных пространственных направлений совершались множественные ошибки, которые указывали на непонимании данных направлений.

Выводы. По результатам проведенного экспериментального исследования можно сделать общий вывод: результаты сравнительных данных показали, что пространственные представления старших дошкольников с ТНР сформированы на более низком уровне по сравнению с их сверстниками без речевых нарушений. У дошкольников экспериментальной группы были выявлены ошибки сомато-пространственной ориентации, ориентации относительно собственного тела, а также между предметами. Доступность понимания и использования в речи понятий, отражающих направления пространства по вертикальной, горизонтальной и сагиттальной осям, у детей этой группы значительно уже по сравнению с детьми без речевых нарушений. А ошибки употребления предлогов и наречий с пространственным значением носят более грубый и специфический характер. Таким образом, данное исследование продемонстрировало необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Литература:

1. Бабина Г.В., Сафронкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 146 с.
2. Зинченко В.П., Зинченко Т.П. Восприятие // Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977.
3. Логинова К.С. Становление представлений о времени и пространстве в философии, педагогике и психологии на разных этапах социального развития / К.С. Логинова // Специальное образование. – 2018. – №1. – С. 79-90
4. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А.А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. – М.: Известия АПН РСФСР. – 1956. – № 86. – С. 47-62.
5. Медведева Е.Ю., Новикова Н.Н. Оценка уровня сформированности пространственных представлений старших дошкольников с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи // Перспективы науки и образования, 2 (32). – 2018. – С. 147-151.
6. Семаго Н.Я. Формирование представлений о схеме тела: Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 96 с.
7. 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. – Том 8, № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1118>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук, доцент Вежелис Татьяна Мечисловасовна
Московский энергетический институт (г. Москва)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ САЙТЫ И ПОРТАЛЫ КАК СРЕДСТВО СИСТЕМАТИЗАЦИИ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье идет речь о систематизации и структурировании информации на сайтах и порталах образовательных учреждений в целях формирования, развития и улучшения качества информационного наполнения единого информационно-образовательного пространства учебного заведения. Что в свою очередь имеет особую значимость в условиях развития информационного общества.

Ключевые слова: единое информационно-образовательное пространство, информационно-коммуникационные технологии, порталная технология, образовательный портал, информационные ресурсы, образовательный сайт, виртуальная школа, Web-интерфейс.

Annotation. The article deals with the systematization and structuring of information on the websites and portals of educational institutions in order to form, develop and improve the quality of information content of a single information and educational space of an educational institution. Which, in turn, is of particular importance in the context of the development of the information society.

Keywords: unified information and educational space, information and communication technologies, portal technology, educational portal, information resources, educational site, virtual school, Web interface.

Введение. В настоящее время можно наблюдать процесс образования и активного развития единого информационно-образовательного пространства (ЕИОП), который подчиняет себе крупные информационные потоки и массивы данных, хранящиеся на электронных носителях, организационную структуру, необходимую для успешной работы системы, а также коммуникационные каналы, выступающие мостом связи между учителем и учащимися. В процессе обучения, применение инноваций не только повышает уровень знаний учащихся, но и привлекает их внимание своим многообразием. Новые возможности, которые дает ЕИОП, нередко применяются и в отношении родителей, и в отношении педагогов.

Актуальность темы статьи заключается в том, что использование инноваций не только поможет систематизировать всю накопленную информацию, массивы данных, учебные наработки, научные достижения, которые пополняются с каждым годом, но и позволит распространять, аккумулировать ее в

едином месте – в электронной среде. При этом учебный процесс становится не только более информативным, но и приобретает такие характеристики как визуализация, доступность, простота понимания и пр.

Минимально перечисленные положительные стороны ЕИОП наталкивают на мысль ее всеохватывающего применения, но возникает сложность, связанная с тем, что создание успешной развивающей среды требует определенных затрат, технологий и знаний. Исходя из этого, стоит подчеркнуть, что полная информатизация одной школы требует не только финансирования, но и грамотных специалистов в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Следовательно, можно заключить:

- в процессе информатизации учебного заведения, появляется проблема необходимости широкого ее охвата, включая библиотеки, хозяйственные и управленческие подразделения, учебные классы;
- эффективность идеи будет наблюдаться, если школу подключить сразу к федеральным, международным и региональным сетям, а не выбрать только одну из них;
- действенность этого процесса немыслимо без наличия и дальнейшего следования методическим разработкам, где прописаны правила поведения и особенности работы со средой.

Изложение основного материала статьи. Развитие ЕИОП должно осуществляться по следующим направлениям: использование ИКТ во время урока, обучение сотрудников использовать достижения науки и техники, разработка и применение электронных учебных материалов, сертификация и стандартизация качества электронных средств поддержки учебного процесса.

Систематизация и структуризация информации приведет к доступности образовательных и информационных ресурсов. Логически упорядочить огромные массивы информации возможно благодаря порталам и образовательным сайтам. Этот процесс широко изучен в работах Никифоровой Н.Г., Лискиной Е.В., Горбуновой Т.В., Попова В.Б., Федосеевой К.Н. [1, 2, 3, 7]. Несмотря на широту охвата изучаемой темы, сегодня степень изученности методов применения информационных ресурсов и сервисов порталов остается не на должном уровне. В основном, подобная работа направлена на переподготовку кадров, покупку новой техники и другое, а не на создание нового качества образования. Как результат, информационно-коммуникационные технологии применяют в качестве средства сохранения традиционных форм обучения, вместо того, чтобы довести новое качество образования до совершенства.

Во всём мире существует два типа работ по информатизации. Первый – это за счет ИКТ и обеспечения непрерывного образования добиться расширения доступности образования, причем для любых желающих. Об успешности работы будет свидетельствовать тенденция повышения числа учащихся. Ко второму типу относится создание другого, более лучшего качества образования, которое направлено на самостоятельное образование детей, применение различных информационных ресурсов. Увеличение количества самообучаемых, статистика использования образовательных ресурсов, увеличение количества человек овладевших новыми технологиями говорило бы об успешности данной работы. Достичь указанных выше ориентиров можно с помощью создания информационно-образовательных сайтов и порталов [5, с. 63].

В частности, Хуторской А.В. [8, с. 95] рассматривает сайт как структурированную и логично обоснованную систему, интегрирующую в себе идейно связанные веб-страницы в едином поле, где их содержание взаимосвязано общим дизайном и семантикой изложения. Пунина Т.Г. предлагает ознакомиться с видами образовательных сайтов, которые созданы для [4, с. 5]:

- локальных структурных подразделений учреждений образования;
- учебных образовательных учреждений;
- состязательных Интернет-проектов;
- информационных Интернет-проектов;
- научно-исследовательских проектов;
- получения консультаций;
- получения информации для удовлетворения справочного запроса;
- дистанционного обучения;
- распространения информации культурологического характера;
- распространения информации образовательного характера.

Все образовательные сайты можно отличить от других видов сайтов, если брать во внимание, следующее:

- наличие семантики изложенного материала, где вся информация подана по разделам и подкреплена графическими элементами;
- дизайн сайта, который не должен быть перенасыщен излишними элементами, а цветовая гамма должна иметь объективно-эстетическое направление;
- функциональность сайта, которая отражается во внешнем виде самого сайта за счет правильного размещения рубрик на странице;
- присутствие индикаторов, которые «говорят» пользователю об использовании данного образовательного сайта.

В зависимости от задач образовательные сайты можно разделить на сайты, призванные:

- обеспечить пользователей учебно-методическими материалами;
- продвигать разнообразные модели уроков;
- продвигать новшества инновационных образовательных продуктов;
- давать права на доступ к уже готовым образовательным материалам.

Решить все проблемы ЕИОП сразу или обойти их возможно средствами portalной технологии, которая на сегодняшний день более актуальна по характеру своей функциональности. Portalная технология может правильно сформировать все информационные ресурсы (ИР) и в последующем управлять ими. Все это обеспечит развитие ЕИОП школы.

На сегодняшний день тенденция роста проектов, занимающихся интеграцией внутренних информационных систем образовательных учреждений, стремительно растет. Проекты представляют собой локальное пространство, дающее возможность пользователям ресурса получить доступ к приложениям учебного учреждения. Другими словами, учащиеся вместо долгих поисков в открытой сети могут зайти на узкоспециализированный портал и получить необходимую информацию по релевантности.

Портал можно назвать сайтом, а вот сайт порталом не всегда. Сайтом называется одна и более страниц, работающих под одним доменом, а портал согласен иерархии, более узкое понятие и может выступать только разновидностью сайта. Возможности портала:

- иметь свою целевую аудиторию;
- получать обработанную и уже проанализированную информацию;
- получать доступ к необходимым сервисам.

Одной из целей сайта является привлечение новых пользователей и удержание их на нем путем разнообразия функционала и наличия разнообразного контента [7, с. 214]. Портал, по сути, является разновидностью привычного всем сайта. Его особенности: большой массив информации и предоставление доступа к различным сервисам.

Все порталы делятся на горизонтальные и вертикальные. При этом горизонтальные порталы нацелены на привлечение большого потока пользователей независимо от их интересов и предпочтений, а вертикальные порталы – узконаправленные сайты, которые содержат особую информацию и соответственно категорию пользователей, с предполагаемым спросом. К вертикальным сайтам относятся любые тематические порталы, это могут быть религиозные, финансовые, развлекательные, корпоративные, образовательные и другие сайты. Также к вертикальным сайтам можно отнести и сайт какой-либо местности, например, района, города, области. Обычно на таких сайтах формируются группы постоянных посетителей, которые общаются на форуме портала. Иногда порталом называют сайты, на которых присутствует такой функционал, который позволяет воспользоваться какой-либо услугой через интернет: позвонить прямо с сайта или написать специалисту онлайн, заказать звонок, написать на почту и многое другое [3, с. 90].

Порталы хороши тем, что обладают открытой архитектурой, а это в свою очередь позволяет бесконечно расширять функционал сайта путем добавления новых компонентов и сторонних приложений. В основном же функционал таких компонентов направлен на управление информационным наполнением.

Инструменты создания портала позволяют:

- открыть доступ к ресурсам портала, хранящимся данным, приложениям и бизнес-процессам в нем;
- управлять информационным наполнением страницы (такая информация может быть, как структурированной, так и неструктурированной);
- проводить удаленное администрирование и поддерживать транзакции, проводимые внутри информационных систем;
- проводить персонализацию и вести коллективную работу.

Web-интерфейс предоставляет возможность управления пользовательским профилем, различными типами страниц, а также проводит дифференциацию информации по категориям. Элементы Web-интерфейса (портлеты) дают право на доступ к данным и приложениям ресурса.

Персонализация на портале довольно специфический процесс, т.к. он зависит от личных данных пользователя, его геоданных, от целей и задач визита портала, длительности проведения на нем в режиме реального времени. Сегодня пользователи могут сделать портал под себя за счет подключения удобного доступа к необходимым данным не только с десктопной версии, но и мобильной. Регулярная рассылка писем также зависит от личных данных пользователей.

Так как портал в ходе своего развития набирает всё больше и больше информации, он способен повысить деятельность компании и даже стать основным средством для ведения бизнеса. Развивать портал способен любой человек, так как для этого не нужны никаких специальных знаний, например, языка программирования, кроме этого разработано очень много средств, которые предназначены для создания структуры сайта.

Портал в процессе обучения выступает не только как вспомогательный элемент в образовании, но и как полноценный заменитель других средств обучения. Это достигается путем глобальной или внутренней сети в классе информатики. Нередко портал рассматривают как средство трансформации школы в виртуальный мир, где коммуникация между учителем и учеником осуществляется через глобальную сеть.

На сегодняшний день современные технологии являются привлекательными для учителей, так как они позволяют преподавателю подбирать подходящую структуру урока для конкретных тем и осуществлять различные подходы к подаче материала. При этом материалы можно использовать как основные на различных уроках, так и как дополнительные, при изучении каких-либо тем. Любой урок, размещенный в сети, имеет для учащихся огромный плюс, так как они получают доступ ко всем необходимым материалам и при пропуске занятия смогут изучить его самостоятельно.

Портальная технология обмена сообщениями даёт огромные возможности:

- общение типа преподаватель-ученик;
- проверки письменной речи;
- проверки умения выразить себя в письменной форме;
- общения обучаемых между собой внутри сайта, не используя сторонние сервисы;
- плодотворной работы преподавателей с учениками, обучающимися индивидуально.

Чтобы начать проводить урок с использованием портальной технологии необходимо, прежде всего:

- выделить ознакомительное время с ресурсами сети;
- выделить время обучения с использованием ИР;
- научить четко и быстро ориентироваться в пространстве сети;
- выбрать из всего массива сайтов наиболее актуальные и востребованные;
- продемонстрировать применение инновационных технологий для коммуникации на уроке.

Благодаря порталам у каждого обучаемого есть рейтинг, согласно которому можно отслеживать его успеваемость и в случае, если какая-либо тема недопонята, учитель сможет увидеть это благодаря системе, показывающей степень прохождения темы учеником, тем самым учителю будет не трудно проработать данный материал с конкретным учеником.

В такой системе преподавателю проще проводить обучение благодаря огромному количеству медиа объектов, что способствует делать процесс обучения более разнообразным, эффективным и увлекательным.

Коммуникация между учеником и учителем в условной школе (онлайн режим) устроен так, чтобы после прочтения новой темы, ученик получает перечень вопросов в рамках темы. Он в индивидуальном темпе отвечает на них, а затем получает отметку, поставленную системой. Спустя время предлагается пройти

другой тест, где захвачено одновременно несколько тем. Система проверки снабжена подсказками и ответам и при использовании таких функций ученик будет лучше понимать материал, но при этом будет терять часть баллов при оценивании его знаний в итоге. Так же система имеет материалы-справки, необходимые учащемуся при подготовке к уроку и раздел выводов после каждого занятия, что способствует закреплению материала и облегчает подготовку к проверочным работам.

«Виртуальная школа» воспитывает в школьнике самостоятельность и прививает ответственность, а также дает возможность самому объективно оценить свои знания. Учителю же «Виртуальная школа» дает возможность проводить различные тесты по предмету, в режиме реального времени отслеживать прохождение материала и объективно оценивать учащихся. Результаты самостоятельной или контрольной работы будут находиться в едином виртуальном дневнике успеваемости для каждого класса. Сводная таблица поможет учителю поставить заслуженную оценку по предмету.

Выводы. Таким образом, благодаря портальной технологии сайтов, школа может реализовывать обучение школьников во внеклассной обстановке дистанционно, обучать людей с ограниченными возможностями, формировать у учащихся комплекс полезных качеств, куда можно отнести умение самостоятельно работать и обучаться, умение взаимодействовать с другими детьми, критически мыслить во время работы с большим потоком новой информации. Применение портальной технологии не обойдется без оказания помощи неопытным преподавателям, которая будет носить методический и технологический характер. Данная технология способствует оказанию поддержки учителям и учащимся, при выборе инновационных технологий для ведения урока (проектный или исследовательский метод, разноуровневую организацию урока). Важным моментом обучения остается познавательность учащихся, где также удобно организовать помощь в случае возникновения проблем с помощью образовательных порталов.

Литература:

1. Горбунова Т.В. Образовательный портал как технологическое средство продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.

2. Лискина Е.В. Образовательный портал – технологическая основа единой информационной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 4(17). – С. 164-167.

3. Никифорова Н.Г. Образовательный портал как основной элемент единой образовательной информационной среды // Ресурсы информационно-коммуникативного и образовательного пространства в развитии сервиса: Сб. матер. Междунар. научно-практ. конф. – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 89-97.

4. Пунина Т.Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений: Учебно-методическое пособие. – Тамбов: ГГТУ, Педагогический Интернет-клуб, 2007. – 55 с.

5. Суханова Н.Т. Место электронных образовательных ресурсов в процессе формирования единого образовательного пространства учебного заведения. Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Материалы XII международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ, 2014. – С. 62-69.

6. Федосеева К.Н., Попов В.Б. Проблемы оптимизации системы управления контентом современного web-сайта // Теория и практика экономики и предпринимательства. Труды XIII Международной научно-практической конференции. – Саки: ИП Бровко, 2016. – С. 175-177.

7. Хуторской А.В., Андрианова Г.А., Николаев Е.А. Педагогические основы образовательного сайта // Эвристическое обучение. Серия Инновации в обучении В 5 т. Т.4. Интернет и телекоммуникации. – М.: Эйдос, 2012. – С. 95-99.

Педагогика

УДК 378.4

соискатель Сухристинна Анна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ РОССИИ И ВЬЕТНАМА

Аннотация. В статье рассматриваются и структурируются предпосылки, которые лежат в основе развития академического сотрудничества между инженерными вузами России и Вьетнама, определяют характер отношений в сфере экспорта образовательных услуг и позволяют переосмыслить значимость международного партнерства в образовании.

Ключевые слова: международное академическое сотрудничество, инженерные вузы России и Вьетнама, интернационализация, инженерное образование, российско-вьетнамские отношения.

Annotation. The article analyses and structures the premises which form the basis for academic cooperation between Russian and Vietnamese engineering universities, determine relations in export of education and highlight the importance of international partnership in education between these countries.

Keywords: international academic cooperation, engineering universities of Russia and Vietnam, internationalization, engineering education, Russian-Vietnamese relations.

Введение. В XXI век Россия вошла с переосмыслением внешнеполитических связей, что способствовало усилению традиционных дружеских отношений с Вьетнамом. Сотрудничество между странами перешло в формат всеобъемлющего стратегического партнерства. Среди масштабных интернациональных инициатив выделяются проекты модернизации нефтеперерабатывающих производств и взаимодействие в нефтегазовой области: совместные предприятия «Вьетсовпетро», «Русветпетро», модернизация нефтеперерабатывающего завода «Зунгкуат» и др.

Для реализации стратегических проектов российско-вьетнамские промышленные предприятия нуждаются в высококвалифицированных кадрах, подготовка которых возможна при тесном сотрудничестве

университетов двух стран, и взаимодействие в области образования играет важную роль при переходе на новый этап политического, экономического, оборонного и гуманитарного партнерства.

Соответственно, особое значение приобретает изучение предпосылок развития международного академического сотрудничества в инженерном образовании России и Вьетнама. Анализ российско-вьетнамских отношений позволит выявить исторические, геополитические, экономические и социально-культурные предпосылки.

Целью данной статьи является анализ исторических, геополитических и социально-культурных предпосылок развития академического сотрудничества инженерных вузов России и Вьетнама.

Материалы и методы исследования. В статье анализируются исторические события, геополитические особенности, экономические и социальные факторы, которые определяют современное состояние сотрудничества России и Вьетнама в сфере высшего образования. Рассматриваются условия, которые способствуют политическому сближению государств и создают среду для налаживания образовательного сотрудничества между ними.

Результаты исследования.

Исторические события XX века легли в основу зарождения связей в области высшего образования. Контакты в академической сфере начали устанавливаться между нашими странами в третьем десятилетии XX века, когда вьетнамцы стали приезжать в Советский Союз. В 1923 г. в Москву приехал Нгуен Ай Куок (Хо Ши Мин) – будущий предводитель вьетнамской революции и первый Президент Демократической Республики Вьетнам. По его примеру к концу 1930-х годов в СССР прошли обучение около 70 вьетнамцев [6].

Изложение основного материала статьи. С 1950 г. отечественные учреждения высшего образования подготовили более 60 тысяч специалистов из Вьетнама, многие из которых занимали и занимают высшие чины в политике и играют активную роль во всех сферах жизни Вьетнама.

Во время длительного военного периода во Вьетнаме в середине XX века, Советский Союз оказывал стране гуманитарную и материальную помощь, финансировал строительство крупнейших промышленных объектов (совместное предприятие по добыче нефти и газа «Вьетсовпетро») и образовательных учреждений (Ханойский технологический университет, Университет сельского хозяйства, Ханойский университета культуры, танца, кино) [5].

Геополитические предпосылки.

– Заключение межправительственных соглашений. Сегодня Вьетнам – один из ключевых стратегических партнеров России в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Двусторонняя договорно-правовая база включает более восьмидесяти документов, основополагающие из которых – Договор об основах дружественных отношений (1994 г.) и Декларация о стратегическом партнерстве в XXI веке (2001 г.). В 2012 г. стратегическое партнерство России и СРВ приобрело статус всеобъемлющего [2]. В число межправительственных соглашений входят: Соглашение о научно-техническом сотрудничестве (1992), Соглашение о сотрудничестве в области образования (2005), Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Социалистической Республики Вьетнам о признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степенях (2010), Межправительственное соглашение о стратегическом партнерстве в области образования, науки и технологии (2014), Соглашение о зоне свободной торговли между Евразийским экономическим союзом и Социалистической Республикой Вьетнам (2016).

– Участие Вьетнама в международных организациях. Экономические и политические процессы в современном Вьетнаме связаны с геополитической обстановкой в регионе: рост зарубежных инвестиций, укрепление промышленного сектора и подъем сельскохозяйственной промышленности во многом обусловлены сближением Вьетнама с западными странами и США. Одновременно с этим Вьетнам вступает в различные международные организации: Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество; Всемирная торговая организация, Ассоциация государств Юго-Восточной Азии.

– Провозглашение стратегического партнерства подразумевает всестороннее сотрудничество в области развития технологий, промышленности и в сфере безопасности.

Российско-вьетнамское стратегическое партнерство играет важную роль в аспекте взаимодействия со странами АСЕАН и АТЭС: Вьетнам открывает для России возможности выхода на рынки этих стран. Соответственно, сохранение Вьетнама в сфере российского влияния переходит в разряд геостратегических задач.

Экономические предпосылки.

– Интенсификация торговых отношений.

Приоритетными отраслями экономики Вьетнама являются энергетика, перерабатывающая и химическая промышленность, сфера высоких технологий, добыча полезных ископаемых и металлургия. Страна занимает 42 место в глобальном рейтинге по объему ВВП, который в первом полугодии 2020 г. достиг десятилетнего максимума [9].

Торгово-инвестиционное сотрудничество России и Вьетнама координируется Межправительственной комиссией по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству (МПК). На ежегодных встречах обсуждаются вопросы развития отношений между странами по торгово-экономическому, научно-техническому и промышленному направлениям.

– Сотрудничество в области совместных промышленных проектов: проекты модернизации нефтеперерабатывающих производств, взаимодействие в нефтегазовой области. Крупнейшим совместным российско-вьетнамским предприятием остается «Вьетсовпетро», основанное в 1981 г. и деятельность которого связана с разведкой и добычей нефти и газа, научно-исследовательскими и геологоразведочными работами [4].

Среди других совместных проектов – модернизация нефтеперерабатывающего завода «Зункуат», совместная компания «Русветпетро», Вьетнамско-Российский совместный банк, Многофункциональный культурно-деловой центр «Ханой-Москва», привлечение компаний «КАМАЗ» и «ГАЗ» к автомобилестроительному сектору Вьетнама, участие российской компании «Микрон» в реализации технических решений в сфере банковских технологий во Вьетнаме.

Экономические предпосылки развития двусторонних отношений между Россией и Вьетнамом в совокупности с другими факторами определяют необходимость укрепления отношений в области

образования с целью подготовки квалифицированных кадров для совместных проектов и формируют основу экономической целесообразности подобного сотрудничества.

Социальные предпосылки.

– Реформирование систем высшего образования в России и Вьетнаме. Политические трансформации, повлиявшие на все сферы жизнедеятельности наших стран, обуславливают схожие черты в реформах систем высшего образования России и Вьетнаме.

Долгое время система образования во Вьетнаме была строго централизована, и государственный контроль осуществлялся через различные ведомства и министерства, курирующие вопросы соответствия системы высшего образования государственной политике. Самые широкие полномочия сосредоточены в руках Министерства образования и подготовки кадров, которое совместно с Министерством планирования и инвестиций распределяет квоты на прием в вузы [6].

Реформирование высшего образования Вьетнама выполняется с целью решения таких задач, как предоставление независимости организациям высшего образования при управлении учебным процессом и проведении научных исследований; минимизация министерского управления в государственных вузах, оптимизация системы контроля качества и сертификации высшего образования, пересмотр действующей нормативной базы.

Во Вьетнаме введена система приоритетного финансирования «ключевых» образовательных учреждений: национальные университеты в Ханое и Хошимине теперь обладают относительной автономией в вопросах реализации научно-образовательной деятельности и академических программ, а также при решении финансовых вопросов [8].

В 2020 г. в России разработан проект Программы стратегического академического лидерства, который в дальнейшем получил название Приоритет 2030. Проект предполагает государственную поддержку 100 российских университетов, отобранных комиссией Министерства науки и высшего образования РФ, а также базовые гранты для национальных или «опорных» вузов.

Таким образом, можно проследить ряд схожих изменений в системах высшего образования России и Вьетнама – интенсификация международного сотрудничества, увеличение автономии вузов, приоритетное финансирование ключевых университетов, в том числе и технического профиля. Проведенные в обеих странах реформы стимулируют инженерные вузы к переходу на инновационной фазе развития и интенсификации международного академического сотрудничества.

– Академическая мобильность вьетнамских студентов. Сотрудничество российских инженерных университетов с ведущими зарубежными научно-образовательными организациями во многом определяет качество современного отечественного инженерного образования. Спрос на российское высшее образование среди иностранных абитуриентов может выступать косвенным подтверждением соответствия образовательных программ мировым критериям.

Анализ контингента иностранных студентов в российских университетах показал, что программы инженерного профиля, включая такие, как «химическая и биотехнология», «автоматика и управление», «безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды», «информатика и вычислительная техника», пользуются наибольшей популярностью у граждан из стран Азии [3]. Соответственно, в условиях сближения России со странами Азии целевой аудиторией при продвижении образовательных программ инженерных специальностей должны выступать абитуриенты из азиатских стран. При этом российские инженерные вузы становятся частью государственной стратегии по продвижению российской культуры, образования, науки среди различных государств Азии.

Вьетнам входит в пятерку самых густонаселенных стран Азии, и логично предположить, что плотность населения является одним из факторов, влияющих на готовность вьетнамских граждан к академической мобильности при выборе высшего учебного заведения.

– Реализация Федерального проекта «Экспорт образования». Указ Президента Российской Федерации № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», вышедший в 2018 г., ставит задачи по вхождению нашей страны в пятерку крупнейших экономик мира и в десятку ведущих стран по качеству образования [1].

Этот Указ лег в основу федерального проекта «Экспорт образования», направленного на увеличение численности иностранных студентов в российских вузах к 2024 г. Достижению поставленной цели должны способствовать различные мероприятия по развитию инфраструктуры университетов за счет строительства и реконструкции студенческих общежитий, интенсификации деятельности по повышению конкурентоспособности российского образования в глобальном масштабе и государственная поддержка проектов по экспорту образования.

В контексте масштабных государственных проектов отечественные вузы пересматривают внутреннюю политику по работе с иностранными абитуриентами. В частности, происходит корректировка вектора внимания в отношении таких стран, как Вьетнам, который ежегодно направляет за рубеж десятки тысяч своих граждан в образовательных целях. В российских вузах численность вьетнамских студентов сравнительно небольшая, но перспективы экспорта российского образования во Вьетнам очень высоки.

Выводы. Таким образом, в статье представлены выявленные предпосылки развития международного академического сотрудничества инженерных вузов Вьетнама и России: исторические, геополитические, экономические и социальные. Исторические предпосылки: обучение вьетнамских студентов в вузах СССР и России (более 60 тыс. человек), среди которых был лидер вьетнамской революции Хо Ши Мин (1923 г.), многие ученые, деятели культуры, государственные и политические фигуры, укрепило привязанность и любовь вьетнамского народа к русскому языку и культуре. Геополитические предпосылки: заключение межправительственных соглашений, деятельность Вьетнама в формате международных организаций (АСЕАН, АТЭС, ВТО, ООН), провозглашение стратегического партнерства между Россией и Вьетнамом. Такие факторы, как географическое положение Вьетнама в Юго-Восточной Азии, усиление присутствия и влияния США в Азиатско-Тихоокеанском регионе, нарастание региональных противоречий определяют стратегический характер отношений между нашими странами и актуальность совместной работы в области обеспечения коллективной безопасности в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Одновременно с этим, Вьетнам открывает для России возможности для выхода на рынки стран АТЭС и АСЕАН. Экономические предпосылки: интенсификация торговых отношений, сотрудничество в области совместных промышленных проектов. Рост товарооборота, увеличение статей экспорта и импорта, совместные проекты в

нефтегазодобывающей и энергетической областях, подписание Соглашения о зоне свободной торговли свидетельствуют о формировании благоприятных условий для межгосударственного сотрудничества в различных отраслях народного хозяйства и обуславливают необходимость укрепления отношений в образовании. Социальные предпосылки – реформирование систем высшего образования в России и Вьетнаме, академическая мобильность вьетнамских студентов, реализация Федерального проекта «Экспорт образования».

Выявленные предпосылки могут стать залогом успеха в экспорте российского образования с ориентацией на абитуриентов из Социалистической Республики Вьетнам.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 12.04.2021).
2. МИД России. Всеобъемлющее стратегическое партнерство с Вьетнамом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mid.ru/strategicesкое-partnerstvo-s-v-etnamom> (дата обращения: 14.04.2021).
3. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 15 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований. – 2018. – 184 с.
4. Совместное российско-вьетнамское предприятие «Вьетсовпетро». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vietsov.com.vn/rus/Pages/Introduction.aspx> (дата обращения: 12.04.2021).
5. Сухристина А.С., Уразбаев Р.Ш., Куан Д.К. Исторические предпосылки становления сотрудничества России и Вьетнама в сфере инженерного образования в период 20-21 вв. / А.С. Сухристина, // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19457> (дата обращения: 14.03.2021).
6. Фам Суан Шон. Культура Вьетнама и культурные связи между Вьетнамом и Россией // Российско-вьетнамские отношения: современность и история. Взгляд двух сторон. – М.: ИДВ РАН, 2013. – С. 182-199.
7. Hayden M., Thiep L.Q. Institutional autonomy for higher education in Vietnam Higher education research and development. – 2007. – Vol. 26. – No.1. – P. 73-85.
8. Khan V.D. Key challenges in the reform of governance, quality assurance, and finance in Vietnam higher education – a case study. Studies in higher education. – 2015. – Vol. 40. – No. 5. – P. 745-760.
9. VietNews. ВВП Вьетнама на душу населения вырос до 9000 долларов [Электронный ресурс]. URL: <https://vietnews.ru/topnews/vvp-vetnama-na-dushu-naseleniya-vyros-do-9000-dollarov> (дата обращения: 12.04.2021).

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Текеева Залина Назировна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры иностранных языков Тамбиева Зухра Юсуфовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОГРАММ ДИСТАНЦИОННОГО ВЕБ-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена методам подготовки и реализации языковых программ дистанционного веб-образования. Разработка, подготовка и реализация программы дистанционного языкового обучения через Интернет чрезвычайно сложны. Разработка такой программы не предназначена для подготовки серии дополнительных и заполняющих пробелов упражнений с использованием простых инструментов; Настоящая веб-программа дистанционного обучения языку включает в себя гораздо больше. Дистанционное обучение языкам через Интернет – это междисциплинарное исследование, в котором участвуют преподаватели, работающие в области преподавания языков, и эксперты, работающие в области технологий.

Ключевые слова: Интернет, веб-образование, дистанционное обучение, технологии, междисциплинарное исследование, информационное общество.

Annotation. This article is devoted to the ways of preparation and implementation of language programs for distance web education. Designing, preparing and implementing a distance language learning program over the Internet is now difficult. Developing such a use program to prepare a series of complementary and gap-filling exercises with simple tools; There is much more to a true web-based distance learning program. Distance learning of languages over the Internet is an interdisciplinary study involving teachers working in the field of language teaching and experts working in the field of technology.

Keywords: Internet, web education, distance learning, technology, interdisciplinary research, information society

Введение. Тема статьи актуальна. В веб-программах дистанционного обучения языкам с приложениями виртуальных классов преподавание стало новой профессией и выполняет важную задачу. Компьютеры стали использоваться в сочетании человека и технологий. Инструкторы готовят людей, которых они будут обучать, используя технологии; Следовательно, они должны сначала принять поддерживаемую технологиями культуру информационного общества.

В статье поставлена задача: отобразить роль преподавателя в подготовке и реализации языковых программ дистанционного веб-образования. Преподаватели должны отказаться от своих традиционных ролей и обрести новое понимание. Педагоги должны иметь возможность использовать функцию предоставления информации на компьютерах при обучении языку и быть в состоянии взять на себя роль гида. Преподавателям также ставится задача адаптировать преподавание языка к технической среде. Однако тот факт, что педагог обучен и обладает достаточными знаниями, чтобы извлекать пользу из технологий при выполнении учебной деятельности, играет важную роль с точки зрения качества обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье показаны методы влияния информационных и коммуникативных технологий на развитие изучения иностранного языка. С развитием технологий процесс доступа к информации, как через Интернет, так и через средства связи стал быстрее и проще.

Практическая значимость состоит в раскрытии того, что одной из самых больших положительных показателей использования ИКТ в качестве инструмента является метод ускорения инновационного процесса за счет несложного распространения информации. В исследованиях, проводимых в этой области, эксперты по языковым технологиям изучают новые технологии, оценивают потенциальное использование этих технологий при обучении языкам и делятся своими выводами с преподавателями для разработки новых технологий [2].

Преподаватель должен иметь опыт работы с компьютером и уметь распознавать проблемы, связанные с компьютерным оборудованием, программным обеспечением или конструкцией. Следовательно, педагоги, которые будут участвовать в компьютерном обучении языку, должны пройти подготовку по специальным образовательным программам. Также должны быть определены подходы и методы обучения языку, которые будут использоваться в программном процессе.

Изложение основного материала статьи. Принципы языковой педагогики и методологии, основанные на теориях и моделях второго языка, таких как теория взаимодействия, социокультурная теория могут:

- служить основой для веб-программ дистанционного обучения;
- обеспечивать социальное взаимодействие с помощью компьютеров, чтобы иметь возможность работать как на устном, так и на письменном языке.

Выражение слов, принадлежащих к языку, запрос на повторение, проверка точности речи или письма, контроль понимания возможны только с помощью дизайна, основанного на этих теориях и моделях. Поэтому важно знать теории овладения языком, подходы и методы обучения иностранным языкам при разработке веб-материалов для дистанционного обучения языкам.

Кроме того, недостаточно иметь новейшие технологии обучения языкам. Наличие хорошего оборудования и программного обеспечения не будет стимулировать ученика к самостоятельному и автоматическому обучению. В процессе внедрения также необходимо следить за студентами, улучшать программу, продолжать разработку материалов и продолжить обучение команд.

Согласно исследованиям, проведенным во всем мире, преподавание языка, как и другие отрасли науки, обновляется, с одной стороны, в соответствии с конкретными условиями и потребностями того периода, в котором оно находится. А с другой стороны, в обучении языкам используются мультимедийные технологии, включая текст, графику, звук и анимацию. Ожидается, что CALL нормализует преподавание языков. Обсуждается концепция «мобильного использования языка». Короче говоря, трансформация продолжается стремительно.

В связи с увеличением числа людей, желающих изучать английский язык в последние годы, веб-приложения также привлекают внимание. Студенты могут смотреть уроки через Интернет, могут получить доступ к книгам, подготовленным для программы. С помощью упражнений, мероприятий и заданий они могут закрепить свои знания и выступить с речами с использованием камер и микрофонов в виртуальных классах в присутствии консультантов [3].

Таким образом, изучающим иностранный язык предоставляется возможность улучшить свои навыки аудирования, разговорной речи, чтения и письма. Участники могут получать услуги поддержки по вопросам и проблемам, с которыми они сталкиваются, на трех разных языках, включая английский, немецкий и французский, по телефону и электронной почте.

Веб-программы дистанционного обучения охватили множество приложений в App Store и Google Play.

Примечательно также, что среди программ в Интернете есть те, кто заявляет, что они могут научить языку за очень короткое время. Однако, как указано в исследованиях, существует очень мало программ, в которых уроки проводятся онлайн, а студенты оцениваются преподавателями индивидуально. Даже если отложить все цели в обучении языку, нельзя отрицать вклад языка в установление общения между людьми, продвижение культур и толерантность. Педагоги и лингвисты годами трудились, чтобы найти эффективный путь в преподавании языков [3].

Развитие технологий, особенно компьютеров, глубоко повлияло на сферу обучения языкам, поскольку повлияло на все сферы жизни; они полностью изменили представление об окружающей среде при обучении.

Дистанционное обучение языкам через Интернет, которое возникло как междисциплинарное исследование, стало становиться более прибыльным и привело к формированию целой отрасли. Хотя приложения являются новыми, ведутся споры об их влиянии и эффективности на преподавание языков. Но веб-приложения являются важной областью изучения языков. Особенно если твой английский надо усовершенствовать, развивать дальше [6].

Страны с передовыми технологиями могут успешно осуществлять дистанционное обучение языкам через Интернет. Проблемы с подключением к Интернету, проблемы с затратами, формирование команд из разных дисциплин и одновременная работа могут возникать как проблемы в таких программах. Сегодня страны, которые не инвестируют в Интернет и современные образовательные технологии, не смогут занять свое место на мировом рынке.

Компьютер и Интернет оснащены оборудованием, которое может соответствовать пяти навыкам, перечисленным как понимание того, что вы слышите, понимание прочитанного, словесное выражение, разговор и письмо при обучении языку [1].

С помощью веб-технологий дистанционного обучения языкам можно преподавать английский как эффективный иностранный язык, пройдя через хороший дизайн и подготовительные процессы. Благодаря различным преимуществам, таким как:

- растущее значение и использование открытого и дистанционного образования в мире,
- обеспечение разнообразной и богатой учебной среды,
- возможности использовать множество инструментов для обучения языкам вместе,
- способность объединять студентов из разных географических регионов посредством устранения географического барьера,
- гибкое время программы дистанционного обучения английскому языку через Интернет постепенно расширяются. Однако Интернет способен открыть новые горизонты для широкого использования

английского языка как иностранного, создать атмосферу конкуренции и предоставить доступ к наиболее точным и продвинутым программам. Существует потребность в новых сетевых программах дистанционного обучения языку, основанных на подходах и методах обучения языку [5].

В нашем глобализирующемся мире важность физических границ и ограничений теперь вспоминается только на символическом уровне в развитых странах. С развитием преподавания языков и переводоведения межкультурная конвергенция постепенно ускоряется. Монотонное осознание гражданственности в людях уступило место идее быть современным человеком. Конечно, в основе всех этих разработок лежит комфорт быстрого и удобного изучения иностранного языка.

Сегодня использование информационных технологий позволяет нам легче выполнять свою работу во многих сферах нашей жизни. Конечно, свою долю получает и языковое образование. Использование технологий в обучении языкам обеспечивает удобство как для преподавателей, так и для студентов во многих областях [2].

Требуются разные стратегии обучения. У каждого человека разные личностные качества. В зависимости от этих черт личности они могут разрабатывать разные стили и стратегии обучения. Например, у интроверта может быть визуальный стиль обучения, а у экстраверта – слуховой стиль обучения. Соответственно, эти люди могли выработать разные стратегии обучения, такие как социальная, когнитивная или метакогнитивная. Это идеально подходит для преподавателя в классе, чтобы сознательно подготовить содержание курса в соответствии со стилями обучения и стратегиями своих учеников.

Однако в большинстве случаев этого не происходит, и люди с разными личностными качествами, развивающие разные стили обучения и стратегии, не могут получить то, что они хотят от каждого курса, и выполнить желаемые результаты. Использование технологий на этом этапе языкового образования и обучения может удовлетворить различные потребности студентов. Например, предмет, который объясняется и практикуется в Интернете, предоставит человеку более личные рабочие возможности и области [4].

Использование таких программ, как блоги и Moodle позволит направить некоторые академически-личные вопросы, которые нельзя задать во время урока (нерешительные / срочные), непосредственно преподавателю, гарантируя, что человек не отрывается от учебно-педагогического процесса, и поддерживает его интерес. Успех обеспечен. Чем больше технологических возможностей используется для данного курса, тем больше интерес студентов к нему и их успехи возрастают.

Предоставление задания через Moodle, его отработка на сайте в Интернете, поддержка его через Skype, а также практика и тестирование (сдача экзамена) на компакт-диске помогут работе по курсу и использованным материалам в индивидуальном порядке. Здесь преподаватель должен тщательно выбирать технологию, которая будет использоваться на его уроке, и применять ее твердо и решительно [5].

Другими словами, преподавателю очень легко передать предмет, который является его обязанностью в классе, и который он должен объяснить студентам с помощью технологий. Использование технологий в обучении языку улучшит коммуникативную способность учащихся.

В прошлом, когда технологические возможности не были так широко распространены и разнообразны, многие студенты жаловались на то, что не могут общаться со своими однокашниками и преподавателями. В результате студент либо замыкался в своей собственной оболочке, либо поглощался этим занятием и окружающей средой. Использование технологий сегодня помогает студентам преодолеть эту проблему. В блогах или группах Whatsup, созданных для этого занятия, студенты могут сразу же обсудить тему со своими одноклассниками, а также с инструктором курса, скайпом и т.д. Они могут общаться через программы. Таким образом, в дополнение к классной среде он более интерактивен [5].

Выводы. Возможность «дистанционного обучения» в преподавании языка дает многим возможность выучить язык. Люди, которые не имеют возможности изучать или улучшать свой иностранный язык из-за своей работы, могут получить выгоду от затрат, времени и места за счет дистанционного обучения. Хотя известно, что дистанционное образование не очень выгодно в некоторых аспектах, оно спасает многих людей благодаря своим преимуществам. Программа дистанционного обучения, подготовленная с заботой и вниманием, может воплотить в жизнь мечту человека об изучении языка.

В результате использование технологий в языковом образовании и обучении сегодня является неизбежной необходимостью. Да, это необходимо, но не обязательно! Курс, подготовленный с учетом потребностей людей и с использованием технологических возможностей, предоставляет множество преимуществ как преподавателю, так и студенту. Ключевым моментом здесь является то, что технология используется сознательно, осторожно и осознанно для определенной цели.

Литература:

1. Перспективы использования дистанционной системы обучения при реализации образовательного процесса дисциплин по физической культуре и спорту / А.В. Агеев, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, Е.А. Назаренко, М.В. Пучкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 3-10
2. Лепшокова, Е.А Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшокова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 272-275.
3. Лепшокова, Е.А. Развитие вариативных умений в условиях двуязычия / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2019. – С. 140-143.
4. Лепшокова Е.А. Функции проверки знаний при обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2020. – С. 114-120.
5. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Ключевские чтения: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 143-147
6. Лепшокова С.М. Роль языка в поликультурном пространстве и его функции / С.М. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 67-71.

УДК 372.4

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

кандидат педагогических наук, доцент Патрушева Зоя Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Владимирский государственный университет имени

Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир);

старший преподаватель Енова Ирина Владимировна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения игровых технологий в учебном процесс начальной школы. Раскрывается эффективного применения игровых технологий при формировании познавательного интереса младших школьников. Рассматриваются особенности становления познавательного интереса на уроках технологии в начальной школе.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, развивающая игра, интерес, познавательный интерес, начальная школа, младший школьник.

Annotation. The article discusses the features of the use of gaming technologies in the educational process of primary school. The effective use of gaming technologies in the formation of the cognitive interest of younger students is revealed. The features of the formation of cognitive interest in technology lessons in elementary school are considered.

Keywords: game, gaming technology, developing games, interest, cognitive interest, primary school, junior schoolchild.

Введение. Игровая деятельность является универсальным средством познания детьми дошкольного и младшего школьного возраста окружающего мира, их всестороннего развития – это связано с тем, что в игре сочетается несколько задач – игровая и учебная. Игровая деятельность в начальной школе становится основной точкой пересечения целенаправленной педагогической деятельности с потребностями младшего школьника.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время обществу необходим такой человек, который не только использует свои знания, но и так же способен их получать. Интенсификация развития общества, требуют от педагогов широты интереса. Интерес – это многофакторный феномен. В педагогической практике интерес рассматривается как устойчивое направление личности на предметы и деятельность с целью их познания. Интерес всегда эмоционально окрашен, побуждающее к познавательной деятельности.

В исследованиях Сергея Леонидовича Рубинштейна, интерес рассматривается как проявление умственной и эмоциональной активности ребенка. Александр Гарриевич Гордон говорит об интересе как об особом слове эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, направленных на повышение активность сознания и деятельности ребенка. В исследованиях Владимира Николаевича Мясичева и Геннадия Юрьевича Иванова интерес рассматривается как активное и эмоциональное познание окружающего мира [1, 2, 3, 4, 8].

Основной тип интереса – это интерес к познаниям или познавательный интерес. Его сфера – познавательная работа, в ходе которой происходит освоение содержания учебных дисциплин, методов и умений, при поддержке которых учащиеся приобретают образование.

В исследованиях И.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной, Т.А. Куликовой [9] мы находим доказательство тому, что познавательный интерес не дается человеку от рождения, а складывается в процессе его жизнедеятельности, формируется в социальных условиях.

В младшем школьном возрасте развитие познавательного интереса имеет свои особенности. Как мотив учения, познавательный интерес, стимулирует ребенка к самостоятельности лишь при наличии интереса и его эмоциональной окрашенности. Развитие познавательного интереса должно проходить в доступной форме, этому способствует включение игровых технологий в образовательный процесс на разных этапах урока. Применение игровых технологий позволяет разграничить учебную деятельность на уроке, помогает активизировать познавательный интерес, развивает творческие способности, стимулирует умственную деятельность.

Для формирования и развития познавательного интереса у младших школьников в процессе обучения, необходимо:

- укреплять в ребенке веру в свои силы и возможности;
- развивать чувство собственного достоинства;
- создавать и поддерживать условия творческого развития.

Современная школа нацелена на индивидуальный подход к каждому воспитаннику. Игра является незаменимым помощником. Игра, это многогранная деятельность, в которую входят: развивающая деятельность, социализация, самореализация, сотрудничество со взрослыми и сверстниками.

Игру как место внутренней социализации и способ освоения общественных конструкций представлял Лев Семенович Выготский [6, с. 201].

Борис Павлович Никитин [3, с. 12] представлял игру как комплект вопросов, к решению которых ребенок приходит во время игры с кубиками, кирпичиками, квадратиками из картона и пластика. Развивающие игры Бориса Павловича Никитина увлекательны тем, что проект игровой деятельности заключается в комплексе развивающий игр, которые при всем разнообразии отталкиваются от единой мысли и имеют отличительные черты.

Игра играет огромную роль в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, С.Т. Шацкий высоко оценивал значение игры: «Игра, эта жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу детства, без которой эта пора была бы бесполезна. В игре содержится здоровое ядро школы детства» [7, с. 37]

Отечественными учеными К.Д. Ушинским, Е.И. Тихеевой, С.А. Новоселовой, было выявлено то, что дети эффективно и быстро обучаются через игру.

Большой вклад в исследовании детской игры, принадлежит отечественным педагогам и психологам Е.А. Флериной, Л.С. Выготскому, Т.С. Комаровой, З.М. Богуславской и др.» [2, 5, 10]. Каждый ученый отметил в своих трудах, что обучающий эффект игры поясняется ярко проявляющимся интересом детей к игре.

В своих трудах доктор психологических наук, профессор Лидия Ильинична Божович писала, что собственно игру можно использовать как механизм перехода внешних требований в потребности самого ребенка, его «внутренней позиции».

Современными исследователями выделен большой спектр игровой деятельности направленных на развитие ребенка:

- познавательная функция;
- функция направленная на развитие свойств и качеств интеллекта;
- коммуникативная функция;
- функция физического развития;
- функция приобретения опыта нравственного поведения в социуме;
- функция самореализации ребенка;
- игротерапевтическая функция.

Одной из важнейших установок является: осознание себя как носителя прав. Образование и воспитание в области прав человека направлено на привитие ребенку осознанного отношения к правам и обязанностям, а также на передачу навыков, необходимых для осознания гражданственности.

В образовании разработано большое количество методов и средств, направленных на развитие младших школьников. В отдельную категорию выделяют игровые технологии, способствующие активизации и интенсификации учебного процесса. Игровые технологии имеют следующую структуру: целеполагание, план, цели и задачи, анализ деятельности. В состав игровых технологии входят:

- роль;
- игровое воздействие;
- игровое замещение предметов;
- взаимодействие игроков;
- роли, принятые на себя исполняющими;
- содержание реальной жизни, отражаемое в игре.

В начальной школе, игровые технологии применяют как:

- независимую технологию;
- компонент образовательной деятельности;
- элемент внеклассной работы.

В свою очередь игры разделяют на:

1. Предметные.
2. Сюжетно-ролевые.
3. Имитационные.
4. Игры-драматизации.
5. Деловые.

Применение игровых технологий оказывает следующее воздействие:

- 1) Дидактическое.
- 2) Воспитывающее.
- 3) Развивающее.
- 4) Социализирующее.

В настоящее время игра является не только самостоятельным видом деятельности, но и универсальным инструментом во всех областях социальной жизни [3, с. 28].

Сталь Анатольевич Шмаков выделяет такие основные особенности игровой деятельности [5, с. 128]:

1. Независимая развивающая работа, предпринимаемая только согласно желанию детей, для удовольствия от самого хода работы, а не только от итога.
2. Творческая сторона – импровизационный, интенсивный вид данной работы («поле творчества»).
3. Чувственная возвышенность работы, конкуренция, состязательность, соперничество, отклонение.
4. Присутствие непосредственных или косвенных правил, отображающие сущность игры, закономерную и скоротечную очередность её развития.

Игры нужны с целью психологической разрядки ребенка. Они дают возможность использовать их на уроках технологии, носящих однообразный, тренинговый характер. Игры в особенности увлекательны и нужны ученикам 1-2 классов.

На уроках возможно применение следующих функций игр:

- а) развлекательных – с целью увлечения и возбуждения интереса;
- б) коммуникативных – с целью общения;
- в) игротерапевтических – с целью преодоления различного рода проблем;
- г) диагностических – с целью раскрытия отклонений с нормативного поведения, с целью диагностики различных научно – технических способностей.

Кроме того, игры возможно поделить по характеру педагогического процесса и стоящих перед педагогом задач [1, с. 65]:

- а) обучающие;
- б) познавательные;
- в) репродуктивные;
- г) диагностические.

Рассмотрим решение этих вопросов посредством игр, применяемых на уроках технологии в младших классах [1, с. 31].

Игры-упражнения. Они содействуют формированию познавательных возможностей обучающихся, закреплению учебного материала, формируют способность использовать его в новых обстоятельствах. Подобными играми можно начать или завершить урок.

Игры-соревнования носят коллективный характер. Класс делится на 2-3 команды. Побеждает та, что дала наибольшее количество правильных ответов. Вопросы носят узконаправленный характер, к примеру – на закрепление полученных знаний. Вопросы оформляются в тестовом виде. Тесты могут быть нескольких типов:

- 1) с вычислением лишнего варианта;
- 2) с подбором одного верного ответа;
- 3) с подбором двух верных ответов и прочие.

Игры-путешествия, направлены на осмысление и закрепление учебного материала.

Сюжетно-ролевые игры, действия происходят в специально созданных обстоятельствах, ученики берут на себя конкретные роли, например, на занятиях по технологии ученики могут быть – конструкторами, модельерами, дизайнерами и т.п.

Внедрение в образовательный процесс начальной школы игровых технологий является важным обучения. Зачастую благодаря интерактивным занятиям с применением игровых технологий неуспевающие ученики начинают проявлять интерес к учебе и начинают лучше заниматься.

Игра помогает делать монотонную учебную деятельность интересной, эмоциональной, помогает развить психические процессы, воспитывает и приспосабливает учеников к реальной жизни. Положительная сторона применения игровых технологий на уроках в том, что учебный процесс становится более ярким, насыщенным, формируется познавательный интерес, лидерские способности, и самое главное, в игре дети лучше усваивают учебный материал.

Выводы. Таким образом, игровая технология раскрывается как целое образование, включающее конкретную долю учебного процесса и связанное единым содержанием, сюжетом, персонажем. Она включает поочередно игры и упражнения, формирующие способность акцентировать ключевые, отличительные черты объектов, сопоставлять, сравнивать их. Подобные умения и навыки хорошо формируются на занятиях по конструированию и моделированию из бумаги, картона, конструктора и иных материалов.

Литература:

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 2015. – 145 с.
2. Выготский. Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Калинина И.Г. Педагогические условия формирования самостоятельной работы учащихся на уроке в современной малокомплектной начальной школе/ диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2001 – 168 с.
4. Коменский Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). – М.: Карапуз, 2009. – 288 с. ISBN 978-5-8403-1480-7
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 422 с.
6. Никитин Б.П. Развивающие игры. – М.: Педагогика, 2015. – 72 с.
7. Опыт С.Т. Шацкого и современность (к 125-летию со дня рождения). Сборник статей. – Обнинск, 2003. – 124 с.
8. Фрейд З. Собрание сочинений / З. Фрейд. – М.: Фирма СТД, 2006. – 607 с.
9. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры: дисс. доктора педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1997. – 409 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2. Изд. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ужан Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный индустриальный университет» (г. Новокузнецк)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрываются возможности и содержание технологии интегрированного обучения в формировании опыта творческой деятельности обучающихся на практических занятиях по курсу «История». Определены условия реализации интегрированного обучения, его особенности в формировании опыта творческой деятельности обучающихся, представлено описание опытно-экспериментальной работы по использованию разных форм интегрированных занятий. Исследование проводится на основе теоретических методов: изучения и анализа научных источников, общедидактической и методической литературы; эмпирических методов: анализа продуктов деятельности обучающихся, педагогического наблюдения, педагогического эксперимента.

Ключевые слова: формирование опыта творческой деятельности, интегрированное обучение, особенности, нестандартное задание, межпредметная связь.

Annotation. The article reveals the possibilities and content of the integrated learning technology in the formation of the experience of the creative activity of students in practical classes in the course "History". The conditions for the implementation of integrated learning, its features in the formation of the experience of the creative activity of students are determined, a description of the experimental work on the use of different forms of integrated lessons is presented. The research is carried out on the basis of theoretical methods: study and analysis of scientific sources, general didactic and methodological literature; empirical methods: analysis of the products of students' activity, pedagogical observation, pedagogical experiment.

Keywords: the formation of the experience of creative activity, integrated learning, features, non-standard task, intersubject communication.

Введение. Вопрос формирования опыта творческой деятельности всегда был и остается одним из ключевых проблем современного общества. Исключительное значение имеет умение креативной личности ставить новые задачи, формулировать проблемы и находить оригинальные, нетривиальные подходы к их решению, которые формируются из самостоятельности, умения нестандартно мыслить, критически подходить к решению ситуаций, стремлению находить более высокие цели.

Формирование и развитие опыта творческой деятельности обучающихся – это исключительная по важности часть процесса подготовки личности к решению множества учебных, производственных и жизненных задач и ситуаций. Творческая деятельность способствует саморазвитию, совершенствованию практических умений, установлению межпредметных связей.

Изложение основного материала статьи. Формирование опыта творческой деятельности обучающихся в процессе интегрированного обучения и определение необходимых условий для её реализации, т.е. применение уникальных компонентов интегрированного обучения в формировании опыта творческой деятельности обучающихся, основаны на исследовании проблемы формирования опыта творческой деятельности и практическом опыте высшей школы.

На этапе определения исключительных свойств интегрированного обучения мы анализировали мнения ряда учёных (К.А. Абульханова-Славская, Т.Г. Браже, М.Н. Берулава, В.И. Загвязинский, М. Пак, Г.И. Шукина, И.П. Яковлев и др.). Изучение их трудов даёт основание для формулирования выводов: за счёт группирования знаний из различных учебных дисциплин интегрированное обучение способно расширить содержательный план обучения и приведёт к формированию и развитию познавательного интереса у обучающихся, накоплению и структурированию знаний. Исходя из этого, содержание интегрированного обучения может быть реализовано через взаимосвязь компонентов: знаний – теоретических сведений, которые заключаются в обобщённом и систематизированном опыте (в том числе – знаний о способах действий); умений и навыков, который заключаются в опыте применения знаний в действиях по готовому плану; опыта творческой деятельности – опыта действий в совершенно новых ситуациях, когда алгоритм их решения заранее неизвестен.

Интегрированное обучение в таких условиях является главным ресурсом для аккумуляции опыта творческой деятельности, развития способностей к самопознанию, самоопределению, самореализации и принятию решений.

Мы пришли к выводам, что интегрированное обучение позволяет обучающимся осмыслить целостность окружающей действительности, даёт толчок к развитию творческой деятельности. Наш педагогический опыт в организации и осуществлении интегрированного обучения даёт возможность утверждать, что возможность обучающихся выступить в позиции творческого субъекта, проявить активность, познавательный интерес и способность анализировать поступающую информацию развивает умение переносить знания и способы деятельности из разных областей, применение знаний в новых нестандартных ситуациях, способствует критической оценке получаемой информации. Обучающиеся были вовлечены в творческую работу, проявляли практические умения в достижении оригинальных решений во время подготовки и в ходе самого практического занятия, а также во внеурочной деятельности.

В интегрированном обучении информация из разных сфер науки и искусств дополняется, обогащается, структурируется, формируется в определенную систему, комплекс, необходимый для восприятия полной картины изучаемого явления. Анализ исследований Ю.Н. Березина, Т.Г. Браже, А.Я. Данилюка, А.А. Ятайкиной и др. и наш педагогический опыт показали, что интегрированное обучение увлекательно, занимательно с методической и организационной точки зрения, оно способствует развитию творческого интереса к учебно-познавательной деятельности, научного образа мышления обучающихся больше, чем внеурочная работа или занятия в традиционной форме. Интегрированное обучение позволяет сформировать устойчивые связи между учебными дисциплинами, эстетический вкус, нравственные качества личности, комплексный подход к решению проблем, содействует активизации мыслительной деятельности. При реализации интегрированного обучения используются такие виды деятельности как индивидуальная и коллективная работа, игровая деятельность, анализ фрагментов и сюжетов литературных произведений, исторических событий, фактов, географических и научных открытий в различных видах искусства – живописи, музыке, театре, архитектуре, кино.

Интегрированное обучение является принципом конструирования дидактической системы через согласованную коллективную или индивидуальную работу преподавателей разной направленности. По мнению Г. Ф. Федорца такая система может носить локальный характер в рамках отдельной учебной темы, может охватывать блок учебных тем, связанных общими идеями, объединяющих группу учебных дисциплин, решающих межпредметные вопросы [2, с. 82].

Эффективность данных теоретических положений Г.Ф. Федорца доказал А.А. Харунжев. Он подчеркивает, что интегрированное обучение может обеспечить системность и последовательность в организации учебно-воспитательного процесса с учётом взаимодействия разных видов дидактических связей между учебными темами, предметами [3, с. 84].

По утверждению М.Н. Берулавы, Ю.И. Дика и А.А. Пинского интегрированное обучение в отличие от традиционного способно создавать новые условия в работе педагогов и обучающихся и предпосылки к развитию творческой деятельности, которая способствует погружению в проблемы и задачи смежных областей.

Проанализировав взгляды этих учёных, мы делаем вывод о том что интегрированное обучение строится на усилении и упрочнении связей всех компонентов содержания учебных дисциплин (разделов программы), отражении целостной картины мира в его естественных взаимосвязях, формировании опыта творческой деятельности.

В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, В.Н. Максимова и В.А. Слостенин отмечают, что при традиционном подходе к организации обучения не могут быть в полной мере решены задачи развития личности обучающихся, формирования опыта творческой деятельности. Наши наблюдения показали, что в традиционном обучении происходит фрагментарная передача знаний, составляющих программу определенных дисциплин, каждая из которых выделяется собственной логикой, особой структурой.

Установление определенных метапредметных связей имеет немаловажное значение для углубления знаний, формирования умений и навыков. Интегрированное обучение даёт возможность комплексного построения содержания обучения, устраняя разрыв между науками, дополняя их естественным образом, этим способствуя формированию определенных операций творческих умений (анализ, сравнение, синтез, обобщение, самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, создание оригинального способа решения при известности других и др.).

Опираясь на работы учёных (М.Н. Берулава, Ю.И. Дик, А.А. Пинский, В.И. Загвязинский, Н.Ф. Талызина, А.А. Харунжев и др.) и наши исследования, мы выявили особенности интегрированного обучения, способствующие формированию опыта творческой деятельности обучающихся на практических занятиях по курсу «История (история России, всеобщая история)»:

- нестандартные способы решения возникающих проблем в процессе установления межпредметных связей;
- возможности сопоставления фактов, суждений из разных дисциплин об одних и тех же явлениях (событиях), позволяющих устанавливать закономерные связи между ними;
- решение комплексных проблем, требующих по своей природе привлечения знаний из разных дисциплин;
- комбинирование и преобразование известных средств обучения для разрешения возникающих проблем в процессе интеграции дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов.

В процессе работы нами были использованы различные формы интегрированных занятий и форм внеурочной деятельности (урок-игра, урок-экскурсия, дебаты, урок-исследование, проблемный урок, учебная конференция, мультимедиа-урок, нетрадиционные домашние задания, экскурсии, творческие студии, предметные недели, научно-практические конференции и др.). В ходе работы мы пришли к тому, что нестандартные методы являются инновационными подходами и нетрадиционными решениями. Из множества нестандартных методов мы выбрали проблемную ситуацию, эвристическую беседу, дискуссию, «мозговую штурм», метод «круглого стола», «кейс-метод», моделирование, проектирование и др.

В ходе исследования мы выяснили, что наибольшую сложность у обучающихся вызывают проблемы переноса и обобщения знаний из разных областей и учебных дисциплин. Самостоятельное преодоление подобных трудностей способствует формированию опыта творческой деятельности, обучающиеся приобретают практические умения, учатся анализировать, систематизировать, синтезировать и обобщать информацию. Именно Интегрированное обучение играет ключевую роль в формировании опыта творческой деятельности обучающихся, совершенствовании умений давать комплексную, подробную характеристику, доказывать, формулировать доводы, обоснования, применять информацию и усвоенные знания в других сферах жизнедеятельности и при изучении смежных дисциплин. Интегрированное обучение развивает творческий потенциал каждого участника учебно-воспитательного процесса, побуждает к активной исследовательской и познавательной деятельности, способствует развитию логики, осмыслению и нахождению межпредметных и причинно-следственных связей, возможности практического применения усвоенных знаний.

Выделенные нами особенности интегрированного обучения в формировании опыта творческой деятельности можно раскрыть через описание конкретных примеров. Первая особенность: нестандартные способы решения возникающих проблем в процессе установления межпредметных связей. Во внеурочной деятельности и во время практических занятий обучающимся были выданы нестандартные задания, имеющие творческую направленность, ориентир на самостоятельный поиск обучающимися методов решения поставленных проблем (например, выбор одного из предложенных вариантов или разработка авторского обоснования решения), нестандартные условия работы, активный анализ и применение ранее полученных знаний. Нестандартные задания, использованные нами, представляли собой проблемные ситуации, которые необходимо решить, применяя ранее полученные знания, ролевые и деловые игры, олимпиады, увлекательные задания с элементами воспроизведения и инсценировки культурно-исторических, историко-географических, лингвистических сюжетов и загадок.

В процессе проведения практических занятий нами было установлено, что нестандартные методы, использованные для решения проблемных задач, способствуют повышению познавательной и творческой активности обучающихся (анализ фактического материала, выявление межпредметных взаимосвязей, систематизация и выделение необходимых сведений и пр.). Знания, усвоенные и использованные обучающимися самостоятельно, качественно отличаются от тех знаний, которые дает преподаватель или книга. В процессе практической деятельности при решении поставленной задачи обучающийся активно мыслит, старается решить задачу нестандартно, творчески. Это даёт возможность сформировать умение ориентироваться в проблемной ситуации, развивать самостоятельность в нахождении способов решения задачи, способствует формированию опыта творческой деятельности обучающихся, фундаментальности знаний.

Применение нестандартных способов решения возникающих проблем в процессе установления межпредметных связей в процессе реализации интегрированного обучения. При изучении на практическом занятии был применён метод ситуационного анализа. Тема занятия – «Мир после второй мировой войны. Причина и сущность «холодной войны». В первой части занятия обучающимся была кратко описана проблемная ситуация: «Советские историки полагают, что ответственность за «развязывание холодной войны» лежит на западных странах. Западные историки утверждают, что ответственность лежит на СССР, часть учёных полагает – на обеих сторонах». Задача, стоящая перед студентами – определить проблему: какое государство повинно в развязывании «холодной войны»?

Для решения данной проблемы обучающиеся не располагают достаточным объемом информации, поэтому перед ними стоит задача – найти сведения о событиях «холодной войны», отобрать наиболее ценную и значимую информацию, проанализировать её, установить предпосылки и причинно-следственные связи, систематизировать полученные знания для решения поставленной проблемы.

Задача педагога – организовать весь учебный процесс таким образом, чтобы вовлечь максимально возможное количество обучающихся с использованием межпредметного материала из курсов «История России» и «Всеобщая история». При решении проблемы некоторые студенты в работе с учебником «История России» составляли хронологическую последовательность событий «холодной войны» с участием СССР (основание ГДР, подписание Варшавского договора с восточно-европейскими государствами, совместная с

Китаем военная помощь Южной Корее, запуск искусственного спутника и т.д.). Другие обучающиеся использовали материалы курса «Всеобщая история». В ходе заключительного этапа обучающиеся вели обсуждение проблемы, приводили исторические факты, формулировали доводы и объясняли причины раскола мира на две противоборствующие идеологические системы – СССР и США. Обучающиеся стремились установить причины противостояния сверхдержав, найти взаимосвязь в развитии международных отношений и вынести решение проблемы: «В развязывании «холодной войны» виноваты как США, так и СССР».

Коллективная работа студентов в процессе решения поставленной проблемы способствовала вовлечению в процесс познания каждого обучающегося: студенты демонстрировали свои умения соотносить межпредметные связи, обменивались знаниями, мнениями, приёмами деятельности в дружественной рабочей атмосфере. Все эти условия способствовали приобретению и углублению знаний, развитию мышления, творческой деятельности.

Эмпирически наше исследование показало, что интегрированное обучение способствует усвоению нового материала, установлению межпредметных связей, развитию навыков сопоставления фактов, выработки авторских идей, нахождения нестандартных методов решения, приобретению практических умений, необходимых в процессе выполнения творческой работы.

Нами были разработаны и реализованы практические занятия, в ходе которых учебно-познавательная деятельность построена на том, что обучающиеся включены в активное размышление, разноуровневое и разностороннее обсуждение с необходимостью комбинировать и преобразовывать известные средства для решения возникающих проблем в процессе интеграции дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов.

Подобное построение процесса обучения с включением обучающихся в поисковую образовательную деятельность позволяет выделить следующую особенность интегрированного обучения – комбинирование и преобразование известных средств обучения (видеофрагментов, иллюстративного материала, звукового сопровождения, прослушивания фрагментов из изучаемых произведений в исполнении мастеров художественного чтения и пр.) Эта особенность способствует формированию опыта творческой деятельности обучающихся, так как позволяет коллективно и индивидуально выбирать формы работы с информацией не только в ходе практического занятия, но и при подготовке к нему во внеурочное время – создавая презентации на заданную тему, составляя опорные конспекты на основе интегрированной информации изучаемых дисциплин, при написании эссе, составлении тестов, кроссвордов и пр. Подобные творческие задания носят межпредметный характер, поскольку требуют для выполнения интеграцию знаний из различных дисциплин.

Данная особенность была использована нами на практических занятиях в курсе «История». Смежные дисциплины для привлечения дополнительного материала – «Культурология», «Культура речи и делового общения» и «Картография» на темы: «Киевская Русь. Принятие христианства», «Становление российского парламентаризма», «Просвещенный абсолютизм в России», «Образование Русского централизованного государства» и другие.

Следующая выделенная нами особенность – решение комплексных проблем, требующих по своей природе привлечения знаний из разных дисциплин.

Под комплексной проблемой мы понимаем совокупность проблем, объединенных одной целью. Такая проблема не может быть разрешена одним лицом, так как затрагивает интересы нескольких участников ее решения.

К примеру, при проведении практического занятия по теме «Время и культура» с привлечением межпредметного материала из дисциплин «Всеобщая история» и «Культурология», где обучающиеся, исходя из философского определения времени и его свойств, пытались решить комплексную проблему: Каково отношение различных культур к пониманию времени? В ходе коллективной работы выяснилось, что восприятие времени различно. Например, в древнеиндийской культуре жизнь как бы вне времени; в древнекитайской – ценно и прошлое, и настоящее, и будущее; жизнь – вечное самообновление; в древнеегипетской культуре прошлое и будущее неотъемлемая часть настоящего настолько, что они как бы поглощали его; в православии наблюдается линейность времени, то есть из прошлого через настоящее в будущее и т.д. Идеи об отношении различных культур ко времени предлагались обучающимися и критически осмысливались, исходя из идеала той или иной культуры.

Преимущества такой формы работы очевидны: студенты выдвигали большое количество идей; переключались с одной идеи на другую; устанавливали логику причинно-следственных отношений и межпредметных связей изучаемого явления; сравнивали эффективность разных стратегий разрешения проблемных ситуаций, то есть эта работа способствовала формированию их опыта творческой деятельности.

При решении комплексной проблемы студенты анализировали, синтезировали, конкретизировали факты и данные наук, имеющие связь с изучаемым материалом, самостоятельно осуществляли поиск новой информации, расширяли и углубляли знания при помощи ранее усвоенных знаний в новом их применении.

Использование проблемного метода обучения при решении комплексных проблем позволяло выработать у обучающихся привычку дискутировать, рассуждать, анализировать, спорить, доказывать.

Выводы. Таким образом, использование интеграции различных дисциплин показало, что в процессе интегрированного обучения студент становится активным субъектом творческой учебно-познавательной деятельности.

В результате проведенных практических занятий мы убедились, что выявленные нами особенности интегрированного обучения способствуют формированию опыта творческой деятельности обучающихся и представляют собой одно из условий для достижения этой цели.

Литература:

1. Ужан, О.Ю. Формирование опыта творческой деятельности старших школьников в процессе интегрированного обучения [Текст]: дисс...канд.пед.наук 13.00.01 / О.Ю. Ужан. – Кемерово: 2018. – 194 с.
2. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / Г.Ф. Федорец. – Ленинград: ЛГПУ, 1983. – 88 с.
3. Харунжев, А.А. Интегративный подход в экономическом образовании старшеклассников [Текст]: дисс...канд.пед.наук 13.00.08 / А.А. Харунжев. – Киров, 2000. – 201 с.

УДК 373.54

аспирант кафедры педагогики Улитин Александр Анатольевич

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров);

кандидат педагогических наук Тигина Юлия Олеговна

Казанский национальный исследовательский технический

университет имени А.Н. Туполева (г. Казань)

ЗДОРОВЬЕИНФОРМИРОВАННАЯ СРЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАДЕТОВ

Аннотация. В статье авторы рассматривают здоровьейнформированную среду образовательной организации в процессе реализации следующих направлений: социально-психологический климат, физическая среда; здоровье педагогов; организация питания; санитарное просвещение; обеспечение физического развития и физической активности; медицинские услуги; консультации, психологические и социальные услуги; социальное партнерство, обеспечивая безопасность и здоровый образ жизни кадетов.

Ключевые слова: образовательный процесс, здоровьейнформированная среда, безопасный и здоровый образ жизни, кадеты.

Annotation. In the article, the authors consider the health-informed environment of an educational organization in the process of implementing the following areas: socio-psychological climate, physical environment; health of teachers; catering; health education; ensuring physical development and physical activity; medical services; counseling, psychological and social services; social partnership, ensuring the safety and healthy lifestyle of cadets.

Keywords: educational process, health-informed environment, safe and healthy lifestyle, cadets.

Введение. Министерство образования и здравоохранения призывают к большей согласованности и сотрудничеству всех субъектов образовательного процесса для улучшения когнитивного, физического, социального и эмоционального развития каждого обучающегося. Общественное здравоохранение и образование служат одним и тем же детям, часто в одних и тех же условиях.

Изложение основного материала статьи. Приучить к здоровому образу жизни в детстве легче и эффективнее, чем пытаться изменить нездоровое поведение во взрослом возрасте. Общеобразовательные организации играют решающую роль в укреплении здоровья и безопасности молодых людей и помогают им на протяжении всей жизни вести здоровый образ жизни. Каждое образовательное учреждение имеет уникальный набор потребностей. Для обеспечения согласованности и сотрудничества в реализации решений руководителей, педагоги общеобразовательных организаций могут реализовать программу, состоящей из нескольких направлений.

Программа состоит из девяти направлений: социально-психологический климат, физическая среда; здоровье педагогов; организация питания; санитарное просвещение; обеспечение физического развития и физической активности; медицинские услуги; консультации, психологические и социальные услуги; социальное партнерство. Охарактеризуем каждое направление.

Социально-психологический климат. Социальный и психологический климат – это психосоциальные аспекты образовательного опыта обучающихся, который влияет на их социальное и эмоциональное развитие. Социальный и психологический климат в общеобразовательной организации может повлиять на вовлеченность обучающихся в школьную деятельность; отношения с другими обучающимися, педагогами, семьей и обществом, и успеваемость. Положительный социальный и психологический климат способствует эффективному обучению, способствует здоровью, росту и развитию личности, обеспечивая безопасную и благоприятную среду обучения.

Физическая среда. Здоровая и безопасная физическая среда в общеобразовательной организации способствует обучению, обеспечивая здоровье и безопасность обучающихся и педагогов. Здоровая образовательная среда учитывает физическое состояние организации во время нормальной работы, а также во время ремонта (например, естественное и искусственное освещение, вентиляция, влажность, температура, шум и др.), а также защиты от физических угроз (например, преступности, насилия, травм и др.), а также биологических и химических агентов в воздухе, воде или почве, и те угрозы, которые внесены в помещения организации (например, загрязнение, плесень, опасные материалы, пестициды и чистящие средства).

Здоровье педагогов. Общеобразовательная организация – это не только место обучения, но место профессиональной деятельности педагогов. Укрепление физического и психического здоровья педагогов помогает поддерживать здоровье и успеваемость обучающихся. Здоровье педагогов влияет на продуктивность их профессиональной деятельности. Педагоги служат для обучающихся мощным образцом для подражания и могут повысить внимание обучающихся к своему здоровью. Комплексный подход к оздоровлению педагогов – это скоординированный набор программ, льгот и экологических мер поддержки, направленных на устранение множества факторов риска в состоянии здоровья и безопасности всех сотрудников.

Организация питания. Организация питания предоставляет обучающимся возможность узнать и поддерживать здоровое питание с помощью доступных продуктов и напитков, обучиться правильному питанию на территории школы и вне ее, используя информацию о еде.

Служба питания обеспечивает питание, которое соответствует федеральным стандартам питания для обедов и завтраков в образовательных организациях, учитывает потребности в здоровье и питании всех обучающихся и помогает обеспечить соответствие продуктов питания и напитков, продаваемых вне программ питания. Все педагоги в образовательном сообществе поддерживают здоровую среду питания, продвигая более здоровые продукты и напитки, поощряя участие в программах питания, моделируя здоровое пищевое поведение.

Санитарное просвещение. Структурированное санитарное просвещение состоит из любой комбинации запланированного обучения, которое дает возможность получить информацию и навыки, необходимые обучающимся для принятия качественных решений в отношении здоровья. Проводится санитарное просвещение квалифицированными и подготовленными педагогами. Санитарное просвещение помогает

обучающимся приобрести знания и навыки, необходимые им для принятия решений, способствующих укреплению здоровья, достижения санитарной грамотности, принятия способов, способствующих укреплению здоровья. Комплексное санитарное просвещение включает инструкции для обучающихся на весь период обучения в общеобразовательной организации, которые затрагивают различные темы, такие как употребление алкоголя, психическое и эмоциональное здоровье, личное здоровье и благополучие, физическая активность, безопасность и предотвращение травм, сексуальное здоровье, употребление табака и предупреждение насилия. Санитарное просвещение, основанное на оценке потребностей обучающихся в отношении здоровья и планируемое в сотрудничестве с сообществом, обеспечивает усиление информации о здоровье, которая актуальна для обучающихся и отвечает потребностям сообщества. Обучающиеся также могут получать медицинскую информацию во время посещения медицинской комнаты, через плакаты или публичные объявления, беседы с семьей и сверстниками.

Обеспечение физического развития и физической активности. Общеобразовательные организации могут создать среду, предлагающую обучающимся возможность для физической активности в течение учебного дня. Общеобразовательная школьная программа физической активности представляет собой основу для физического развития и физической активности обучающихся, отражая интеграцию пяти компонентов: физическое воспитание, физическая активность в школе, физическая активность до и после школы, участие педагогов, а также участие семьи и сообщества.

Физическое развитие служит основой этой программы и представляет собой учебный предмет, характеризующийся учебной программой, основанной на стандартах физического развития. Физическое развитие обеспечивает познавательный контент и инструкции, предназначенные для развития моторики, знаний и поведения для здорового активного образа жизни, физическую подготовку, спортивное мастерство, самоэффективность и эмоциональный интеллект. Хорошо продуманная программа физического развития дает обучающимся возможность изучить и отработать важнейшие навыки, необходимые для установления и поддержания физически активного образа жизни в детстве, подростковом и во взрослом возрасте.

Медицинские услуги. Служба здравоохранения в общеобразовательной организации решает реальные и потенциальные проблемы со здоровьем, включая оказание первой и неотложной помощи, а также оценку и планирование лечения хронических состояний. Кроме того, оказание медицинских услуг дополняется разъяснением важности хорошего самочувствия, оказанием профилактических услуг и обучения педагогов, обучающихся и родителей. Службы здравоохранения объединяют весь педагогический коллектив, обучающихся, семьи, сообщество и поставщиков медицинских услуг, чтобы способствовать охране здоровья обучающихся и созданию здоровой и безопасной образовательной среды. Медицинские службы, в свою очередь, активно сотрудничают с общеобразовательными организациями, чтобы повысить способность обучающихся и их семей адаптироваться к стрессовым факторам и социальным стрессам. Эти услуги предоставляют квалифицированные специалисты, такие как практикующие медсестры, стоматологи, преподаватели физической культуры, врачи, фельдшеры и другой медицинский персонал.

Консультации, психологические и социальные услуги. Эти услуги направлены на поддержание психического, поведенческого и социально-эмоционального здоровья обучающихся, что способствует успеху обучающихся в процессе обучения. Услуги включают психологические, психообразовательные и психосоциальные оценки; прямые и косвенные вмешательства для устранения у обучающихся психологических, учебных и социальных препятствий на пути обучения, такие как индивидуальные или групповые консультации. Кроме того, оценка, профилактика, вмешательство и разработка программ на системном уровне, проводимых работающими в школе специалистами в области психического здоровья, способствуют психическому и поведенческому здоровью обучающихся, а также оздоровлению образовательной среды. Работающие в школе специалисты в области психического здоровья следят за тем, чтобы услуги, предоставляемые в образовательной организации, влияли на обучение и помогали согласовать мероприятия, проводимые поставщиками услуг, с образовательной средой. Эти услуги предоставляют такие профессионалы, как сертифицированные консультанты, психологи и социальные работники.

Социальное партнерство. Общественные группы, организации и местные организации и предприятия формируют партнерские отношения с общеобразовательными организациями, делятся ресурсами и участвуют в обучении, развитии и деятельности, связанной со здоровьем обучающихся. Общеобразовательные организации, ее ученики и их семьи приобретают опыт безопасного и здорового образа жизни, когда руководство образовательной организации координирует информацию, ресурсы и услуги, предоставляемые общественными организациями, предприятиями, культурными и общественными организациями, поликлиниками и др.

Семьи и педагогический коллектив образовательной организации сотрудничают вместе, чтобы поддерживать и улучшать обучение, развитие и здоровье обучающихся. Взаимодействие семьи с образовательной организацией является совместной обязанностью как педагогического коллектива, так и семей. Педагогический коллектив стремится к тому, чтобы семьи чувствовали себя желанными гостями, вовлекали семьи в различные конструктивные меры по оздоровлению молодого поколения и поддерживали их участие. В свою очередь, семьи стремятся активно поддерживать обучение и развитие своих детей. Эти отношения между педагогическим коллективом и семьями пересекают и укрепляют здоровье обучающихся и их обучение в различных условиях – дома, в образовательной организации, во внеурочных программах и в обществе. Взаимодействие с семьей организуется постоянно на протяжении всей жизни ребенка и требует постоянной приверженности к выбранному безопасному и здоровому образу жизни по мере того, как дети становятся взрослыми.

Выводы. Таким образом, программа, состоящая из различных направлений (социально-психологический климат, физическая среда; здоровье педагогов; организация питания; санитарное просвещение; обеспечение физического развития и физической активности; медицинские услуги; консультации, психологические и социальные услуги; социальное партнерство), удовлетворяет потребность по организации как психосоциальной, так и физической среды, а также на возрастающей роли, которую общественные учреждения и семьи играют в улучшении безопасности и здоровья детей и их развитии. Программа также учитывает необходимость вовлечения обучающихся как активных участников в обучение здоровому и безопасному образу жизни. Участие семьи и общества в образовательной организации важно для обучения, развития и здоровья обучающихся. Когда образовательные организации вовлекают семьи в значимые способы улучшения здоровья и обучения обучающихся, семьи могут поддерживать и укрепить

здоровое поведение в различных условиях – дома, в гостях, в путешествиях и др. С помощью руководителей образовательной организации общественные организации могут сотрудничать с ними, чтобы разработать и предложить соответствующие для конкретной категории обучающихся ценные ресурсы для их безопасности и здоровья.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности: метод. пособие / Л.В. Байбородова, Ю.В. Индюков. – М.: ВЛАДОС: Золотые уроки России, 2003. – 271 с.
2. Безопасность жизнедеятельности: методика обучения, основы национальной безопасности, основы медицинских знаний: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Оренбург. гос. пед. ун-т; сост. Л.А. Акимова [и др.]. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 204 с.
3. Виленский М.Я. Физическая культура: учебник / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2016. – 214 с.
4. Горина Л.Н. Моделирование системы безопасности жизнедеятельности человека в образовательном процессе / Л.Н. Горина, А.А. Ковалева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. - №5. – С. 35-40.
5. Давыдова Т.Ю. Педагогические основы управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Давыдова. – Тула, 1999. – 208 с.
6. Добротворская С.Г. Психолого-педагогическая оценка готовности студентов к здоровому образу жизни / С.Г. Добротворская // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 7. – С. 24-34.
7. Костецкая Г.А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы / Г.А. Костецкая // Безопасность жизнедеятельности. – М.: «Новые технологии», 2016. – С. 37-40.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М., 2015. – 304 с.
9. Мошкин В. Воспитание культуры личной безопасности школьника / В. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. – № 8. – С. 13-16
10. Наumenко Ю.Л. Роль активного обучения в процессе формирования безопасного поведения личности / Ю.Л. Наumenко // Материалы научного конгресса: Современные технологии спорта высших достижений в профессиональной подготовке сотрудников силовых ведомств. – М., 2015. – С. 3-14.
11. Немкова И.Н. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. ...канд. пед. наук / И.Н. Немкова. – Тамбов, 2005. – 19 с.
12. Плющ И.В. Основные направления формирования безопасного образовательного пространства [Электронный ресурс] / И.В. Плющ, Н.А. Склянова, Н.Н. Шелегин // Сибирский учитель. – 2001. – № 1. – С. 13-19.
13. Шабалина В. Зависимое поведение школьников / В. Шабалина. – М.: Медицинская пресса, 2001. – 176 с.

Педагогика

УДК 377

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

магистрант Гусев Евгений Николаевич

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

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

СИСТЕМЫ И КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современная система профессионального образования с каждым годом подвергается множеству усложнений и дополнений, носящих в долгосрочно-перспективный инновационный характер. Вместе с тем, формирование инновации невозможно без учета традиционного в образовании. Так, в контексте статьи, авторами рассматривается такая составляющая профессионального образования, как системы и концепции, являющиеся по своей сути различными подходами к организации подготовки специалиста, имеющие различные как положительные, так и отрицательные стороны (достоинства и недостатки), определяющие возможность практического применения данных концепций. Так, в ходе статьи авторами были рассмотрены пять основных концепций и систем профессионального образования, проанализированы и даны характеристики каждой из них, а также выявлены характерные особенности инновационного развития и его связи с концепциями.

Ключевые слова: профессиональное образование, системы и концепции профессионального образования, инновация, развитие с учетом традиций.

Annotation. Every year the modern system of vocational education is subjected to many complications and additions, which are of a long-term and innovative nature. At the same time, the formation of innovation is impossible without taking into account the traditional in education. So, in the context of the article, the authors consider such a component of vocational education as systems and concepts, which are essentially different approaches to organizing specialist training, having different both positive and negative sides (advantages and disadvantages) that determine the possibility of practical application of these concepts. So, in the course of the article, the authors considered five basic concepts and systems of vocational education, analyzed and gave characteristics of each of them, and also identified the characteristic features of innovative development and its relationship with concepts.

Keywords: vocational education, vocational education systems and concepts, innovation, development taking into account traditions.

Введение. На современном этапе образование становится одной из приоритетных сфер развития, т.к. именно оно предопределяет устойчивость интеллектуального потенциала населения. Так, образование в 21 веке становится приоритетной сферой не только государственного, но и частного инвестирования – в образование вкладывается все больше средств, т.к. людьми понимается необходимость и неизбежность его влияния на все сферы жизни человека. Развитие системы профессионального образования является следствием динамичности современной человеческой деятельности, требующей непрерывного повышения квалификации, как одного из критериев, выдвигаемых со стороны современного общества. Понимание общей специфики развития и становления системы подготовки специалистов становится важным процессом в рамках повышения качества образования [5]. Так, важным, в контексте инновационного развития общества, становится понимание и знание основ профессионального образования. К таким основам можно отнести системы и концепции профессионального образования, выступающие как исторически сложившиеся траектории подготовки специалистов с определенной спецификой течения данных процессов.

Формулировка цели статьи – рассмотреть основные системы и концепции профессионального образования, а также проанализировать их характерные особенности в контексте инновационного развития профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Динамичное и инновационное развитие общественных институтов, усложнение нового и устаревание старого, главенство информации – все это характеризует современную ситуацию, влияние которой не обходит стороной профессиональное образование. В Российской Федерации существуют некоторые особенности инновационного развития; так, инновация невозможна без учета специфики развития и становления системы, она не может противоречить старому, а лишь гармонично дополнять и улучшать уже исторически сложившиеся установки. В редких случаях инновация может стать чем-то совершенно новым, не опирающимся на старый опыт. Инновационное развитие профессионального образования является сложным процессом, т.к. также требует учета различных, в том числе и исторических аспектов.

Системы и концепции профессионального образования являются неотъемлемой частью подготовки специалистов. Так, на современном этапе в Российской Федерации действует система многоуровневого профессионального образования, включающая в себя множество характерных особенностей. В рамках современного развития существуют следующие устойчивые концепции профессионального образования:

– концепция обучения одной профессии. Сущность данной концепции заключается в организации процесса обучения посредством специальной подготовки специалиста по какой-либо профессии с единым учебным планом за цикл обучения, на этапе завершения которого происходит сдача экзамена по определенной (изучаемой) профессии. На современном этапе реализация данной концепции является довольно устаревшим и несоответствующим современным стандартам противоречивым и попросту невозможным процессом. Так, видимыми преимуществами данной концепции становятся непрерывность образования и последовательность его течения – подготовка специалиста происходит строго в рамках единого учебного плана. Вместе с тем, реализация данной концепции не позволяет создать гибкую образовательную среду, индивидуальную траекторию развития личности профессионала и формирования широкого спектра компетенций, что подчеркивает невозможность организовывать мобильную подготовку специалистов, способных отвечать всем современным требованиям мировой экономики [6];

– многоуровневое профессиональное обучение. На современном этапе в Российской Федерации действует данная модель обучения, которая предполагает разделение профессионального обучения на два компонента подготовки: общеобразовательная и профессиональная подготовка. Обучающийся в зависимости от профиля (гуманитарного, технологического, естественнонаучного и т.д.) получает широкое общее образование, на основе которого получает профессию и специальность определенного уровня подготовки. Стоит отметить, что данная система отличается высоким уровнем стандартизации и включает в себя принципы других концепций и систем, а именно ступенчатого обучения, возможности ускоренной подготовки специалистов и др., что позволяет создать наиболее гибкую систему подготовки специалистов, которые, за счет наличия системы профориентации, более осознанно подходят к выбору профессии. Важно отметить, что стандартизация и процессы, связанные с ней, имеют неоднозначный характер: с одной стороны, это является преимуществом данной системы, обеспечивающим минимальные (требуемые от образовательной организации) значения уровня подготовки специалистов, а с другой исключает возможность широкого, комплексного творческого воздействия педагога на процесс обучения. Профессиональные образовательные организации хоть и имеют некоторую автономию, все-таки нуждаются во всё большем её обеспечении, т.к. её нехватка тормозит развитие института образования. Вместе с тем, обучающиеся по данной модели специалисты довольно поздно получают необходимый уровень профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, что является главным недостатком данной системы, т.к. человек поздно включается в активную профессиональную деятельность (связанную со специальностью). На современном этапе присутствует некоторая тенденция к размыванию границ между уровнями образования, что обеспечивает плавность подготовки специалиста – все чаще создаются различные объединения профессиональных образовательных организаций, на базе которых осуществляется более комплексная подготовка специалистов [1, 2];

– ступенчатое обучение. Данная модель представляет собой процесс обучения специалиста, протекающий через определенные ступени образования. Так, первая ступень является базовой и предполагает профессиональное обучение в условиях изучения группы профессий, что дает почву для дальнейшего специального профессионального образования. На второй ступени происходит процесс общей профессиональной специализации, во время которого производится обучение по нескольким профессиям сразу. Однако, в рамках третьей ступени, обучающиеся приобретают определенные знания и умения, которые необходимы для выполнения дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с их квалификацией. Так, каждая ступень сопровождается сдачей экзаменов по пройденному материалу; кроме того, в ходе процесса подготовки, обучающийся может прекратить получение образования, и при окончании обучения по какой-либо ступени, получить соответствующее квалификационное звание. По сути, каждая ступень уже является самостоятельной, но в тоже время имеет связь с последующей, расширяющей знания и умения и

повышающей квалификацию специалиста. Стоит отметить, что особым преимуществом ступенчатого обучения является организация последовательного образования с мобильностью будущего специалиста с возможностью отбора наилучших кандидатов на продолжение обучения с возможностью сокращения сроков. Данная система создает все необходимые условия для формирования образовательной траектории обучающегося, дает возможность выбора учебного плана и профессиональной программы. Вместе с тем, ярким недостатком становится невозможность быстрой смены деятельности специалиста из-за односторонности направлений подготовки [3];

– концепция базового и специального профессионального обучения. Данная концепция стоит по принципу базовой подготовки специалиста в группе близких профессий и при переходе на специальное профессиональное обучение – подготовку по конкретной специальности. Основа данной концепции заключается в том, что на начало обучения специалист получает общие знания, касающиеся всей группы родственных профессий, а затем уже обучение сменяется на подготовку по определенной специализации. Данная концепция в некотором ключе является идентичной ступенчатому обучению за исключением одной особенности: – выпускные экзамены сдаются обучающимся только после завершения обучения (окончания подготовки по специальной ступени). Важно понимать, что особое преимущество получает эта концепция из-за глубокой фундаментальной подготовки специалиста, прямым образом влияющей на качество специальной подготовки [4];

– подготовка специалистов по сокращенным срокам обучения. В связи с последними тенденциями, система профессионального образования подверглась некоторому реформированию, из-за чего, уровни профессионального образования изменились, и существование такого уровня, как начальное профессиональное образование было упразднено. Так была реализована одна из идей подготовки специалистов по сокращенным срокам обучения – направления подготовки когда-то начального профессионального образования перешли в среднее, образовав при этом более ускоренный вариант обучения. В этом контексте лицеи и колледжи, являющиеся переходными звеньями между уровнями системы профессионального образования, стали интегрированными средними профессиональными образовательными учреждениями – частью уровней профессионального образования. Такой переход позволяет воссоздать единство подходов к обучению и формированию квалификации специалистов с некоторой степени изменением диверсификации образования. Такой подход является прямым путем к сокращению времени (с сохранением качества) подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании, при условии организации сотрудничества и согласовании учебных планов среднего и высшего профессионального образовательного учреждения. Такой подход имеет двойную эффективность, т.к. одновременно с повышением уровня среднего профессионального образования создается гибкая система, позволяющая наиболее эффективно корректировать образовательные программы с учетом специфики рынка труда, требований современных тенденций и образовательных реформ, а также повышения качества подготовки специалистов [6, 7].

Сложно недооценить важность вышеперечисленных концепций и степень их влияния на инновационное развитие института образования. Как один из вариантов инновации в образовании, возможно слияние всех положительных особенностей концепций в единую систему, образующую многообразные уровни и формы получения образования. Сложно сказать, в какой степени будет происходить подготовка специалистов в таких условиях, т.к., естественно, данное предложение нуждается в создании особой инновационной гибкой модели подготовки специалистов, нацеленной на сочетание все современных форм, тенденций и направлений развития профессионального образования. Вместе с тем, создание человеком собственной траектории образования позволяет расширить не только возможности самообразования человека, в контексте глобального развития общества, но и обеспечить непрерывность течения образовательных процессов.

Выводы. Таким образом, инновационное развитие системы профессионального образования является следствием динамичности современной деятельности человека, которая требует постоянного увеличения количества знаний, умений, навыков и расширения компетенций, необходимых для активной трудовой деятельности. Инновационное развитие как специально организованный процесс имеет некоторые специфические особенности. Так, особым требованием в системе российского профессионального образования выступает соответствие (учет) инновации чему-то традиционно сложившемуся, опоре на исторический и социальный подтекст. В контексте развития российской системы образования инновация, как какое-либо новейшее нововведение, является дополнением и/или развитием, усовершенствованием старого в образовании, изменением взглядов и векторов развития с учетом современных требований, в том числе, связанных со стандартизацией образования и развитие непрерывности, плавности подготовки специалистов. Так, особо важным становится учет специфики становления и развития различных концепций и систем профессионального образования, имеющих как положительные, так и отрицательные черты, определяющие возможность их практического использования и преобразования для формирования новейшей системы. Одним из вариантов реформирования образования является путь соединения в единое целое всех положительных компонентов концепций и систем профессионального образования, что позволит создать особую гибкую систему подготовки специалиста с наличием множества индивидуальных траекторий обучения. Данный исход соответствует современному принципу диверсификации, допускающему разнообразие и разноплановость предоставляемых образовательных услуг среди множества других, что дает некоторую автономии образовательным организациям и позволяет управлять собственными векторами развития, не завися при этом от внешних источников воздействия.

Литература:

1. Алпатов Ю.М., Молчанов С.В., Грудцына Л.Ю. Модели управления многоуровневыми системами образования // ЧиО. – 2017. – №3 (52). – С. 172-180.
2. Козлов В.Н. Челябинский государственный университет: традиции и инновации // Вестник ЧелГУ. – 2018. – №7 (417). – С. 168-175.
3. Маркова С.М., Зиновьев О.А., Уракова М.Н. Информационные технологии в профессиональном образовании // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина". – 2021. – С. 123-125.

4. Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Закономерности и принципы практического обучения в профессиональном образовании // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 317-320.

5. Фролов Ю.Н., Габышева Л.К. Развитие профессионального образования в современных условиях // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №14. – С. 19-21.

6. Ходусов А.Н., Кононова С.А. Методология развития профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №4. – С. 108-113.

7. Хижная А.В., Захаров С.В., Коробова Т.С. Повышение качества профессионального образования с точки зрения контекстного подхода // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2018. – С. 94-97.

Педагогика

УДК 378.147

студент факультета химии, биологии и биотехнологии Урумов Заурбек Эльбрусевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

кандидат биологических наук, доцент Цховребова Альбина Ирадионовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

доктор педагогических наук, профессор Малиева Залина Колумбовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

МЕТОДИКА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ГИСТОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения наглядных методов обучения в ходе изучения дисциплины гистология. Раскрывается сущность метода «гистологический пазл» и особенности его применения на лекционных и практических занятиях. Приводится сравнительный анализ эффективности применения метода «гистологический пазл» при обучении иностранных студентов, слабо владеющих русским языком. Обосновывается роль данного метода в совершенствовании образовательного процесса, повышении уровня мыслительной активности, познавательного интереса и коммуникативных навыков студентов.

Ключевые слова: наглядные методы обучения, препараты, гистологический пазл, мыслительный процесс, познавательная активность, эмоциональный фон.

Annotation. The article substantiates the need to use visual teaching methods in the course of studying the discipline of histology. The essence of the "histological puzzle" method and the peculiarities of its application in lectures and practical lessons are revealed. A comparative analysis of the effectiveness of the "histological puzzle" method in teaching foreign students with a poor command of Russian is given. The role of this method in improving the educational process, increasing the level of mental activity, cognitive interest and communication skills of students is substantiated.

Keywords: visual teaching methods, drugs, histological puzzle, thought process, cognitive activity, emotional background.

Введение. Гистология – это дисциплина, которая занимает особое место в системе образования, как для медицинских, так и для педагогических специальностей. Целью данной дисциплины является формирование у студентов современных представлений о тканях организма человека и животных. Наука о тканях дает знание закономерностей развития тканевых элементов, а также их функционального значения в системе организма в целом и в частном порядке. Гистология тесно связана со многими биологическими науками. Знания в области гистологии имеют большое практическое значение при изучении различных областей биологии, медицины, биотехнологии и биоинженерии. Изучение дисциплины обеспечивает развитие аналитических способностей студентов в осмыслении основных физиологических процессов, протекающих в тканях организма.

В тоже время гистология, по мнению студентов, является одной из сложных дисциплин, для освоения которой необходима не только концентрация внимания, памяти и мышления, но и достаточно высокий уровень владения русским языком. Иностранным студентам, слабо владеющим русским языком, понять объяснение преподавателя о строении, функциях и развитии тканей, составляющих живой организм очень сложно. Ни многократное повторение новой темы, ни демонстрация традиционных схем, фотографий препаратов, ни приведение априорных примеров не дают возможности студентам в полной мере усвоить устройство или строение ткани.

Изложение основного материала статьи. В современной высшей школе наряду с традиционными методами обучения (словесными, наглядными, практическими) широко применяются современные интерактивные и мультимедийные (презентации, аудио-, видеофильмы, тестовые иллюстративные задания и т.д.) технологии, которые улучшают качество образовательного процесса, повышают уровень познавательного интереса и мыслительной активности обучающихся.

При обучении студентов, слабо владеющих русским языком, наиболее эффективными методами являются наглядные. Однако частота использования их в образовательном процессе вуза сокращается или остается в виде схем, фотографий препаратов и видеофильмов, что явно недостаточно. В ходе подобной наглядно-образной демонстрации студенты не рассматривают и не осознают пространственную модель ткани, т.е. не получают достоверного знания. Чаще всего в их памяти остаётся отпечаток продольного и поперечного среза, которые были восприняты поверхностно. Напрашивается вывод о том, что существующий метод наглядно-образной демонстрации вносит определенную ясность в понимание

устройства ткани, но не развивает мыслительную активность, которая позволила бы в полной мере освоить реальные знания.

Наглядный метод обучения берет своё начало ещё с начала XV века. Считается, что Т. Мор (1478-1535) был первым, кто заявил о необходимости наглядных пособий. Об этом он и написал в своей книге «Утопия», где описал наилучшую систему общественного устройства. Затем были и такие педагоги, как Ф. Рабле (1494-1553), Т. Кампанелла (1568-1639), но все же значимый вклад в развития наглядного метода внес Я.А. Коменский, который говорил: «Чем большим количеством чувств ты познаешь сущность явлений или какого-либо предмета тем правильнее будут твои знания о нем». В действительности Я.А. Коменский выступал за внедрения наглядного метода обучения в систему образования. В свое время и Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) писал: «Вещей, вещей давайте! Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам; своим болтливим воспитанием мы создаём лишь болтунов». И.Г. Песталоцци (1746-1827), также считал необходимым наглядное образование [3]. Позже обобщил педагогический опыт и усовершенствовал систему наглядного обучения выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский (1824-1870) [5].

В современной педагогической науке различные аспекты применения методов наглядного обучения рассматривались в работах М.Я. Антоновского, Е.Р. Баклицкой, В.Г. Болтянского, М.Б. Воловича, А.И. Васильева, С.И. Кочетова, А.С. Лысенко, Ю.Н. Нагорнова, Е.С. Полат, Р.Я. Яковлевой и др.

Применению наглядных методов обучения в процессе преподавания биологических наук посвящены работы М.В. Ворошиловой, Н.А. Димовой, Н.В. Ивановой, К.В. Хайбулиной, В.И. Ярмингиной и др.

По мнению В.И. Ярмингиной в результате использования на уроках биологии наглядных методов обучения у обучающихся «повышается мотивация; развивается память, мышление; формируется целостное представление об изучаемом объекте; осуществляется связь между предшествующими и последующими темами курса; снимается стресс перед восприятием большого объема учебного материала; знания закрепляются максимально надежно» [10, с. 178].

Н.А. Димова, раскрывая особенности применения средств мультимедиа на уроках биологии, демонстрирует современный подход к реализации принципа наглядности в обучении. Так, по ее мнению, применение мультимедийной презентации на уроках биологии позволяет «сделать процесс обучения более интересным, увлекательным и ярким; эффективно решать проблему наглядности обучения, расширять возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся; использовать удобные способы восприятия информации, что вызывает у учащихся положительные эмоции и формирует положительные учебные мотивы и способствует развитию познавательного интереса [2, с. 49].

Однако, несмотря на многочисленные исследования в области применения наглядных методов обучения, актуальность их применения в современной теории и практике педагогической науки все возрастает.

С другой стороны, повышение качества преподавания во многом зависит от заинтересованности студентов, уровня их мотивации на получение профессионального знания. Поэтому в образовательном процессе необходимо учитывать психоэмоциональное состояние каждого студента. Долг преподавателя – это не только дать знания, обучить студентов, но и сформировать познавательный интерес, любовь к изучаемой дисциплине, установить цель, ради которой необходимо ее знать. Особенно это важно при работе с иностранными студентами, которым помимо учебы, нужно еще изучить русский язык и адаптироваться к новым условиям.

Основной целью нашей работы является совершенствование методики обучения иностранных студентов, которая также будет эффективна и при обучении русскоговорящих студентов.

В качестве нового метода наглядно-образного обучения мы предлагаем гистологический пазл. Сущность данного метода заключается в том, что преподаватель в процессе объяснения темы вместе со студентами собирает пазл, представляющий собой совокупность различных составляющих ткани. При этом пазл должен быть цветным. Эффективнее собирать пазл будет в следующем виде: группу разделяют на микрогруппы по 3-5 человек. Каждой группе раздается в разобранном виде пазл. Студенты начинают собирать его под наблюдением преподавателя. Данный метод позволяет развивать логическое и образное мышления, усиливает внимание, яркие цвета будут способствовать более быстрому запоминанию. Визуальное яркое представление зависимости межклеточного вещества от клеток становится наиболее запоминающимся. При работе с этим методом задействуются все отделы коры больших полушарий, т.е. они работают совместно, а значит и скорость запоминания и решения возрастает. При первых сборках пазла студенты будут совершать ошибки, но это нормально и в некотором роде хорошо. Когда человек совершает ошибку, то старается её больше не совершать. Таким образом, студент ассоциативно запоминает правильный ход, картину в целом и в любое другое время будет помнить правильный и цельный состав образа ткани. Стоит заметить, что при таком ведении лекции студенты не будут утомляться, внимание не будет рассеянным, а наоборот более сконцентрированным. Дома при разборе лекции или подготовке к практическому занятию студент будет мысленно воспроизводить пазл и вновь его собирать, чем облегчит себе задачу запоминания сложной информации и позволит успешно усвоить тему. При этом уровень стресса, раздражения заметно снижается, что повышает познавательную активность, развитие которой в будущем позволит студентом, глядя на новые схемы (даже не изученной еще темы), не только рассуждать, но и выдвигать гипотезы, исследовать и делать выводы.

Результаты исследования и их обсуждение. В экспериментальном исследовании эффективности применения метода гистологического пазла принимали участие студенты двух групп 2 курса факультета химии, биологии и биотехнологии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. На начальном этапе эксперимента обе группы имели одинаковый уровень знаний, который был оценен по результатам предшествующего промежуточного контроля.

В ходе формирующего этапа эксперимента студенты контрольной группы посещали занятия, которые проводились по стандартной методике, а экспериментальная группа посещала занятия, которые проводились при использовании метода «гистологический пазл». Диагностика уровня знаний осуществлялась в ходе устного опроса и практического определения гистологического препарата.

Результаты устного опроса свидетельствуют о том, что применение на лабораторных занятиях метода «гистологический пазл» позволяет снять некоторые трудности, связанные с восприятием новой информации (особенно студентов, слабо владеющих русским языком), что обеспечивает повышение уровня знаний студентов по данной дисциплине. Так в экспериментальной группе снизилось число студентов, получивших

оценку «удовлетворительно» до 13%, тогда как в контрольной группе число студентов, получивших оценку «удовлетворительно» осталось на прежнем уровне (40%). В контрольной группе оценку «хорошо» за устный ответ получили 40%, тогда как в экспериментальной группе число студентов, получивших оценку «хорошо» возросло до 53%. Так же в экспериментальной группе возросло число студентов, получивших оценку «отлично» до 33%, а в контрольной группе 20%.

Сравнительный анализ результатов определения гистологических препаратов так же продемонстрировал позитивные изменения в экспериментальной группе. Так в экспериментальной группе значительно снизилось число студентов, получивших оценку «удовлетворительно» (до 10%), тогда как в контрольной группе число студентов, получивших оценку «удовлетворительно» осталось прежним (38%). В экспериментальной группе значительно возросло число студентов, получивших оценку «отлично» (50%), в контрольной группе число студентов, получивших оценку «отлично» осталось прежним (20%).

Выводы. Результаты исследования показали, что применение метода «гистологический пазл» позволяет студентам освоить больший объем информации за меньшее время, наглядное представление обеспечивает доступность изучаемого материала, что позволяет студентам устанавливать действительные связи между клетками и межклеточным веществом, а также между тканями в составе органов и организма в целом.

Применение на занятиях метода «гистологический пазл» позволяет не только повысить уровень знаний студентов по данной дисциплине, но и способствует повышению уровня познавательной активности. Совместная работа в группах по 3-5 человек развивает чувство товарищества, взаимопомощи, формирует коммуникативные навыки студентов. Игровая форма представления материала позволяет закрепить материал на уровне эмоционального осознания, что обеспечивает формирование познавательного интереса к гистологии как к учебному предмету.

Литература:

1. Ворошилова М.В., Иванова Н.В. / Использование средств наглядности на уроках биологии / В сборнике: Инновации в естественнонаучном образовании. VIII Всероссийская (с международным участием) научно-методическая конференция. – 2015. – С. 103-106.

2. Димова Н.А. Мультимедийная презентация на уроках биологии как средство активизации познавательной деятельности // Методист. – 2013. – № 5. – С. 49-54.

3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 195 с.

4. Кулицкая Е.В. Традиции и инновации в изучении дисциплины "Методика преподавания биологии" / В сборнике: Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации. Материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. – 2015. – С. 127-128.

5. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

6. Федченко С.Н., Гречишкина Т.Ф., Агафонова О.Н. Использование современных технологий в обучении биологии в медицинском вузе // В сборнике: Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. "Вузовская педагогика" Главный редактор С.Ю. Никулина. – 2018. – С. 474-478.

7. Хайбулина К.В. Сочетание традиционных средств наглядности и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения биологии в 8 классе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 3. – С. 28-34.

8. Хохлова Л.Н. Методика преподавания биологии в образовательном процессе // В сборнике: Образование и наука: современное состояние и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 6 частях. Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2014. – С. 153-154.

9. Ярмингина В.И. Моделирование в биологии / В сборнике: Преподаватель года 2020. / Сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – С. 174-180.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Усманова Елена Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ЦЕЛЕВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье актуализируется проблема педагогического проектирования в аспекте физической подготовки студентов вуза. Раскрыты основные проблемы применения метода проектов, обусловленные спецификой физкультурной-оздоровительной деятельности, предполагающие высокий уровень подготовленности и самоорганизации студентов. Критически осмыслены целевые характеристики научно-методического обеспечения проектной деятельности в области физической культуры, разрабатываемого и применяемого сегодня в высшей школе. Обозначены основные недостатки традиционного учебно-воспитательного процесса в высшей школе, препятствующие эффективной реализации педагогического проектирования процесса формирования физической культуры студентов. Приведено обобщенное описание основных этапов целевых педагогических проектов, апробированных в Казанском (Приволжском) федеральном университете, позволивших активизировать внеаудиторную деятельность студентов в направлении развития своей физической формы.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, студент вуза, физическая культура, этапы.

Annotation. The article updates the problem of pedagogical design in the aspect of physical training of university students. The main problems of application of the method of projects, caused by the specifics of physical education

and recreation activities, implying a high level of preparation and self-organization of students, are revealed. The target characteristics of the scientific and methodological support of the project activity in the field of physical culture, developed and used today in higher education, are critically understood. The main shortcomings of the traditional educational process in higher education, which impede the effective implementation of the pedagogical design of the process of forming the physical culture of students, are outlined. A generalized description of the main stages of targeted pedagogical projects tested at the Kazan (Volga) Federal University, which made it possible to intensify the extracurricular activities of students in the direction of developing their physical form, is given.

Keywords: pedagogical design, university student, physical education, stages.

Введение. Воспитание студентов вуза в единстве физического, духовного и социального развития всегда остается приоритетной задачей педагогики. Тем не менее, в наши дни усилий традиционных институтов физического воспитания недостаточно для эффективного формирования у студентов вуза четких жизненных ориентиров физической культуры и готовности к дальнейшему физическому саморазвитию. При этом резко снизилось воспитательное значение высшего образования и всей системы массовой оздоровительной деятельности как важнейших факторов воспитания молодежи на современном этапе, в связи с чем у студентов слабо формируются умения быть ответственным за свою физическую форму, принятия самостоятельных решений и обладания положительной мотивацией к занятиям физической культурой и спортом, стремления к физическому развитию.

Поэтому встает необходимость поиска более действенных способов целенаправленного, постепенного и систематического овладения студентами вуза физической культурой высокого уровня, способствующей осуществлению дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Одним из таких способов может явиться реализация целевого педагогического проектирования, обладающего разнообразными дополнительными ресурсами физического развития, посредством удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей студентов в данной сфере [6]. На сегодняшний день в рамках педагогической науки выполнен целый массив научных исследований проблемы педагогического проектирования. Это работы В.С. Лазарева, Н.Ю. Пахомовой, С.Т. Шацкого и других ученых, которые дают представление о сущности и способах реализации проектного подхода в педагогике.

Метод проектов не нов, но, как показывает анализ педагогической практики, в процессе формирования физической культуры студентов вуза применяется крайне редко, что обусловлено спецификой физкультурно-оздоровительной деятельности. В основном такие проекты предполагают организацию и проведение массовых спортивных соревнований, праздников, фестивалей, сопряженных с демонстрацией уже достигнутого уровня физической культуры студентов.

Однако педагогическое проектирование понимается сегодня гораздо шире и предполагает не только реализацию контрольных функций учебно-воспитательного процесса, но и его осуществление его других важных компонентов: мотивационно-целевого, гносеологического, информационного и др. По справедливому мнению одного из ведущих исследователей в данной области Е.С. Полат, метод проектов предполагает достижение дидактической цели путем технологизации образовательного процесса (прохождение последовательности определенных этапов), выражающейся в конкретных и воспроизводимых результатах [4].

Иначе говоря, в ходе подготовки и практического воплощения проекта студенты вуза должны сформировать новые, либо развивать уже имеющиеся общекультурные и профессиональные компетенции, в том числе и в области физической культуры. Более того, данные результаты должны быть получены студентом преимущественно самостоятельно, когда педагог выступает главным образом в роли тьютора, по возможности корректирующего ход проекта.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что отсутствие систематического педагогического контроля, характерного для традиционных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, является одним из наиболее уязвимых мест педагогического проектирования, предоставляющего студенту едва ли не максимальные возможности в выборе индивидуальной образовательной траектории. По этой причине применение метода проектов при формировании физической культуры оказывается возможным только в отношении студентов, обладающих высокоразвитыми умениями и навыками в области самообразования, позволяющими оптимально сочетать самообразование и тренировочные занятия.

Другой важной проблемой рассматриваемого процесса является неразвитость его научного и методического обеспечения [3]. Анализ педагогической литературы по использованию метода проектов в ходе формирования физической культуры студентов вуза позволил выявить лишь единичные издания общего характера в виде отдельных методических рекомендаций, направленных на организацию занятий творческого, информационного и развлекательного значения [1, 2 и др.].

Практическое применение этих рекомендаций представляется достаточно спорным, прежде всего, ввиду отсутствия точных целевых ориентиров предполагаемой проектной деятельности, поскольку общее физическое развитие студентов вуза в рамках реализации даже долгосрочного проекта не представляется возможным. Высокий уровень общего физического развития является результатом многолетней систематической физкультурно-оздоровительной деятельности и априори не может явиться целью педагогического проектирования, призванного решать лишь частные педагогические задачи. Поэтому использование метода проектов при формировании физической культуры студентов вуза должно быть точечным, целевым, соответствующим потенциальным возможностям данного инструментария, которые лучше всего раскрываются при совершенствовании отдельных физических качеств. Именно сила, скорость, выносливость и другие физические характеристики, а не общий уровень физического развития, являются наиболее оптимальными ориентирами педагогического проектирования в рассматриваемой области профессиональной подготовки. Только такие проекты, предполагающие целенаправленную концентрацию усилий в определённой зоне физического развития студента вуза, способны обеспечить надежный и вновь воспроизводимый прирост соответствующих показателей.

Стоит подчеркнуть в этом аспекте несовершенство традиционного учебно-воспитательного процесса в высшей школе, характеризующегося преобладанием общего подхода к физическому развитию студентов и не уделяющего достаточного внимания совершенствованию их отдельных физических качеств. В данных условиях целевой проект может рассматриваться как эффективное средство преодоления проблемы

«среднего студента», свойственной для лекционно-семинарской системы в вузе. Обладающие целевой избирательностью индивидуальные и групповые проекты позволяют решать небольшие узкодидактические задачи, малозаметные для общего образовательного процесса по физической культуре в вузе.

Важно, чтобы педагогическое проектирование не носило формальный и сугубо теоретический характер, а студенты осуществляли разнообразную деятельность на каждом из этапов проекта [5].

На подготовительном этапе эта деятельность предусматривает диагностическую и поисково-аналитическую работу, когда студенты, определяя конкретную цель проекта, соотнося ее со своими личными потребностями. При этом личная заинтересованность студента в том или ином аспекте своего физического развития выступает основной движущей силой проекта, сориентированного под реальные запросы практики физической культуры. В наших проектах, реализуемых на общеуниверситетской кафедре физического воспитания и спорта Казанского (Приволжского) федерального университета, этот этап всегда начинался с прохождения испытаний по общей физической подготовке в объеме скоростных, силовых и других нормативов для студентов вуза, выявляющих главные целевые ориентиры педагогического проектирования. Уже здесь четко формировалась основная цель индивидуального проекта каждого студента, осознающего по конкретным показателям уровень своей физической подготовленности и самостоятельно определяющего наиболее актуальные направления в развитии собственных физических качеств. Затем, эта цель, на основе поисково-аналитической работы, связанной изучением литературных источников, дифференцировалась на ряд задач, каждая из которых соответствовала дальнейшим этапам проекта, задавая его общую концепцию и структуру.

Поскольку цели многих индивидуальных проектов едины, имеется возможность их интеграции для выполнения группой проектной деятельности, обладающей дополнительными стимулами, а потому повышающей результативность формирования физической культуры студентов. Групповая проектная деятельность студентов более интересна и в организационном аспекте, облегчая обеспечение педагогического контроля над реализацией проекта, следующим этапом которого явилось моделирование.

В ходе моделирования обозначаются ключевые компоненты предстоящего тренировочного процесса путем отбора конкретных физических упражнений и составления графика занятий, способствующих достижению цели проекта. Под непосредственным контролем педагога формируется полноценная программа индивидуальных, либо групповых тренировок, охватывающих весь период практической реализации проекта. Как правило, такая программа рассчитывается на три еженедельные тренировки, что соответствует общепринятым нормам физкультурно-оздоровительной деятельности в высшей школе.

Важно отметить, что регламент учебного процесса по физической культуре в вузе не позволяет осуществить полноценную проектную деятельность в данной области. Достижение целевых ориентиров каждого проекта, сконцентрированных на конкретных показателях физической подготовленности, достаточно затруднительно в рамках традиционного образовательного процесса по физической культуре, ориентированного на общефизическое развитие студентов. Именно поэтому этап реализации проекта предусматривает обязательное использование дополнительных ресурсов внеаудиторной работы и досуговой деятельности студентов, в форме самостоятельных занятий, секционной (клубной) работы, участия в соревнованиях и т.д. Такой подход к организации тренировочного процесса позволяет подобрать наилучший режим занятий для каждого студента, совмещающего занятия физической культурой с другими аспектами жизнедеятельности: самообразованием, отдыхом, решением бытовых и других проблем. Кроме того, в наши дни практически каждый крупный вуз обладает даже несколькими оборудованными спортивными залами и открытыми площадками, что позволяет студентам проводить тренировки по ранее разработанным программам в любое свободное время.

Логическим завершением педагогического проектирования процесса формирования физической культуры студентов вуза является этап рефлексии, позволяющий определить степень достижения целевых характеристик проекта. Наш опыт показывает, что наиболее интересным, зрелищным и востребованным способом рефлексии является проведение спортивного праздника, одним из компонентов которого является состязание студентов с собственными результатами, показанными на начальном этапе проекта. Наиболее показательными являются состязания по силовым характеристикам, когда студентам удается взять недостижимые ранее веса, осуществить большее количество повторений упражнения и др. При этом обязательным является использование на этих мероприятиях современных технических средств наглядности, позволяющих максимально полно демонстрировать и распространять информацию об индивидуальных достижениях студентов. Наряду с этим умственно использование и других способов закрепления положительного опыта проектной деятельности студентов в области физической культуры, путем морального и материального поощрения в виде почетных грамот, дипломов, подарков, предоставления грантов и др. В целом, педагогическая задача рефлексивного этапа состоит не столько в подведении итогов проекта, сколько в создании положительной мотивации студентов к продолжению занятий, способности ставить перед собой актуальные цели спортивно-оздоровительной деятельности и самостоятельно их достигать.

Выводы. Таким образом, педагогическое проектирование в области физической культуры является сегодня слаборазвитым, и, отличаясь от других направлений профессиональной подготовки, изначально предполагает высокий уровень развития студента, способного самостоятельно выстроить программу тренировочной деятельности. Бесперспективными являются проекты, нацеленные на общее физическое развитие студента, поскольку проектная деятельность является лишь одним из множества других средств, направленных на решение этой педагогической задачи. Наряду с этим оптимальными целями педагогического проектирования процесса формирования физической культуры студентов в рамках высшей школы могут являться отдельные физические показатели, положительной динамики которых можно достигнуть в рамках отдельного проекта.

Литература:

1. Методические рекомендации для учителей физической культуры спортивно-образовательного проекта // Иванюта А.И., Емельянов Е.И., Костарев А.Ю., Юламанова Г.М., Тимченко Т.В., Данилов А.В., Данилов Е.В., Матвеева Л.М., Тарасова М.В. – Уфа: Изд-во: БАШГУ, 2017. – 133 с.

2. Методические рекомендации к выполнению творческого проекта на итоговые аттестационные испытания для студентов специальности «033100 – «Физическая культура» (квалификация – «педагог по

физической культуре») // Кундозерова Л.И., Козырева О.А., Елизарова Л.П. – Новокузнецк: Изд-во КБГА, 2006. – 39 с.

3. Михайлова Т.А. Проектная деятельность студентов вуза как фактор повышения качества образования в сфере физической культуры и спорта // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 4 (157). – С. 115-128.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

5. Полухин О.Н., Бабинцев В.П., Гончарук С.В., Гончарук Я.А. Управление развитием физкультурно-образовательного пространства вуза на основе проектного подхода // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 7. – С. 66-68.

6. Чуб Я.В. Технология учебного проектирования физкультурной деятельности в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 12 (142). – С. 159-164.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

аспирант Иванова Наталья Николаевна

Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),

заведующая отделением, преподаватель высшей квалификационной категории

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

«Ставропольский строительный техникум» (г. Ставрополь)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье профессиональная компетентность представлена как интегративная сумма составляющих ее компетенций – предметной, педагогической, проектной, методической, научно-исследовательской, информационно-коммуникационной, рефлексивной, рассмотрено их содержательное наполнение. На примере деятельности ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» показан процесс развития профессиональной компетентности педагога, реализуемый на основе специальных организационно-педагогических условий созданных в техникуме.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, развитие, организационные условия, педагогические условия, компетенции, методическая служба, среднее профессиональное образование.

Annotation. In the article, professional competence is presented as an integrative sum of its constituent competencies – subject, pedagogical, project, methodical, research, information and communication, reflexive, their content is considered. The example of the activities of the Stavropol Construction College shows the process of development of the teacher's professional competence, implemented on the basis of special organizational and educational conditions created in the college.

Keywords: professional competence, development, organizational conditions, pedagogical conditions, competence, methodical service, secondary vocational education.

Введение. На сегодняшний день одной из проблем в образовательных организациях среднего профессионального образования является проблема непрерывного развития профессиональной компетентности педагогических работников, поскольку «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число десяти ведущих стран мира по качеству образования» [1], возможно только при наличии высокопрофессионального педагогического сообщества.

В структуру профессиональной компетентности современного преподавателя СПО входят следующие компетенции: педагогическая; предметная; методическая; научно-исследовательская; проектная; информационно-коммуникационная; рефлексивная [8; 9].

Процесс развития профессиональной компетентности преподавателя ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» будет более успешным при реализации необходимого и достаточного комплекса организационно-педагогических условий: 1) организация эффективной деятельности методической службы организации среднего профессионального образования; 2) актуализация субъектной позиции педагога СПО к развитию профессиональной компетентности; 3) рефлексивное управление развитием профессиональной компетентности педагога СПО.

Изложение основного материала статьи. Организация эффективной деятельности методической службы организации среднего профессионального образования является одним из условий успешной реализации модели развития профессиональной компетентности преподавателя СПО [3].

Методическая работа является составной частью деятельности ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» [7]. Структурная организация методической работы техникума включает: методический совет; центр менеджмента качества и методической работы техникума; цикловые комиссии; библиотеку; творческие группы; экспертные группы; школу начинающего преподавателя; школу педагогического мастерства; студенческое исследовательское общество.

Методическую работу в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» направляет методический совет техникума. Центр менеджмента качества и методической работы техникума (далее – ЦМКиМР) является ведущим звеном в структуре профессиональной образовательной организации – организатором методической помощи педагогам, средоточием методической работы в техникуме. Организуют работу ЦМКиМР методисты, под непосредственным руководством заместителя директора по учебно-методической

работе и качеству. Основная цель работы ЦМКиМР – создание условий для развития профессиональной компетентности преподавателей через развитие включенных в ее структуру компетенций.

Для развития педагогической компетенции СПО ЦМКиМР организует методическую работу в следующих направлениях [4]:

- самоанализ профессиональной деятельности и определение проблемных моментов, требующих корректировки;
- подготовка сообщения и выступление в профессиональном сообществе с целью обсуждения, обмена профессиональным практическим опытом: на заседании цикловых комиссий, производственных совещаниях, педагогических советах, в рамках заседания экспертных групп, предметных секций (объединений);
- ознакомление с опытом других образовательных учреждений и педагогов (чтение литературы, общение в сетевых профессиональных сообществах, общение с коллегами, взаимопосещение уроков с дальнейшим обсуждением на заседании цикловых комиссий, методического совета);
- участие в заседаниях Школы начинающего преподавателя и Школы педагогического мастерства;
- подготовка методических разработок занятий, методических рекомендаций с учетом имеющего опыта, знаний; изучение новых образовательных технологий, как для обучающихся, так и для преподавателей;
- подготовка и проведение занятия/мероприятия в соответствии с методической разработкой;
- организация и участие в работе внутренних, городских, региональных семинаров, мастер-классов.

Единая методическая тема, разрабатываемая в техникуме, «Модернизация единой образовательной среды техникума на основе комплексного использования современных подходов к организации профессионального образования с целью обеспечения качества подготовки квалифицированных кадров в соответствии с передовыми технологиями и международными стандартами» направлена на создание условий реализации образовательной программы (учебно-методическое обеспечение, кадровые условия) для повышения эффективности и качества профессиональной подготовки специалистов.

В процессе работы над темой сотрудники техникума выступают с докладами на заседаниях цикловой комиссии, методического и педагогического советов; публикуют статьи, в том числе в сети Интернет; размещают методические материалы в сборниках научных трудов, педагогического опыта и сети Интернет; демонстрируют достижения в работе над проблемой и полученный опыт посредством участия в конкурсах профессионального мастерства и проведении открытых занятий; осуществляют подготовку и проводят внеурочные мероприятия, кружковую работу; обмениваются опытом на занятиях Школы педагогического мастерства и Школы начинающего преподавателя; участвуют в научно-практических конференциях, семинарах, форумах и т.п.; организуют проектную деятельность студентов.

Для развития предметной компетенции Центр менеджмента качества и методической работы ГБПОУ ССТ предлагает внутренние и внешние формы повышения квалификации:

1. Внутренние формы повышения квалификации представлены деятельностью по следующим направлениям:

- самообразование в части изучения знаний в области преподаваемого предмета, теоретических вопросов и передового педагогического опыта в области современных образовательных технологий;
- работа с наставниками или в качестве наставника для начинающего педагога, что требует дополнительной самостоятельной работы по освоению преподаваемой дисциплины;
- участие в проведении внутренней содержательной экспертизы рабочих программ дисциплин, практик, модулей по преподаваемым дисциплинам;
- подготовка и проведение открытых учебных занятий и внеурочных мероприятий;
- обобщение и распространение педагогического и управленческого опыта посредством выступления на заседаниях Школы педагогического мастерства с докладами по актуальным вопросам педагогики, современных технологий.

2. К внешним формам повышения квалификации относятся:

- стажировка преподавателей в организациях и предприятиях по профилю специальности;
- обучение на курсах повышения квалификации;
- учеба в ВУЗах (второе и третье высшее образование, обучение в магистратуре, аспирантуре);
- обобщение и распространение педагогического опыта (участие педагогических работников в работе конференций, семинаров, вебинаров, организация масштабных мероприятий);
- организация педагогическими работниками техникума форумов, конференций, семинаров, круглых столов, заседаний предметной секции.

С целью развития методической компетенции преподавателей СПО руководитель и методисты ЦМКиМР ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» выбирают следующие формы методической работы: работа методического совета; организация и проведение семинаров для педагогов (например: «Особенности формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся на уроках иностранного языка», «Преподавание учебной дисциплины «Родной язык» в СПО»); работа Школы начинающего преподавателя и Школы педагогического мастерства; подготовка методических бюллетеней; выставки методической продукции преподавателей техникума; рецензирование и экспертиза методической продукции; разработка методических рекомендаций; различные виды индивидуально-групповой работы методистов с отдельными преподавателями или педагогическим коллективом; заседание цикловых комиссий преподавателей.

Важную роль в подготовке специалистов выполняют учебно-методические издания, методические указания и рекомендации, содержащие материалы по методике преподавания и особенностям изучения учебной дисциплины, междисциплинарного курса, выполнению курсовых и дипломных проектов (работ), по организации самостоятельной работы студентов. Учебно-методические пособия разрабатываются преподавателями в дополнение к основной учебной литературе. Они соответствуют программе учебного курса в целом или ее разделу и содержат в основном систематизированный или новый материал по курсу.

Развитие научно-исследовательской компетенции достигается при разработке педагогами авторских программ, участия в научно-исследовательской работе и организации участия обучающихся, подготовке к научным конференциям, участия в научно-исследовательском движении.

В ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» организована работа Студенческого исследовательского общества – члены студенческого исследовательского общества под руководством

преподавателей принимают участие в различных мероприятиях городского, регионального, всероссийского, международного уровней: конкурсах, форумах, олимпиадах, международных проектах, конференциях, акциях, фестивалях, олимпиадах, чемпионатах профессионального мастерства.

Следует отметить, что, помимо подготовки обучающихся к научной деятельности, руководства обучающимися в рамках подготовки к выше перечисленным мероприятиям, преподаватели самостоятельно принимают участие в подготовке, написании и публикации статей, разработке авторских программ, что формирует их научно-исследовательскую компетенцию. Педагоги ведут активную опытно-экспериментальную и научно-исследовательскую деятельность, в числе педагогов ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» есть студенты магистратуры, аспиранты, кандидаты наук, которые продолжают работу над собственными исследованиями.

Проектная компетенция преподавателей СПО развивается на разных этапах педагогического процесса, в работе с разными группами и категориями обучающихся и выражается в готовности педагога к проектированию и реализации новых образовательных проектов, образовательных программ, индивидуальных программ развития обучающихся; организацию и активное участие в практике проектной деятельности организации, умение управлять полным жизненным циклом образовательного проекта.

Преподаватели являются руководителями индивидуальных исследовательских проектов обучающихся 1 курса. Работа над индивидуальными проектами является сложной отраслью педагогической деятельности, требует тщательной подготовки и контроля со стороны преподавателя, координации деятельности обучающихся в процессе работы над индивидуальным проектом.

Студенты старших курсов (чаще вторых – третьих) выполняют курсовые проекты под руководством преподавателей соответствующих профессиональных дисциплин модулей. Организация работы над курсовым проектом требует от преподавателя необходимости учета индивидуальных особенностей личности обучающихся, его темпа работы и знаний.

Информационно-коммуникационная компетенция педагогических работников является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности и предполагает свободное владение современными информационно-коммуникационными технологиями; участие в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий).

Для реализации образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в техникуме внедрена система дистанционного образования на базе системы управления обучением Moodle [11]. Реализована возможность дистанционной подачи заявления для поступления в техникум с использованием функционала официального сайта техникума. Для студентов и преподавателей техникума в читальном зале и в информационном центре организованы рабочие места с возможностью доступа к электронно-библиотечной системе IPRbooks.

Регулярно Центр информационных технологий техникума проводит обучение педагогического состава по следующим направлениям: «Обучение преподавателей техникума методике работы с программой тестирования MyTest», «Обучение преподавателей техникума методике работы в электронном журнале Аверс», «Обучение преподавателей и сотрудников работе с корпоративной электронной почтой», «Создание электронного учебника».

Рефлексивная компетенция включает умение преподавателей планировать собственную профессиональную деятельность на достаточно продолжительный промежуток времени, равномерно распределив усилия, направленные на личностно-профессиональное развитие; готовность к инновациям в педагогической деятельности, креативность, высокая ответственность и творческая активность [10].

В ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» используются следующие формы методической работы ориентированные на развитие рефлексивной компетенции: работа инициативных творческих групп; семинары, практикумы; выступления педагогов с докладами и сообщениями; опытная и экспериментальная работа; заседание цикловых комиссий преподавателей [5].

В рамках взаимопосещения занятий педагог имеет возможность увидеть на практике применение теоретических знаний. Важно, чтобы условия и режим работы в образовательной организации позволяли коллегам взаимодействовать, обсуждать посещенные занятия, ведь в ходе такого живого общения приходит понимание ошибок, осознание возможных вариантов обучения, рождаются новые идеи. Проникнуть в сущность педагогических явлений, в лабораторию преподавателя далеко не просто, изучение педагогического опыта может осуществляться по-разному: от поверхностного наблюдения, присутствия на занятии, замечания приемов и методов работы до глубокого анализа увиденного [8]. Изучение и обобщение педагогического опыта предполагает анализ и синтез полученной информации, наблюдаемых форм и методов обучения, классификацию методов, выделение этапов занятий, определение инновационности опыта, выражение результатов опыта в форме каких-либо выводов, выступления на методических советах, подготовка анализа посещенного занятия. Неотъемлемым компонентом процесса развития профессиональной компетентности является мониторинг [2], который проводится в целях изучения, оценки, анализа и выявления особенностей педагогического процесса. Это дает возможность прогнозировать возможные сложности, своевременно корректировать их, эффективно управлять системой развития профессиональных компетенций педагогических работников. Типичными трудностями, выявленными в процессе мониторинга, являются: отсутствие мотивации к саморазвитию, установки на непрерывное образование, желаемой востребованности нового уровня образования со стороны коллег и социума, неспособность оценивать качество и уровень полученных и имеющихся знаний.

Созданные и реализуемые в техникуме организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций преподавателей в совокупности определяют и развитие профессиональной компетентности педагога СПО, ориентируют на развитие потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, творческому отношению к профессиональной деятельности.

Условием успешной реализации модели развития профессиональной компетентности преподавателя СПО является актуализация субъектной позиции педагога СПО к развитию профессиональной компетентности, особенности которой зависят от воздействия объективных факторов, которые, преломляясь через субъективные особенности педагога, формируют его отношение к ней, степень и характер его активности и предполагают: 1) поэтапное формирование внутренней положительной мотивации; 2) прогнозирование и постановку целевых перспектив; 3) актуализацию системы ценностно-смысловых и профессиональных ориентиров; 4) потребность в самостоятельности действий; 5) оптимизацию его волевых

усилий, мобилизацию внутренних потенциальных возможностей. Это обеспечивает дальнейшее освоение педагогом СПО рефлексивных способов действия и продуктивного самоуправления в области развития профессиональной компетентности.

Выводы. Освоение рефлексивного управления развитием профессиональной компетентности педагога СПО является еще одним условием развития его профессиональной компетентности [6]. В основу развития профессиональных компетенций входит совершенствование личностных способностей педагогов. Важнейшим показателем, позволяющим определить уровень готовности педагогического работника к дальнейшему саморазвитию и готовности к развитию профессиональных компетенций, является степень активности педагога. Деятельность педагога определяется его целями, установками, мотивами поведения, которые должен четко знать и понимать сам педагог. Определив мотивацию деятельности педагогического работника и его саморазвития, можно побудить педагога к действию, способствовать развитию его субъективных характеристик и профессиональных компетенций. Предварительная оценка знаний, умений, опыта деятельности и уровня развития компетенций помогают определить, какое направление дальнейшего профессионального развития следует выбрать педагогу.

Программа развития профессиональных компетенций педагогических работников, создаваемая для каждого педагогического работника в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» в соответствии с уровнем образования педагога и личностными потребностями, в своей структуре содержит 3 компонента: организационную часть; содержательную часть; рефлексивную часть. Созданные и реализуемые в техникуме организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций преподавателей в совокупности определяют и развитие профессиональной компетентности педагога СПО, ориентируют на развитие потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, творческом отношении к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Правительство России. Национальный проект «Образование» – [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/rugovclassifier/833/events/>
2. Двучичанская Н.Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования // Наука и образование. – 2011. – № 3. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>
3. Иванова Н.Н., Филимонюк Л.А. Современные проблемы организации целостного педагогического процесса образовательной организации среднего профессионального образования // Успехи современной науки. 2016. – № 12. – Т. 2. – С. 113-116.
4. Иванова Н.Н., Филимонюк Л.А. Развитие профессиональных компетенций педагогов системы среднего профессионального образования в современном образовательном пространстве // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74) – С. 280-281.
5. Козлов П.Г., Кабанова И.В., Стоюшко Н.Ю. Рефлексивная компетентность современного педагога как фактор, влияющий на качество образовательного процесса // Современная педагогика. – 2016. – № 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5351>.
6. Козырева О.А. Педагогическая рефлексия в модели детерминации, оптимизации и исследования качества профессионально-педагогической подготовки // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 8.
7. Ставропольский строительный техникум. Планы и отчеты. – [Электронный ресурс]. – URL: [https://stavroptech.pf \(xn--80aejpylegdd1b.xn--p1ai\)](https://stavroptech.pf (xn--80aejpylegdd1b.xn--p1ai))
8. Смурова Н.Ф., Филимонюк Л.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута профессионального роста педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 162-164.
9. Хилько А.А., Филимонюк Л.А. Проектирование современных форм профориентационной работы // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 91-93.
10. Яковчук Т.Г. Педагогическая рефлексия: учитель о профессиональном росте // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 4.
11. Rezchikov A., Dolinina O., Kushnikov V., Ivaschenko V., Kachur K., Bogomolov A., Filimonyuk L. The problem of a human factor in aviation transport systems // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9. – № 46.

Педагогика

УДК 371.06

директор центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Фомина Александра Павловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
доктор педагогических наук, профессор Тимохина Татьяна Васильевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение процесса формирования системы ценностей подростков в образовательных организациях. На примере программ воспитания образовательных организация показаны изменения, которые происходят в способах влияния на ценностные ориентации подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание, ценности, подросток, образовательная организация.

Annotation. The purpose of this article is to study the process of forming a system of values of adolescents in educational organizations. The example of educational programs of educational organizations shows the changes that occur in the ways of influencing the value orientations of the younger generation.

Keywords: education, values, teenager, educational organization.

Введение. В рамках данной статьи мы поставили задачу проанализировать процесс формирования ценностной подростка в образовательных организациях общего образования с целью выявления изменений, которые происходят в способах влияния на ценностные основания самосознания и поведения подрастающего поколения. Одна из основных задач, которые решает российское государство – это формирование гражданина, которому предстоит создавать будущее нашей страны. Этот процесс начинается достаточно рано и связан с формированием системы ценностей у подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Когда идет речь об особенностях личности современного подростка, то в ней в первую очередь выделяются две группы новообразований: те, которые выступают в качестве побудителей его поведения и те, которые составляют исполнительный компонент этого поведения [1].

Побудители поведения – это отношения подростка к различным сторонам действительности, в которую он включен, которое проявляется в форме потребностей, интересов, склонностей. Исполнительный компонент – его способности – те особенности личности, которые являются условиями успешного овладения им новыми видами обучения.

Целостный процесс развития подростка невозможно понять без глубокого и содержательного понимания того, с какими сторонами действительности взаимодействует подросток, и соответственно, какие ценностные ориентации у него формируются. Мы соглашаемся с мнением Д.И. Фельдштейна в том, что одна из важнейших задач – это выделение сензитивных способностей на каждом этапе подросткового возраста. В первую очередь речь идет о сензитивности к развитию ценностных ориентаций. Причем любой «пропущенный» период сензитивного развития приводит к девиантному поведению [2].

В образовании подрастающего поколения важно учитывать такие изменения, которые продиктованы особенностями психического и социального развития подростков. Формирование самосознания, эмоционально-оценочного и ценностного отношения напрямую связаны с когнитивным, конативным и эмотивным компонентами системы ценностей. Во-вторых, особенности деятельности и общения во многом определяют способы и содержание ценностного опыта: преобладание наличного опыта и диспропорции в компонентах ценностной системы диктуют необходимость расширения опыта подростков на основе активизации их субъектной позиции, что выражается в таких признаках как самостоятельность, инициативность и ответственность.

Подростковый возраст традиционно считается одним из наиболее критичных этапов развития личности, что в первую очередь определяется глубокими изменениями в мотивационно-потребностной сфере подростков. Главная задача, которую решает растущий человек – это стать взрослым и физиологически, и социально. Как отмечал Л.С. Выготский, существенная черта пубертатного периода состоит в том, что эпоха полового созревания одновременно является эпохой социального созревания личности [5]. Этот возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения (от экзальтации до депрессивного настроения). Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек – 13-14 лет.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится ориентация на профессиональный выбор личности. Преобладающее общение ориентировано на сверстников, сообщество которых является основным источником удовлетворения актуальных потребностей. Исследователи отмечают, что для подростка авторитет взрослых все еще важен: однако при этом родители являются примером актуальных жизненных ценностей, а педагоги – носителями определенного образца социально значимой деятельности.

Подростковый период – это фаза первичной социализации: все дети этого возраста – учащиеся, находясь на иждивении родителей или государства. Социальный статус подростка мало, чем отличается от детского. Но какой конкретный смысл приобретает этот период относительно формирования системы ценностей (не взирая на определенные трудности) – это вопрос открытый. На наш взгляд, это означает приобретение подростком определенных личностных качеств, а также некоторых социальных принципов, установок, которые соответствуют требованиям общества, позволяют подростку адаптироваться в новой социальной ситуации.

Полагаем, что основу для формирования системы ценностей во многом определяют такие социально наследуемые формы как воспитание в семье и влияние микросоциума. Именно поэтому, на наш взгляд, многие исследователи в основу своей классификации факторов воспитания и ценностных ориентаций подростка положили принцип социальной адаптивности – неадаптивности, что во многом определяется условиями первичной социализации и характером семейного воспитания. С нашей точки зрения, повышенное внимание со стороны микросоциального окружения (родителей, учителей, социальных работников, психологов) является необходимым условием спокойного протекания пубертатного кризиса; поэтому емкость, методическая обеспеченность и корректность делают возможным организацию деятельности по формированию системы ценностей подростков в образовательных организациях.

Непосредственное влияние семьи и ближайшего окружения представляется одним из основных факторов, определяющих формирование ценностных основ личности подростка. Хотелось бы особо остановиться на рисках в процессе формирования ценностных ориентаций подростков на уровне микросоциума и там можно выделить следующие позиции:

1) Склонность к дезадаптации в общении. Исследователи отмечают, что большинство проблем в общении подростков связано именно с явлением дезадаптации [3; 4]. Неблагоприятный опыт ранних социальных взаимодействий приводит к вторичным нарушениям коммуникативных способностей и, как следствие, адаптивных возможностей подростка. В первую очередь мы очерчиваем определенный характерологический «репертуар» индивидуальных форм коммуникативной дезадаптации:

- склонность к постоянному использованию защитных механизмов, слабая сопротивляемость депривационным факторам;
- повышенная сензитивность в интерперсональных отношениях, заниженная неадекватная самооценка, необходимость установления множественных формальных и неформальных контактов;
- эгоцентризм, демонстративность в общении, повышенная внушаемость, сложности в произвольном поведении, неустойчивость эмоций.

2) Склонность к депрессивному настроению. Если учесть мнение Д.И. Фельдштейна [2], что именно в пубертатном периоде начинает проявляться отрицательный эмоциональный фон, а растущая личностная рефлексия и «оперативная самооценка» способствуют усилению критического отношения к себе.

3) Склонность к злоупотреблению психоактивными и наркотическими веществами. Для злоупотребляющих психоактивными и наркотическими вещества морально-этические и дисциплинарные факторы уже не служат серьезной преградой для того, чтобы пережить предлагаемые галлюцинации и пр. [6].

4) Склонность к алкоголизму, которая провоцируется такими возрастными особенностями, как транзиторная недифференцированность влечений, стремление почувствовать себя взрослым, популярным в группе сверстников.

5) Склонность к делинквентному поведению. Под делинквентным поведением мы понимаем «цепь проступков, отличающихся от криминала» [6], то есть не наказуемых в соответствии с Уголовным Кодексом РФ.

Таким образом, выявленные особенности системы ценностей подростков – неравномерность формирования ее основных компонентов (преобладание эмотивного над когнитивным и когнитивным компонентами), деформации ценностных ориентаций под воздействием все увеличивающихся отрицательных факторов – требуют совершенствования работы в условиях образовательных организаций в данном направлении.

Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [10].

Образовательная деятельность, регламентируемая соответствующими стандартами, ориентирована на обучения и воспитания как целостный процесс, обеспечивающий развития личности обучающегося. Анализ содержания и требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее ФГОС ООО) [11] позволяет в качестве приоритетов воспитательной деятельности выделить следующие позиции:

- формирование российской гражданской идентичности обучающихся;
- овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;
- духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся и сохранение их здоровья;
- создание социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством лично значимой деятельности.

Указанные позиции актуализируют поиск условий для активизации лично-значимой деятельности в процессе ценностно-ориентированного воспитания. Основным механизмом реализации указанных приоритетов является системно-деятельностный подход, призванный обеспечить готовность к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Ориентиры ценностного воспитания в стандарте обозначены в контексте патриотического воспитания, освоения ценностей человеческой жизни, семьи, гражданского общества, активного освоения культуры.

Планируемые результаты освоения образовательной программы связаны с такими личностными достижениями как готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Одним из компонентов образовательной программы, реализуемой в условиях общего образования, является программа воспитания и социализации обучающихся. Данная программа строится на основе базовых национальных ценностей российского общества и направлена на развитие и воспитание компетентного гражданина России, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны [11].

Таким образом, анализ требований к содержанию образовательной программы и ориентиров в достижении результатов ее освоения позволяет определить исходные положения к созданию условий, обеспечивающих активное освоение ценностей в социально значимой и лично-ориентированной деятельности обучающихся. Проиллюстрируем несколько новые ориентиры и требования находят свое отражение в программно-методическом обеспечении воспитательной работы и практике формирования системы ценностей подростков в условиях общеобразовательных организаций.

Нами проанализированы программы воспитания и социализации обучающихся, а также сложившаяся практика воспитательной деятельности следующих образовательных организаций:

1. Основная образовательная программа МБОУ Марковская ООШ Петушинского района Владимирской области [7].

2. Основная образовательная программа основного общего образования «Городищенская средняя общеобразовательная школа» Петушинского района Владимирской (с изменениями и дополнениями) [8].

3. Основная образовательная программа основного общего образования МОУ СОШ № 1 г. Орехово-Зуево [9].

По итогам анализа следует отметить наличие основных структурных элементов программы воспитания и социализации обучающихся и их содержательное наполнение. Это касается целей и задач воспитания и социализации, принципов организации воспитательной деятельности, содержания и направлений работы в указанных программах.

Целевой компонент содержательно связан с такими ценностями, как гражданственность, патриотизм, уважение к правам, свободам и обязанностям человека. Воспитание социальной ответственности и компетентности, воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания, экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни также составляют целевой компонент программ воспитания и социализации подростков. Что касается эмоционально-оценочного и мотивационно-ценностного компонентов цели, то они раскрыты в таких ориентирах, как воспитание трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию, труду и жизни, подготовка к сознательному выбору профессии, воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры – эстетическое воспитание.

Полагаем, что целевой раздел программ во многом отражает традиционную ориентацию воспитания на формирование базовых терминальных ценностей, что является актуальным для современного поколения подростков. Однако в цели отсутствует акцент на активность и самостоятельность, инициативность и творчество современных подростков, что в современных условиях является актуальной установкой подрастающего поколения. Это, в первую очередь, касается инструментальных ценностей, обеспечивающих самореализацию и творчество подростков.

В этой связи отмечаем, что в представленных для анализа программах не отражено содержание, которое моделируют сами подростки во взаимодействии с взрослыми. Такой подход сказывается отрицательно на сознательности и активности в усвоении социально значимой деятельности, а также на личностном отношении и инициативе современных подростков. Полагаем, что в содержательном плане следует предусмотреть участие подростков в формировании программ социализации на этапах проектирования и разработки технологий, выбора форм и методов формирования системы ценностей подростков. Следует также отметить низкую верификацию результатов воспитания и социализации, которые в первых двух школах представлены в виде планируемых показателей. В то же время отсутствуют пути их достижения, способы оценки результатов и критерии оценивания.

По итогам анализа третьей по списку школы (МОУ СОШ № 1 г.о. Орехово-Зуево Московской области) мы отмечаем не только наличие всех структурных компонентов, но и адекватное наличным затруднениям и возможностям школы их наполнение. В частности, мы отмечаем, что при организации воспитания в школе осуществляется опора на достигнутый уровень воспитанности обучающихся и имеющийся запрос со стороны родительского сообщества. Авторы программы опираются на диагностику существующих затруднений в организации воспитания и сопровождении социализации обучающихся при планировании работы в данных направлениях и принятии управленческих решений. В качестве позитивного опыта следует также отметить учет особенностей социокультурной и педагогической ситуации развития воспитания в школе. Коллектив школы нацелен на поиск, апробацию и использование в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированных технологий, приемов, методов воспитания школьников, социальной и психолого-педагогической поддержки личности в процессе развития и раскрытия ее индивидуальных особенностей. Достоинством программы воспитания и социализации, реализуемой в МОУ СОШ № 1 является наличие детализированного плана формирования определенных ценностных качеств, таких как патриотизм и гражданственность, социальная ответственность, нравственность, здоровье и безопасность, труд, экология, ценностное отношение к миру прекрасного. Позитивным аспектом воспитательной работы является планирование работы по организации коллектива, развитию школьного самоуправления, организации коллективных дел по базовым разделам программы воспитания и социализации. Авторскими находками можно назвать разработки в области системы поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся.

Полагаем, что представленный анализ в определенной мере позволяет увидеть общие тенденции в формировании системы ценностей подростков в образовании. Это, в первую очередь, недостаточная технологичность процессов воспитания и социализации. Во-вторых, отметим, что без учета внутренней ситуации развития школьной организации, образовательных потребностей и возможностей обучающихся невозможна продуктивная воспитательная деятельность. В-третьих, отсутствие механизмов оценки результатов воспитания и социализации, а также критериев и показателей их оценки, не позволяет получить объективного представления об эффективности формирования системы ценностей обучающихся.

Выводы. Современный образовательный процесс выстраивается в единстве обучения и воспитания личности, что в совокупности характеризует определенный результат развития обучающихся. Сердцевиной данного процесса является целеполагание, соответствующее социальному заказу общества и личностным запросам. В этой связи процесс формирования ценностей подростков с точки зрения цели и установок определяется стратегией развития воспитания в стране, осуществляется с учетом изменений миссии и содержания современного образования, строится с опорой на потребности и возможности молодежи.

Проведенный анализ процесса формирования ценностей подростков в системе общего образования позволил определить ряд его особенностей с точки зрения цели, содержания, технологий и результатов:

- целевой компонент в системе общего образования изменяется с учетом достижений современной науки и опорой на традиционные ценности многонациональной культуры нашей страны;
- содержательный аспект реализуется в единстве социально-психологического, социально-педагогического и социально-коммуникативного компонентов образования и призван гармонизировать профессиональное, культурное и ценностно-нравственное самоопределение подростков в условиях конфликтующих реальностей;
- технологический компонент формирования ценностей подростков в системе общего образования претерпевает изменения в связи в вариативностью подходов, гибкостью форм и сменой установки на организацию социально- и профессионально-ориентированной деятельности подростков;
- результативный компонент ориентирован на формирование гражданственности, социальной резистентности (стойкости) от негативных влияний средств массовой информации, активной социальной позиции обучающихся.

Литература:

1. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
2. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности / Б.С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. / [сост. Л.В. Куликов]. – СПб.: Питер, 2016. – 464 с.
3. Волобуева Т.Б. Современные образовательные модели. Инновационные образовательные системы: метод. Пособие / Т.Б. Волобуева. – Донецк: Истоки, 2007. – 64 с.
4. Воскобоев А.И. Технологии убеждающего воздействия: особенности применения в практике ученого процесса / А.И. Воскобоев // Северо-кавказский психологический вестник. – № 7/3. – 2009. – С. 5-10
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Демиденко Н.Н. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы с особенностями характера у подростков [Электронный ресурс] / Н.Н. Демиденко, О.Н. Журавлева // Репозиторий Тверского госуниверситета. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/622/>

7. Программа воспитания и социализации обучающихся // URL:<http://svedenia.markovo.edusite.ru/DswMedia/OOP%205-9.pdf>. (дата обращения:03.04.2020).
8. Программа воспитания и социализации обучающихся // URL:https://ozgsch1.edumsko.ru/activity/educational_program(дата обращения:03.04.2020).
9. Программа воспитания и социализации обучающихся // URL:https://ozgsch1.edumsko.ru/activity/educational_program(дата обращения:03.04.2020).
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва URL:<https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>] (дата обращения:23.08.2015).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // URL:<https://fgos.ru/>(дата обращения:19.08.2018).

Педагогика

УДК 371

аспирант **Хакимуллина Юлия Равильевна**

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

СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЕНБУРЖЬЯ

Аннотация. В статье представлены предпосылки рассмотрения профессионального образования в условиях революционных преобразований страны. Обоснованы концептуальные изменения профессионального образования Оренбуржья в историко-педагогическом аспекте. Приведен ретроспективный анализ профессиональных школ Оренбуржья в послереволюционный период становления общества. Выявлены проблемы становления профессионального образования и направления их разрешения в педагогическом сообществе Оренбургского региона периода 1919-1955 годов.

Ключевые слова: профессиональное образование, история образования, исторический анализ, становление образования.

Annotation. The article presents the prerequisites for considering vocational education in the context of the country's revolutionary transformations. Conceptual changes in vocational education in the Orenburg region are substantiated in the historical and pedagogical aspect. A retrospective analysis of professional schools in the Orenburg region in the post-revolutionary period of the formation of society is presented. The problems of the formation of vocational education and the directions of their solution in the pedagogical community of the Orenburg region during the period of 1919-1955 are revealed.

Keywords: vocational education, history of education, historical analysis, formation of education.

Введение. Понимание истории своего региона, использование экспериментальных знаний предшественников – важнейшее условие развивающего общества. Современной педагогической ценностью исторического опыта является воссоздание целостности исторической картины, а также выявляет обоснованность соотношения и взаимосвязь происходивших историко-педагогических и образовательно-культурных процессов.

Проанализированные источники свидетельствуют о том, что вопросы высшего профессионального образования Оренбуржья в послереволюционный период практически не освещены и предполагают последующую конкретизацию в «историко-педагогической плоскости» [6].

Цель статьи: провести историографический анализ становления профессионального образования Оренбуржья в послереволюционный период.

Изложение основного материала статьи. Образование Оренбуржья необходимо рассматривать как подсистему образовательной системы России, которая повторяет в процессе развития общие установки и цели всей системы, но тем не менее обладающая индивидуальными, характерными только для нее качествами. Важнейшие события в истории образования формировались под влиянием социально-политических импульсов в жизни Оренбургской области, а также экономических спросов и культуры. В первую очередь это касается формирования и развития начального, среднего и высшего профессионального образования.

Все учебные заведения, которые существовали на Оренбургской земле до 1825 года, предполагали начальное или неполное среднее образование [1].

Революция 1917 года знаменовалась глобальными преобразованиями во всех сферах жизни страны, в том числе и в образовании. Реформа в образовании инициирована в 1917 году и продолжена в 1918 году. 16 октября 1918 года были опубликованы декреты Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Республики». Они объявили новые положения и методы учебно-воспитательной деятельности советской школы и сформировали единую систему школьного обучения.

Главной задачей новой школы провозглашалось обеспечение всех слоев населения равным средним и высшем профессиональным образованием, которое было так необходимо в условиях ускоренной индустриализации страны [2].

Затянувшаяся гражданская война на Оренбургской земле задержала начало реформы в образовании Оренбуржья до осени 1919 года. Именно осенью, 19 октября 1919 года на основе уже существовавшего в Оренбурге учительского института было организовано первое в Оренбуржье высшее учебное заведение Институт народного образования. Студенты могли выбрать один из четырех существовавших факультетов: физико-математический, биологический, словесно-исторический и факультет трудовых процессов. Его ректором стал профессор В.Я. Струминский, в последствие великий известный ученый, доктор педагогических наук. 19 декабря 1919 года для 150 первокурсников начались первые занятия в новом вузе. В 1930 году он был преобразован в Государственный Педагогический Институт. Ему было передано здание Мужской Классической Гимназии на улице Советской. В середине 30 годов учебный процесс вели 30 преподавателей, среди которых было 5 профессоров и 16 доцентов. К 1941 году в институте насчитывалось 14 кафедр. В годы войны институт окончили более 700 человек. После Великой Отечественной войны

педагогический институт стал расширяться, увеличивалось количество кафедр, рос преподавательский коллектив. В 1980 году институт был награжден орденом «Знак Почета». А 1996 году получил статус «Оренбургский Государственный Педагогический Университет». Вуз возглавил В.С. Болодурин.

В 1930 годы образование России, в частности Оренбуржья, прогрессировало максимально динамично.

В августе 1931 года специальным постановлением Совнаркома РСФСР вводилось всеобщее обучение неграмотных в возрасте от 16 до 50 лет. Учитывая то, что добиться абсолютной грамотности не получилось, 16 января 1936 года вышло первое постановление СНК СССР «О работе по обучению неграмотных и малограмотных», которое призывало в ближайшие 2 года покончить с безграмотностью населения в возрасте до 50 лет [3].

Несмотря на значительные трудности: сопротивление кулацких хулиганов, недостаточное количество учебников, тетрадей, карандашей, а также мебели, массовые кампании по борьбе за ликвидацию неграмотных принесли результаты. Согласно данным Всесоюзной переписи населения 1939 года, грамотность жителей области показала 87,6%. Грамотность жителей города составила 93% [4].

Также в пользу динамичного развития профессионального образования Оренбуржья в 1930е годы говорит тот факт, что 19 мая 1930 года в Оренбурге было открыто второе высшее учебное заведение Ветеринарно-Зоотехнический институт. Далее (после трех последовательных переименований: институт крупного мясного скотоводства и втеренарии, агрозооветеринарный и с 1939 сельскохозяйственный) 16 мая 1995 года он будет переименован в Оренбургский Государственный Аграрный Университет. Первым директором института был назначен П.Д. Каширин. Численность первых обучающихся составила 66 человек (из исторической справки сайта ОГАО). Институт включал в себя 3 отделения: ветеринарное, зоотехническое, агрономическое и 39 специализированных кафедр. В вузе имелось все необходимое для обучения высококвалифицированных специалистов. А также для проведения научно-исследовательской работы. В институте трудились 91 научный работник, в том числе 7 профессоров, 29 доцентов, 2 доктора биологических наук и 28 кандидатов наук.

Летом 1939 года на базе Бугурусланского русского педагогического училища был образован второй областной учительский институт. С сентября 1939 года к обучению на дневном отделении приступили 38 человек на исторический факультет, 28 человек на физико-математический факультет и 71 человек на факультет русского языка и литературы.

Открытие всех вузов являлось несомненно важнейшим фактором для развития экономики Оренбургского региона. Оренбуржье наращивало темпы развития промышленного производства, сельского хозяйства, что требовало высококвалифицированных специалистов в самых разных областях человеческого знания.

В середине 1930х годов в Оренбурге подготовка специалистов в Высших коммунистических сельскохозяйственных школах [5].

Репрессивная политика страны касаясь профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов высших учебных заведений осложняло развитие профессионального образования в Оренбуржье: было недостаточно иметь только необходимую квалификацию, также требовалось представить справку о социальном происхождении. Далее парторганизация эти сведения анализировала. Таким образом проявлялась чистка социального состава в вузах [5].

Трудные задачи встали перед учительством в годы Великой Отечественной войны. Лучшие учебные заведения Оренбуржья были отданы под госпитали, контингент учащихся резко сократился в связи с трудным материальным положением: отсутствовала одежда и обувь, особенно трудно было обеспечить студентов и учащихся учебниками и письменными принадлежностями. Особое внимание на протяжении всех военных лет школы уделяли работе с ранеными в госпиталях. С первых дней войны Институт Усовершенствования Учителей перестроил свою работу. Основное направление по плану учебы на октябрь 1941 года стало патриотическое воспитание [8].

В годы войны безусловно была большая потребность во врачебных кадрах, также существовала необходимость улучшения и развития медицинской помощи населению Оренбуржья. Так, благодаря инициативе медицинского общества, оренбургских партийных и советских органов на основании распоряжения совета народных комиссаров СССР №16565-р от 12 августа 1944 года и последующего совместного приказа Всесоюзного комитета по делам Высшей школы при СНК СССР и народного комиссара здравоохранения РСФСР № 385/186 от 23 августа 1944 года был организован Чкаловский Государственный Медицинский Институт. Основателями вуза стали известный гистолог профессор Ф. М. Лазаренко и видный оренбургский хирург кандидат медицинских наук А. К. Силантьев, а также доцент Л.Е. Олифсон и заместитель председателя обплана В. П. Крючков. Эти люди проделали огромную подготовительную работу для открытия института, которая велась с 1934 года [9].

В послевоенное время образование Оренбуржья начинает свой реабилитационный период. В это время образуется еще один институт. В 1955 году в Чкалове (ныне Оренбург) открывается вечернее отделение Куйбышевского индустриального института. Городу остро требовались технические кадры высшей квалификации. Главную роль в создании институте сыграл молодой и талантливый инженер и педагог П.А. Юдковский. Была проделана огромная работа по подбору преподавательского состава, аудиторий и обеспечению необходимой литературой. Первые 100 студентов поступили на специальности «Технология машиностроения, металлорежущие станки и инструменты» и «Электрификация промышленных предприятий и установок».

За 1960-1990-е годы общее число преподавателей в Оренбуржье выросло в 2 раза. За период с 1950-1996 годы сильно увеличивался уровень образования педагогов: состав кадров с высшей квалификационной категорией в Оренбуржье вырос с 14,6 до 70,5% [10].

Выводы. С 1919 года образовательная подсистема Оренбуржья проделало огромную работу по устранению безграмотности населения, которая являлась «величайшей бедой и несчастьем народа» [11] не только Оренбургского региона, но и России в целом. В разное время с 1919-1955 годы в Оренбурге образовалось 4 крупнейших университета, которые продолжают расширяться и взаимодействовать с системой образования и по сей день.

Наука и образование являются важнейшим фактором развития в современном мире. Роль сферы образования непрерывно растет, это и является существенной особенностью постиндустриального общества.

Литература:

1. Болодурин В.С. Образование в Оренбуржье (XVIII-XX веков) / В.С. Болодурин: Мин-во образования и науки Рос. Федерации. Агенство по образованию, ОГПУ. – Оренбург: издательство ОГПУ. – 2008. – С. 23
2. Котрихов Н.В., Холмс Л.Е. Теория и практика трудовой школы в России (1917-1932 гг.). – Киров, 1993
3. Волошина Л.А. «Осуществление культурной революции в Образовании в Оренбургской области в 1930 годы XX века // Вестник оренбургского государственного педагогического университета. – 2014. – No 3. – (11). – С. 47-51
4. Народное образование, наука и культура в Оренбургской области: Стат. Сб. Оренбург, 1975, – С. 74
5. Семенов С.В. Политические репрессии в высших учебных заведениях Южного Урала в 30е годы XX века. Вестник Челябинского Государственного Университета. – 2009. – №12 (150). – С. 84-93
6. Земский А.А. О профориентационной работе в Оренбургском крае во второй половине XIX – начале XX веков. Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского Государственного Университета. – 2013. – №1 (224)
7. Рязанов А.А. Исторический Оренбург // Вестник Просвященца. – Оренбург. 1928. – №4. – С. 41-52
8. Пузакова А.Г, Школа и учителя Оренбуржья в годы Великой Отечественной войны. – 2003
9. Оренбургская Государственная медицинская академия / сост. А.А.Стадников, Б.А. Фролов, И.И. Каган. В.П. Твердохлиб. – Оренбург: Южный Урал, 1999. – С. 23
10. Алешина С.А. Становление и развитие системы педагогического и дополнительного образования педагога в Оренбуржье в XVIII – конце XX в. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5.
11. Рындак В.Г., Аллагулов А.М. История педагогики и образования. VI-XIX вв. России: Оренбург. 2016

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

студент Филатова Наталья Николаевна

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

воспитатель, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 10 "Кроха" (г. Чкаловск, Нижегородская область);

магистрант Гамова Мария Алексеевна

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

воспитатель

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка «Детский сад «Умка» (г. Надым)

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению проблемы социокультурного развития детей в дошкольном возрасте. Определены основные критерии и механизмы социокультурного развития дошкольников, охарактеризованы его показатели. Подробно авторы останавливаются на изучении педагогических условий эффективного социокультурного развития дошкольников, показывают роль семьи и семейных традиций как важнейшего социального института развития личности. Первостепенная роль в процессе воспитания отводится взрослому (педагогу, родителям) как ведущему фактору социокультурного развития детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, социокультурное развитие, семейные традиции и ценности, приобщение к социокультурным нормам и правилам, семья.

Annotation. The article discusses theoretical approaches to the study of the problem of socio-cultural development of children in preschool age. The main criteria and mechanisms of the socio-cultural development of preschoolers have been determined, and its indicators have been characterized. The authors dwell in detail on the study of the pedagogical conditions for the effective socio-cultural development of preschoolers, show the role of the family and family traditions as the most important social institution of personality development. The primary role in this process is assigned to the adult (teacher, parents) as the leading factor in the socio-cultural development of children.

Keywords: preschool education, socio-cultural development, family traditions and values, familiarization with socio-cultural norms and rules, family.

Введение. Базовые основы социокультурного развития детей закладываются, главным образом, в дошкольном возрасте; это наиболее благоприятный и значимый этап социокультурного развития. В этом возрасте ребенок обладает большой впечатлительностью, восприимчивостью и эмоциональностью и поэтому наиболее интенсивно начинает усваивать ценности семьи, общества, в котором живет. Дошкольное детство – уникальный, единственный, самоценный период в жизни человека, который трудно переоценить, так как именно он является базисным фундаментом развития личности. В этот период ещё только начинается знакомство детей с общечеловеческими ценностями, духовно-нравственными ориентирами, правилами поведения в обществе и взаимоотношениями с окружающими людьми. Ребенок обладает богатейшими

возможностями своего развития, так способен легко воспринимать и подчиняться влияниям внешних воздействий.

Согласно основным положениям Федерального государственного образовательного стандарта, одной из ведущих задач дошкольного образования должно стать «приобщение детей к социокультурным нормам и ценностям, традициям семьи и общества», культурным традициям своего народа [11].

Изложение основного материала статьи. Социокультурное развитие дошкольников – сложный и длительно протекающий процесс, осваивая который ребенок проходит большой путь от знакомства с социокультурными ценностями до их понимания, осмысления и присвоения. Социокультурные нормы и правила ребенок осваивает во взаимодействии со взрослыми, заинтересованными в его благополучном развитии, при активном их участии в различных видах детской деятельности. В период дошкольного образования ребенок подражает взрослым, сравнивает свои поступки с их действиями и действиями других детей, которые его окружают, тем самым во взаимодействии с ними приобретает социокультурные нормы и ценности. Ребенок активно взаимодействует с окружающей социальной действительностью и приобретает первый социокультурный опыт, участвуя в различных видах деятельности и подражая взрослым.

К проблеме социокультурного развития в дошкольном возрасте обращались многие ученые и пытались сформулировать определение этого значимого для дошкольников процесса (Н.Н. Виноградова, Л.М. Захарова, Ю.В. Пурскалова Ю.В., др.). Социокультурное развитие дошкольника – это процесс вхождения ребенка в культуру, формирование системы ценностей, норм и правил поведения, присущих данному обществу.

Ученые (Н.Н. Виноградова, Л.М. Захарова, Ю.В. Пурскалова, О.В. Федоскина, др.) определили критерии социокультурного развития в дошкольном детстве: 1) информационно-познавательный или когнитивный; 2) эмоционально-ценностный или личностный и 3) деятельностно-коммуникативный или поведенческий [4; 7]. Показателями когнитивного критерия социокультурного развития дошкольника являются следующие: ребенок знаком с историей своего народа, понимает значимость семьи для человека, вычленяет ценные характеристики семьи, такие как взаимное уважение, забота о друг друга; видит отличие дружбы от других видов отношений, выделяет качества друга; понимает значимость нравственных качеств. Показатели личностного критерия определяются тем, что дошкольник гордится своей Родиной, проявляет заботу о других людях, у него наблюдается устойчивый интерес к культуре и истории своего народа, эмоциональная отзывчивость, любознательность, сопереживание. Показателями поведенческого критерия считается то, что ребенок демонстрирует уважительное отношение к старшим, соблюдает нравственные нормы и правила, старается оказывать помощь, проявляет сопереживание. По степени выраженности этих критериев педагог сможет определить, насколько успешно проходит процесс социокультурного развития дошкольника, в какой области отмечаются трудности, над чем следует поработать индивидуально.

Одной из ключевых особенностей социокультурного развития дошкольников следует считать то, что этот процесс невозможен без активной роли взрослого, оптимально организованной окружающей среды и участия в различных видах деятельности самого ребенка, в процессе которых он познает окружающий мир, осваивает ценности и нормы поведения, получает накопленный человечеством социальный опыт. Педагог не может ограничить процесс социокультурного развития каким-либо конкретным отрезком времени или местом в образовательном процессе детского сада, поскольку дошкольник не может приобрести социокультурный опыт, овладеть системой ценностей, норм и правил общества в какой-либо одной деятельности или одном мероприятии, – присвоение социокультурного опыта происходит постепенно и непрерывно, как под непосредственным влиянием педагога или родителей, так и в самостоятельной деятельности и поведении, в ходе общения и взаимодействия со сверстниками, окружающей средой. Дошкольное образовательное учреждение обеспечивает оптимальные возможности для эффективного социокультурного развития дошкольников:

1) процесс социокультурного воспитания осуществляется целенаправленно, в соответствии с программными требованиями и задачами и психофизиологическими особенностями возраста воспитанников под руководством компетентных педагогов;

2) дети участвуют в совместной деятельности, взаимодействуют с окружающей средой, находятся в коллективе и поэтому вынуждены поступать в соответствии с принятыми правилами.

Л.С. Васильченко определяет портрет дошкольника, который должен иметь определенный набор личностных качеств, определяющих содержание социокультурного развития в дошкольном детстве. Так, дошкольник, по её мнению, должен уметь кратко представить себя, знать свою родословную и семейные традиции, иметь представление о культурных ценностях общества, с интересом посещать музеи, дружелюбно относиться к народам других национальностей, уметь общаться со взрослыми и сверстниками и уважительно относиться к ним, действовать по правилам, проявлять сочувствие и заботу, уметь прийти на помощь и т.д. [3, с. 39].

Рассмотрим, какие же педагогические условия обеспечивают успешность проектирования и осуществления социокультурного развития детей в период дошкольного детства. В первую очередь, следует отметить особую значимость окружающей социокультурной среды; именно от нее в значительной степени зависит, каким человеком вырастет сегодняшний дошкольник.

Социокультурная среда детского сада – это открытое социальное пространство, в котором дошкольник участвует в событиях, направленных на его социокультурное развитие, знакомится с традициями народов, обучается правилам, нормам, принципам, принятым в обществе и развивается, оперируя с предметами в окружающей его среде, регулярно обновляемой с учетом возрастных и индивидуальных потребностей воспитанников. Среда, которая окружает ребенка и в которой он живет и взаимодействует со взрослыми и сверстниками, может быть, как позитивной, доброжелательной, так и, наоборот, враждебной и агрессивной, что напрямую влияет на формирование личностных качеств и направленности личности, также на успешность социализации.

Вторым, не менее важным, условием социокультурного развития является организация разных видов детской деятельности, через организацию и участие в них ребенок усваивает социокультурные ценности, приобретает социокультурный опыт, учится находить общий язык с окружающими. В процессе активной собственной деятельности дети учатся правилам взаимодействия друг с другом, проявления чувств и эмоций, получают новые знания, умения, овладевают навыками трудовой деятельности и т.д. Так, С.В. Кахнович исследовала особенности социокультурного развития детей в процессе изобразительной деятельности, в

которой с помощью рисования или лепки дети передают свои впечатления от взаимодействия с окружающей действительностью [8]. В ходе изобразительной деятельности уточняются и обогащаются представления об окружающем предметном и социальном мире, о самом себе. В исследовании И.С. Мартыновой изучались особенности социокультурного развития детей в театрализованной деятельности. Театрализованная игра, по ее мнению, позволяет приобщить детей к социокультурным ценностям, т.к. имеет, как правило, нравственную направленность [10]. В процессе театрализованной деятельности дети учатся взаимодействовать друг с другом, регулировать свое поведение, овладевают навыками общения, получают положительные эмоции, у них пробуждаются отзывчивость, сострадание, стремление помочь окружающим. Н.Ф. Губанова исследовала процесс социокультурного развития дошкольников посредством игровой деятельности. Согласно данным ее исследования, игра служит своеобразным способом познания мира, формирует социокультурные умения и навыки, позволяет соизмерять желания, считаться с мнением других [6]. В работе Т.Г. Хановой и Я.В. Никитиной отмечается, что «в игре уточняются и углубляются знания детей в различных областях, закрепляется полученный социальный опыт» [13]. Игра представляет собой вид детской деятельности, направленный на моделирование и усвоение социального опыта, в процессе которого ребенок приобретает и совершенствует навыки саморегуляции [12]. Л.М. Гримовская исследовала возможности проектной деятельности дошкольников в развитии познавательных способностей и пришла к выводу о том, что проектная деятельность способствует расширению представлений дошкольников об окружающей природе и социуме, приобретению новых знаний, формированию самостоятельности и ответственности [5].

Итак, эффективность реализации социокультурного развития и воспитания в дошкольном возрасте обусловлена содержанием и характером участия ребенка в деятельности, степенью его самостоятельности, субъектности и творческой самореализации. К видам собственной деятельности дошкольников, в процессе которых практическим путем происходит приобщение к социокультурным ценностям, ученые относят следующие:

- игровая деятельность, ведущая в дошкольном возрасте, представленная разнообразными видами: сюжетно-ролевая игра, театрализованная игра, дидактическая игра, подвижная игра, др.; ребенок осваивает представления об окружающей действительности, социальной-нравственные нормы поведения;
- коммуникативная деятельность, в процессе которой дети приобретают представления об окружающем мире, отношениях и чувствах, системе ценностей, учатся общаться и сотрудничать, работать в команде;
- двигательная деятельность, которая организуется при проведении режимных моментов и занятий физкультурой; ребенок учится подражать задуманному образу или персонажу, координировать свои движения;
- познавательно-исследовательская деятельность, в которой ребенок познает предметный и социальный мир, развивает свою познавательную и творческую активность, умственные способности, навыки исследователя, др.;
- трудовая деятельность, в ходе которой воспитывается позитивное отношение к собственному труду и труду других людей, приобретаются общие и специальные умения и навыки, развивается саморегуляция и самооценка;
- продуктивная деятельность, в процессе которой ребенок самовыражается, демонстрирует свои чувства и переживания через художественный образ, обогащает свой личный опыт, развивает творческое воображение, формирует эстетический интерес к окружающему миру;
- музыкальная деятельность, в ходе которой ребенок учится проявлять эмоции при прослушивании музыкальных произведений, в пении, танце;
- чтение художественной и познавательной литературы, в результате которого у ребенка формируются художественное восприятие и эстетический вкус, система духовно-нравственных ценностей, происходит передача и усвоение социокультурного опыта [14; с. 39].

При организации образовательного процесса педагог, прежде всего, ориентируется на эмоциональное восприятие мира детьми, общаясь с ними. Именно взрослый является активным участником социокультурного воспитания детей: дети всегда могут к нему обратиться с вопросом, взрослый для ребенка выступает источником информации и социального опыта.

Поскольку семья является первой и важной ступенью в приобщении детей к социокультурным ценностям, нормам и традициям, третьим важным условием успешного социокультурного развития дошкольников следует считать полноценное семейное воспитание и взаимодействие педагогов дошкольной организации и родителей в решении данной задачи. Семья, как известно, является первичным социальным институтом социокультурного развития дошкольников. Именно в дошкольном возрасте зарождается способность различать добро и зло, хорошее и плохое, способность к состраданию и милосердию, складываются эталоны значимых качеств личности, постигается культура своего народа и других народов. Предпосылки этих качеств и способностей зарождаются в раннем возрасте под непосредственным влиянием родителей и продолжают развиваться в образовательном процессе детского сада. Именно от того, какие ценности приняты в семье, какими качествами обладают родители, как построены их взаимоотношения, и определяется дальнейшее развитие ребенка. От того, что слышит и видит ребенок с детства, напрямую зависит его мировоззрение и отношение к окружающему миру. Процесс социокультурного развития личности не может осуществляться в детском саду продуктивно без взаимодействия с семьями воспитанников, этот процесс невозможно ограничить ни временем, ни пространством. Семья и дошкольная организация являются одинаково важными социальными институтами в приобщении дошкольников к социокультурным ценностям, но в семье закладываются предпосылки этого значимого процесса ещё до поступления ребенка в детский сад. Именно семья вносит важнейший вклад в социокультурное развитие ребенка, являясь источником передачи накопленного исторического опыта, передающегося из поколения в поколение. В семье ребенок осваивает социальные роли, приобщается к принятым в обществе культурным ценностям, нормам и правилам, приобретает навыки общения и совместной деятельности с окружающими взрослыми и сверстниками, социально-значимые качества личности, составляющие фундамент его дальнейшего развития, приобщается к жизни, истории и ценностям своей семьи и своего народа [2].

Семейные ценности – это принятые в семье и передаваемые из поколения в поколение взгляды, обычаи, нормы, традиции и манеры поведения. Неслучайно в содержание образовательных программ дошкольного образования вошли задачи воспитания уважения к традиционным семейным ценностям, чувства

принадлежности к своей семье; формирования умения проявлять чувства любви, уважения и заботы к близким людям; обогащения представлений об истории и традициях своей семьи, ветеранах и др. Главное, чтобы дошкольник осознавал важность и значимость этих ценностей, т.к. они являются фундаментом социокультурного развития. Осознание этих ценностей происходит, в первую очередь, с помощью родителей, поэтому роль семьи в социокультурном воспитании детей дошкольного возраста чрезвычайно важна и актуальна: родители выступают для ребенка носителем образцов, ценностей, человеческого опыта [9]. Именно семья, являясь школой общественного опыта, связывает поколения невидимой нитью, передает детям национальные, культурные и духовно-нравственные ценности и традиции, поэтому в любой культуре существует многовековая практика подготовки детей к жизни, обеспечения позитивной социализации, преемственности поколений, передачи житейской мудрости посредством семейных традиций и обычаев. Немаловажное значение имеют рассказы дедушек и бабушек о своей жизни, сохраненные ими семейные реликвии, фотографии для расширения кругозора ребенка и приобщения к социокультурным ценностям. Огромное значение в решении данной задачи имеет наличие у ребенка представлений об истории своей семьи, генеалогическом древе, семейных традиций, передаваемых из поколения в поколение. На семейных ценностях основывается социокультурное воспитание; семья, как хранительница традиций, поддерживает связь поколений, сохраняя и развивая ценные качества личности.

Одна из задач педагога состоит в том, чтобы формировать у детей дошкольного возраста представления о семейных ценностях, вовлекая родителей в образовательный процесс детского сада. Для этого следует проводить совместные вечера и мастер-классы, утренники и праздники, знакомить детей с предками и родословными древами, подготовленными детьми в совместных проектах с родителями. От качества совместной работы родителей с детьми, характера взаимодействия с детским садом напрямую зависит формирование семейных ценностей, а значит, и социокультурное развитие личности [1]. Важными показателями эффективности данной работы является наличие у ребенка представлений о семье, семейном укладе, семейных реликвиях и ценностях, умение рассказывать о своей семье, проявлять любовь к близким людям и осознанно участвовать в семейных традициях.

Выводы. Итак, под социокультурным развитием следует понимать процесс вхождения ребенка в культуру, формирования системы ценностей, норм и правил, принятых в обществе, представлений о традициях семьи и государства, успешное сотрудничество и взаимодействие ребенка с социумом. Социокультурное развитие и воспитание в дошкольном возрасте не может осуществляться продуктивно без активного участия взрослых, благоприятных условий окружающей социокультурной среды, коллектива сверстников, привлечения ребенка к разным видам деятельности (игровой, музыкальной, трудовой, двигательной, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной и др.) при активном участии в них взрослого, грамотно организованного семейного воспитания и приобщения ребенка к семейным традициям и ценностям. Семья располагает неопределимыми возможностями для формирования личности ребенка, поскольку основную информацию о мире и о себе ребенок получает именно от родителей; от них напрямую зависит, каким человеком вырастет их ребенок, какими качествами будет обладать, какие способы поведения выберет, каким ценностям и правилам отдаст свое предпочтение. Жизненный опыт, полученный в семье в период дошкольного детства, становится основным показателем сформированности отношения личности к окружающему миру, поэтому значение семейных ценностей в социокультурном развитии подрастающего поколения трудно переоценить.

Литература:

1. Бичева И.Б., Вялова Н.В., Рязанова Е.А. Организационно-методические основы взаимодействия педагогов с родителями в дошкольном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 44-47.
2. Бурина Е.А., Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №1. – С. 6.
3. Васильченко Л.С. Педагогические условия социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста средствами музейной педагогики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 35-43.
4. Виноградова Н.Н. Проблема социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 9 (143). – С. 312-314.
5. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №2. – С. 6.
6. Губанова Н.Ф. Социокультурное развитие дошкольников средствами игровых технологий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 2-1 (56). – С. 114-116.
7. Захарова Л.М., Пурскалова Ю.В. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста в современном мире: аналитико-моделирующий аспект: монография. – Ульяновск, 2015. – 74 с.
8. Кахнович С.В. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности // Педагогические науки. – 2013. – № 10. – С. 15.
9. Киселева В.Н., Ханова Т.Г. Формирование у дошкольников представлений о семье и семейных традициях // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2017. – С. 103-105.
10. Мартынова И.С. Актуальность театрализованной деятельности в приобщении старших дошкольников к социокультурным ценностям // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 2. – С. 27-32.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования». – М.: Сфера, 2020. – 80 с.
12. Ханова Т.Г., Вялова Н.В. Воспитание нравственных ценностей детей дошкольного возраста в игре // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С 362-364.
13. Ханова Т.Г., Никитина Я.В. Развитие субъектной позиции детей в игровой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1. – С. 329-332.
14. Шульгина Е.В. Педагогические условия формирования социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2018. – № 4(16). – С. 37-40.

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

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

аспирант Конкина Анастасия Олеговна

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

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Аннотация. В статье говорится о значении дистанционного обучения в формировании коммуникативной компетентности студента вуза. Система образования с появлением Интернет-ресурсов, освоением современных информационных технологий, вступает в новую, пока недостаточно исследованную фазу своего развития. Дистанционное обучение можно рассматривать как некий «механизм» оптимизации профессионального образования. Основываясь на положительных сторонах функционирования дистанционного обучения, развитие речевой и языковой составляющих коммуникативной компетенции возможно успешно продолжить, но необходимо учитывать и компенсировать барьеры, создаваемые недостатками такой формы обучения.

Ключевые слова: дистанционные формы образования, дистанционное обучение, коммуникативная компетентность, технология, методика, эффективность.

Annotation. The article deals with the importance of distance learning in the formation of the communicative competence of a university student. The education system with the advent of Internet resources, the development of modern information technologies, enters a new, as yet insufficiently researched phase of its development. Distance learning can be considered as a kind of "mechanism" for optimizing vocational education. Based on the positive aspects of the functioning of distance learning, the development of speech and language components of communicative competence can be successfully continued, but it is necessary to take into account and compensate for the barriers created by the shortcomings of this form of learning.

Keywords: distance forms of education, distance learning, communicative competence, technology, methodology, efficiency.

Введение. Социально-экономические условия, в которых Россия находится на современном этапе развития, обусловили возникновение необходимости в совершенствовании национальной образовательной и научной систем. Современный образовательный процесс осуществляется в постоянно меняющемся мире: создаются новые методики преподавания, педагоги ищут более эффективные методы и технологии обучения, способы усовершенствования учебного процесса. Новые условия обучения требуют развития средств связи и телекоммуникаций, что в свою очередь, порождает создание альтернативных способов и средств организации учебного процесса. На новый уровень выходят коммуникации преподавателей и студентов, опосредованные формированием компетенций в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее, ФГОС ВО).

Особенно остро встал вопрос о цифровизации высшей школы и предоставлении обучающимся качественного образования в условиях пандемии COVID-19. Использование дистанционных образовательных технологий позволило не только не прерывать образовательный процесс и осуществлять формирование компетенций студентов на достойном уровне, но и выявило проблему, а именно, то, что для достижения этого уровня необходимо ускоренно развивать процесс цифровизации [4].

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс в высших учебных заведениях – гибкий, разноуровневый, дает возможность студентам выбрать любую форму обучения: очную, очно-заочную, заочную, а в современных условиях еще и обучение с применением «различных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий, электронное обучение» [1].

Сегодня мы наблюдаем стремление к использованию в образовании форм дистанционного обучения как важного компонента развивающейся системы открытого образования в русле Болонского процесса. Под дистанционным обучением мы понимаем использование дистанционных образовательных технологий в рамках электронного обучения. Дистанционные образовательные технологии понимаются как образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

На сегодняшний день очевидно, что любая совершенствующая система образования с появлением Интернет-ресурсов, освоением современных информационных технологий, вступает в новую, пока недостаточно исследованную фазу своего развития. Поэтому сегодня усилия многих теоретиков и практиков в области образования сосредоточены на поиске способов применения компьютерных технологий и, соответственно, разработки методик преподавания, особенно в области организации дистанционного обучения. Дистанционное обучение (ДО) можно рассматривать как некий «механизм» повышения эффективности профессионального образования, характеризующийся переходом от репродуктивно-пассивной к продуктивно-активной парадигме освоения знаний, основанному на интерактивной и конструктивной совместной деятельности обучаемого и обучающего (субъектно-субъектные отношения).

Следует отметить, что дистанционные формы обучения (ДФО): семинары, конференции, работа с аспирантами, олимпиады, викторины, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки и прочее – предполагают использование компьютерных технологий с опорой на электронные источники информации (виртуальные библиотеки, базы данных, консультационные службы, электронные учебные пособия, специально оборудованные классы и т.п.). До марта 2020 года вопрос о формировании

коммуникативных компетенций студентов вузов посредством дистанционного обучения не стоял так остро, их формирование осуществлялось традиционным способом, т.е. преподаватель взаимодействовал с обучающимися, встречаясь на учебных занятиях. Условия, в которых оказались все учебные заведения в период пандемии COVID-19, заставили переосмыслить привычные способы обучения студентов. Появление дистанционного обучения стало альтернативной формой общения преподавателей со студентами, позволяющей развивать коммуникативные и профессиональные компетенции.

Коммуникативный принцип, реализуемый в традиционной методике при непосредственном контакте обучающегося с преподавателем, в дистанционном обучении представляется как коммуникативно-интерактивный. Действие этого принципа заключается в том, что обучающийся самостоятельно находит в сети Интернет нужный материал из различных баз данных, конференций, библиотек и пр., учится обрабатывать, полученную информацию, делать соответствующие выводы, что, в итоге, составляет квинтэссенцию информации, необходимой для прогрессивного движения вперед по индивидуальному образовательному маршруту.

Для формирования коммуникативной компетентности студента на должном уровне необходима работа по улучшению не только грамматических и лексических навыков, что осуществлять в рамках ДО представляется более простой задачей, но и по развитию фонетических навыков и их совершенствованию. Также необходимо проводить постоянную коммуникативную практику, используя при операционном контроле живое общение с использованием и вербальных, и невербальных средств коммуникации. Известно, что какой бы интенсивной ни была работа по развитию письменного общения, она не может обеспечить должного успеха в развитии общения устного.

Эффективность ДО обеспечивается такими факторами, как:

- продуктивная деятельность преподавателя и обучающегося;
- результативное использование педагогических технологий;
- плодотворность созданных методических материалов, способы и технологии их использования;
- действенность обратной связи [6].

Чтобы показать эффективность применения ДО, необходимо отметить его преимущества:

1. Процесс дистанционного обучения тщательно планируется, структурируется и разбивается на элементы в соответствии с конкретными целями и задачами обучения.
2. Обеспечивается необходимая база учебных материалов, доступная студенту в любой момент.
3. Важным достоинством ДО является его интерактивность. Между преподавателем и обучающимися осуществляется тесное взаимодействие в письменной и устной формах.
4. Обратная связь – важное условие эффективного ДО.
5. Удобство осуществления ДО практически в любом месте и в любое время позволяют сделать процесс обучения более спокойным, удобным и студенту, и преподавателю, но также этот факт может стать и недостатком (об этом – далее).
6. Интернет в рамках ДО даёт возможность обучающимся не только обрабатывать письменный материал, но и практиковать устную речь в онлайн обучении: дискуссии, доклады, круглые столы и т.п.

Использование новых компьютерных технологий также открывает возможности для автоматизации контроля на базе программного обеспечения, для оценки степени сформированности грамматических навыков, для установления словарного запаса, для выполнения индивидуальных заданий, для сбора и анализа результатов проверки обученности и повышения объективности контроля.

При дистанционном обучении и обучении онлайн меняются структурный и организационный подходы учебной деятельности. Использование новейших компьютерных технологий, составляющих основу этого обучения, позволяет не только правильно организовать учебный процесс вне стен ВУЗа, но и дать возможность обучающимся развивать свои познавательные навыки, знакомясь с различными онлайн технологиями, что в итоге помогает достижению качества образовательного процесса.

Уникальность дистанционного обучения заключается в том, что оно исключает личностный фактор при обучении и имеет возможность задействовать несколько каналов восприятия информации студентами, нейтрализовать субъективный фактор при проведении контроля со стороны преподавателя.

Однако следует помнить и о возникающих проблемах. Сейчас очень актуальна проблема утечки информации, в том числе и личных данных. Эта проблема встречается и в применении ДО, когда учебный процесс может быть прерван информационной атакой или, в процессе такой атаки происходит кража личных данных, сведения текущего контроля, материалы контрольных заданий. Удобство применения ДФО, как отмечалось выше, может стать и негативным фактором в их применении, когда обучающийся или преподаватель не может самостоятельно создать образовательную среду и необходимую для обучения атмосферу.

Основу процесса обучения составляет самостоятельная познавательная деятельность студента, которая предполагает большую свободу действий и самоконтроль. Зачастую отсутствие или недостаточный уровень самодисциплины становятся существенным барьером в формировании коммуникативной компетентности в процессе дистанционного обучения.

К недостаткам применения ДФО следует отнести недостаточный уровень владения компьютером студентами, а иногда и преподавателями, частые сбои в работе платформы ДО и Интернета, иногда случающееся нечестное выполнение студентами контрольных заданий. В условиях реализации ДО также возникает необходимость разработки более удобных, интерактивных учебных материалов для предоставления их студентам на платформе, что требует не только много времени и усилий, но и дополнительных знаний со стороны преподавателей.

Таким образом, в настоящее время из-за расширения сферы услуг образования и непреодолимых ситуаций, происходящих в мире, наблюдается сокращение объема контактного образования, но при этом открываются перспективы для развития онлайн и дистанционного образования, которое основано на применении, разработанных информационных технологий. Для эффективности образовательного процесса в этих формах, безусловно, важно информационно-технологическое сопровождение обучающегося, где необходимо гибко сочетать самостоятельную познавательную деятельность студентов с различными источниками информации, учебными материалами, систематическими взаимодействиями с преподавателями, возможностями групповой работы с одноклассниками в режиме онлайн [3].

Как показал опыт недавнего времени, внедрение ДФО в образовательный процесс и потенциал этих технологий был недостаточно разработан для использования на практике. Выявилась нехватка специально разработанных для ДО учебных программ и комплексов, методических рекомендаций по их эффективному применению, то есть отсутствовала целостная методика дистанционного обучения в условиях изоляции.

Сложившаяся эпидемиологическая обстановка дала значительный толчок к развитию этой области. Актуальность использования ДФО возросла в разы, а использование ДФО и сети Интернет в вузах стало тесно связано с учебным процессом. Интернет-корпорациями был создан ряд платформ, адаптированных под дистанционное обучение, имеющих необходимые функциональные возможности для реализации образовательного процесса.

Так, в рамках Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, для корректной организации информационно-технической поддержки образовательного процесса была выбрана корпоративная платформа Teams, которая стала базовым инструментом для взаимодействия с обучающимися непосредственно онлайн и, соответственно, рабочим пространством для преподавателей и студентов. Функционал, представленный данной электронной площадкой достаточно разнообразен. Все занятия проходили и проходят в Teams в режиме онлайн согласно расписанию. На занятиях материал был представлен в виде power-point презентаций или pdf-файлов. Кроме того, при помощи чата выставлялись разные посты для обсуждения предлагаемого контента и проблемы. Посты могли выкладывать все участники данного процесса, таким образом студенты также имели возможность репрезентовать свой контент для дискуссии.

Инструментарий этого рабочего пространства позволял обучающимся работать в группах, так как не только преподаватель, но и сами обучающиеся могли создать дополнительный канал общения для решения кейс-задачи. Для совместной работы также использовалось пространство, предлагаемое вкладкой «записная книжка», которое применялось обучающимися для решения кейс-задач. Обучающиеся вместе могли записывать свои идеи в письменной и голосовой формах, что было достаточно удобно, так как экономило время на занятиях.

Главными преимуществами платформы Teams, по нашему мнению, являются:

1. Предоставление неимитированного временного диапазона для проведения полноценного учебного занятия, а также зачета или экзамена.
2. Одновременное участие неограниченного количества обучающихся. Во время занятия на экране всегда можно видеть участников, как только они начинают общаться с преподавателем и одногруппниками.
3. Установление платформы Teams на любом устройстве: компьютере, ноутбуке, планшете или телефоне.

Осознав, что знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества, современный специалист должен стремиться быть в курсе развития своей коммуникативной грамотности и стремиться развивать свои коммуникативные навыки. Отсюда возрастающая значимость формирования коммуникативной компетентности студентов в вузе [2].

Выводы. Несомненно, существует множество технологий, способствующих развитию коммуникативной компетентности, но на современном этапе, когда информационная компетенция становится всё более востребованной, дистанционное обучение – это уже необходимость. И при данной форме обучения работа по формированию и развитию коммуникативной компетентности возможна, более того, имеет возможность быть продуктивной.

Очевидно, что внедрение дистанционного обучения в систему российского образования будет расширяться по мере развития Интернет-технологий, обеспечивающих максимальную интерактивность. Думается, что главным при организации дистанционной формы обучения является создание электронных курсов, разработка дидактических основ дистанционного обучения.

Поэтому основной задачей в подготовке преподавателей для качественного обеспечения учебного процесса является не только формирование дополнительных компетенций, что немаловажно, но и помощь преподавателям в адаптации своих устоявшихся принципов, методов организации и поддержки учебного процесса к новым для них условиям работы в дистанционной форме.

Также общество заинтересовано в том, чтобы обучающийся научился самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации, умел владеть полученной информацией (применять на практике), использовать различные способы познавательной деятельности для построения индивидуальной образовательной траектории.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 20.04.2021) "Об образовании в Российской Федерации".
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Южн. – Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
3. Биккулова Г.Р. Принципы дистанционного обучения как отражение современных требований к образовательному процессу. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 26 (60): Научный журнал. / Отв. Ред Н.Л. Шубина. – Изд-во ООО «Торговый Дом», СПб., март 2008 г. – С. 332-335.
4. Мансурова А.С., Гайсина Е.Ф. Формирование компетенций студентов за счет корпоративного взаимодействия с профессорско-преподавательским составом в условиях цифровизации дистанционного образования// Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. – №3 (93). Номер статьи: 9306. Дата публикации: 2020-10-06. Режим доступа: <https://sovman.ru/article/9306/>.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Бардовской Н.В. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

УДК 378

аспирант Хилько Анна Александровна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск),

начальник отдела организации практической подготовки**обучающихся и содействия трудоустройству выпускников**

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

«Ставропольский строительный техникум» (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор Филимонок Людмила Андреевна

Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент Сорокина Елена Николаевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАДИННОСТЬЮ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

Аннотация. В современных социально-экономических условиях учреждения среднего профессионального образования должны быть особо ориентированы на проведение качественной профориентационной работы в новом формате с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Главным образом это связано в целом с отсутствием системы профориентационной работы с данной категорией обучающихся ориентирующей на выбор специальностей среднего профессионального образования. Существует некая стереотипность выбора специальностей абитуриентами с ОВЗ и инвалидностью, которая мешает сбалансированному учету их личностных интересов, специфика физических ограничений, а также возможностей рынка труда. Недостаточная профессиональная компетентность педагогов в сфере профессиональной ориентации молодежи с ОВЗ и инвалидностью, работы с их законными представителями так же затрудняет данный процесс. Осознанно полученное профессиональное образование с учетом индивидуальных особенностей, правильно выбранной методики будет гарантировать определенный уровень профессиональной социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Ключевые слова: профориентационная работа, среднее профессиональное образование, абитуриенты, абитуриенты с ОВЗ и инвалидностью, профессиональные пробы.

Annotation. In modern socio-economic conditions, institutions of secondary vocational education should be particularly focused on conducting high-quality career guidance work in a new format with applicants with disabilities and disabilities. This is mainly due in general to the lack of a system of career guidance with this category of students focused on the choice of specialties of secondary vocational education. There is a certain stereotype of the choice of specialties by applicants with disabilities, which prevents a balanced consideration of their personal interests, the specifics of physical limitations, as well as the possibilities of the labor market. Insufficient professional competence of teachers in the field of professional orientation of young people with disabilities and working with their legal representatives also complicates this process. Consciously received professional education, taking into account individual characteristics, correctly chosen methods, will guarantee a certain level of professional socialization of students with disabilities and disabled people.

Keywords: career guidance work, secondary vocational education, applicants, applicants with disabilities and disabilities, professional tests.

Введение. Социально-экономические изменения последних лет привели к тому, что профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных учреждений происходит в совершенно новых условиях – условиях неопределенности. Отсутствует обязательная система распределения выпускников общеобразовательных учреждений в вузы, появилась молодежная безработица. В связи с этим старшеклассники больше внимания уделяют выбору профессии и своему профессиональному будущему. Появилась тенденция планирования карьеры – актуальная необходимость настоящего времени, которую следует начинать еще в стенах общеобразовательных учреждений. К тому же нельзя не учитывать психолого-педагогические особенности развития современного поколения.

Не учитывая вышеизложенные факторы факторов, невозможно предложить адекватную программу профориентационной работы, отвечающую современным жизненным реалиям. Поэтому профессиональные образовательные организации должны быть особо ориентированы на проведение качественной профориентационной работы в новом формате [1-9].

Особые сложности в этом процессе возникают при работе с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Изложение основного материала статьи. Государственная политика в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, принятые в настоящее время законодательные акты, разработанные методические материалы открывают новые возможности и перспективы развития, социального и профессионального становления для данной категории обучающихся.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики численность детей-инвалидов в 2020 году по сравнению с 2019 годом увеличилась на 3%, а по сравнению с 2018 годом на 5,5%. Дети-инвалиды являются потенциальными абитуриентами профессиональных образовательных организаций, в том числе среднего профессионального образования. Однако следует отметить, что по последним данным комплексного наблюдения условий жизни населения только 42,8% респондентов (родителей, законных представителей) готовы к получению профессионального образования своими детьми.

Тем не менее численность обучающихся инвалидов, получающих среднее профессиональное образование неуклонно растет, в 2020 году она составила 1962700 человек, что на 9% больше чем в 2018

году, из них в Ставропольском крае по программам СПО обучаются 38395 чел., это на 8% больше чем в 2018 году [1].

Получение профессионального образования одна из важнейших ценностей человека, путь к их полноценному включению в социальную экономическую жизнь государства и общества. Профессиональное образование – основа социализации для данной категории обучающихся.

Однако не всегда полученное профессиональное образование соответствует специальности и выполняемой работе, особенно высок процент такого рода несоответствий среди выпускников с ОВЗ и инвалидностью. По данным комплексного наблюдения условий жизни населения только у 35,1% инвалидов специальность и выполняемая работа соответствует заявленной профессии (специальности) в дипломе [1].

Поэтому весьма важным аспектом является процесс выбора профессии, специальности, который будет способствовать сбалансированному учету личностных интересов, специфики физических ограничений, а также возможностей рынка труда для данной категории абитуриентов.

В настоящее время существует некая стереотипность выбора профессий, специальностей абитуриентами с ОВЗ и инвалидностью, отсутствует система профориентационной работы, ориентирующей как на получение профессионального образования в целом, так и правильный выбор траектории профессионального развития.

Решению выше изложенной проблемы будет способствовать проведение ранней профориентационной работы, осуществление консультирования абитуриентов с ОВЗ и инвалидов, их родителей по вопросам обучения в учреждениях среднего профессионального образования, проведение соответствующих видов профессиональной диагностики.

На территории Ставропольского края действуют более ста профессиональных образовательных организаций. В подчинении Министерства образования Ставропольского края находятся 30 учреждений СПО и два ВПО, в том числе ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» (ССТ), образовательное учреждение, которое включено в проведение профессиональных мероприятий как федерального, регионального значения, так и ведущее собственную профориентационную политику, в том числе в отношении обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

При этом организация профориентационной работы с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью основана на использовании Письма Минобрнауки России от 18.05.2017 N 06-517 «О дополнительных мерах» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации приемной кампании лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на обучение по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения»).

Министерством образования Ставропольского края осуществляется ежегодный мониторинг проведения профориентационных мероприятиями в разрезе охвата обучающихся в ОВЗ и инвалидов. В мероприятиях, направленных на профессиональное самоопределение в 2020-2021 учебном году, приняли участие около 900 обучающихся 9 и 11 классов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе в психологическом профориентационном консультировании - более 830 человек.

С 2019 года на территории Ставропольского края реализуется проект по ранней профессиональной ориентации учащихся 6-11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее». Основной целью реализации данного проекта является не просто помощь в выборе будущей специальности, а формирование осознанности и способности к выбору учащимися профессиональной траектории. В рамках данного проекта разработана типовая модель профориентационной работы для учащихся 6-11-х классов общеобразовательных организаций с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, которая повышает методическую компетентность педагогов в сфере профессиональной ориентации абитуриентов с ОВЗ и инвалидов, консультационно-разъяснительную работу с их родителями (законными представителями) [2, 4].

ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», являлось одной из 26 площадок на территории Ставропольского края, успешно реализующих данный проект в 2020 году.

В 2020 году мероприятия данного проекта проходили как в офлайн, так и онлайн формате, что позволило сделать его более доступным как с точки зрения географического удаления от места проведения, так и с точки зрения доступности для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью.

ГБПОУ ССТ успешно внедряет методику, приемы, способы данного проекта и в своей традиционной профориентационной деятельности.

Модель профориентационной работы, применяемая ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» представлена на рис. 1.

Модель профориентационной работы, мероприятия, реализуемые в ее рамках, способствуют формированию осознанности, самостоятельности и ответственности в определении специальности; повышают качества профессионального выбора у абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с их возможностями, способностями, ограничениями.



Рисунок 1. Модель организации профориентационной работы

Профориентационная деятельность в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» осуществляется по следующим направлениям:

- профессиональное информирование,
- консультационно-разъяснительная работа,
- профессиональный подбор,
- выбор профессиональной траектории.

В рамках консультативно-разъяснительной работы до сведения абитуриентов и их родителей (законных представителей) доводится информация о содержании и перспективах развития, предлагаемых образовательным учреждением специальностей, формы и условия их освоения.

Так же оказывается помощь в профессиональном самоопределении с учетом психологических, психофизиологических, физиологических особенностей абитуриента в форме профориентационного тестирования. Консультации проводятся на основании ИПРА и (или) ПМПК, а также согласно приказа Минтруда России от 04.08.2014 N 515 "Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности" по определению круга специальностей, которые могут быть освоены ими в данной профессиональной образовательной организации [5].

Определение степени профессиональной пригодности к конкретной специальности в соответствии с нормативными требованиями, а также осознанными профессиональными интересами абитуриента осуществляется с помощью профессионального подбора.

Выводы. Формирование способности выбора профессиональной траектории невозможно без понимания своих сильных качеств и собственных ограничений, без попыток выбора и совершенных ошибок, в связи с этим, в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» применяются такие формы профориентационной работы как фестивали профессий, квесты, профессиональные пробы.

При организации профессиональных мероприятий с участием абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью необходимо учесть архитектурную доступность площадок, сопровождающих лиц, проанализировать специальность, наиболее подходящие для группы участников, убедиться, что задания доступны, корректны [6; 7; 8].

В национальном проекте «Образование» профориентация учащихся общеобразовательных учреждений – заявлена как приоритетная государственная задача, так как результаты профориентации и построения молодым поколением своей профессиональной траектории связаны не только с его успешной самореализацией, но и с его вкладом в экономическое развитие страны.

Литература:

1. Положение инвалидов. [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#
2. Методические рекомендации по реализации проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6-11-х классов общеобразовательных организаций "Билет в будущее" в 2019 году для субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс]: <https://bilet.worldskills.ru/>
3. Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности. Приказа Минтруда России от 04.08.2014 N 515 "" [Электронный ресурс]: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/268>
4. Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта "Билет в будущее" в рамках федерального проекта "Успех каждого ребенка". Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 23.09.2019 г. №Р-97 [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_334897/
5. Растегаева Д.А., Литвинова Е.Р., Филимонюк Л.А. Особенности построения государственно-частного взаимодействия в системе профессионального образования в условиях его открытости // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 38-41.
6. Хилько А.А. Особенности профессионального самоопределения молодежи, в том числе с ОВЗ и инвалидностью в современных социально-экономических условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 216-219.
7. Хилько А.А., Филимонюк Л.А. Современные проблемы профессионального обучения молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 81-83.
8. Хилько А.А., Филимонюк Л.А. Проектирование современных форм профориентационной работы // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 91-93.
9. Rezhnikov A., Dolinina O., Kushnikov V., Ivaschenko V., Kachur K., Bogomolov A., Filimonyuk L. The problem of a human factor in aviation transport systems // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9. – № 46.

Педагогика

УДК 371.3

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

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

кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна

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

магистрант Эшбаева Гузал Бахтиёровна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В работе проанализированы общие понятия метапредметности и межпредметности. Показаны основные отличия этих двух понятий. Рассмотрена классификация метапредметных связей. Рассмотрены варианты интеграции различных предметов на уроках и во внеурочной деятельности по биологии в современной школе. Авторы в статье приводят пример интеграции различных дисциплин не только при проведении уроков, но и во внеурочной деятельности, в частности при выполнении проектов.

Ключевые слова: метапредметность, межпредметность, проектная деятельность.

Annotation. The paper analyzes the general concepts of metasubject and intersubject. The main differences between these two concepts are shown. The classification of meta-subject relationships is considered. The options for integrating various subjects in the classroom and in extracurricular activities in biology in a modern school are considered. The authors of the article give an example of the integration of various disciplines not only in the conduct of lessons, but also in extracurricular activities, in particular in the implementation of projects.

Keywords: metasubject, intersubject, project activities.

Введение. Способом реализации в школьном обучении интеграционных процессов в биологии являются метапредметные связи. В отличие от межпредметных связей, которые обеспечивают взаимодействие между разными дисциплинами, изучающимися в школе, метапредметные результаты образовательной деятельности представляют собой способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. Метапредметный подход к образовательному процессу заменяет традиционную практику разделения знаний по отдельным школьным предметам на современные технологии, направленные на изучение целостной картины мира.

Технология метапредметного обучения разрабатывалась научной группой под руководством доктора психологических наук Юрия Громько с 1990 года. Автором и разработчиками метапредметов в качестве деятельного подхода в содержании были выделены знание, проблема, знак, задача и другие. Данные метапредметы позволяют формировать и развивать универсальные способы деятельности. Итогами метапредметного образования являются сформированные и реализуемые в практической деятельности универсальные учебные действия [2, с. 386]. Они в свою очередь представляют собой систему учебных действий обучающихся, которая предполагает владение навыками планирования и организации самостоятельной работы по освоению новых знаний и умений не только в рамках учебного процесса, но и в определенных жизненных ситуациях.

Изложение основного материала статьи. Биология как учебный предмет играет важную роль в познании обучающимися законов природы, в формировании естественно-научной картины мира, в осуществлении связи между формированием теоретических знаний о мире и применением их в повседневной жизни, навыков здорового образа жизни и элементарных правил оказания первой медицинской помощи, а

также в воспитании экологической культуры. Реализация учебного процесса по биологии с учетом стандартов нового поколения позволяет обучающимся усвоить ключевые биологические компетенции и понять роль и значение биологии среди других наук о природе.

Метапредметные связи выполняют в обучении биологии ряд функций. Методологическая функция выражается в том, что только на основе метапредметных связей возможно формирование у учащихся научно-гуманистических взглядов на природу, современных представлений о ее целостности и развитии, поскольку эти связи способствуют отражению в обучении методологии современного естествознания. Знания, полученные учащимися на межпредметной основе, выполняют ведущую роль в познавательной деятельности. Все это повышает продуктивность мыслительных процессов, закрепляет навыки обобщения, использования диалектических методов анализа явлений.

Мировоззренческая функция метапредметных связей биологии реализуется в том, что они направлены на усвоение учащимися важнейших мировоззренческих идей: эволюции; многоуровневой организации живой природы; взаимосвязи биологических систем с окружающей средой; саморегуляции и целостности биологических систем в меняющихся условиях среды; рационального использования, охраны и восстановления.

Образовательная функция состоит в том, что с их помощью учитель биологии формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Метапредметные связи являются средством развития биологических понятий, способствуют усвоению связей между ними и общими научно-естественными понятиями.

Развивающая функция определяется их ролью в развитии системного и творческого мышления учащихся, в формировании их познавательной активности, самостоятельности, интереса к познанию природы. Метапредметные связи помогают преодолеть предметную инертность мышления и расширяют кругозор учащихся. Учитель биологии, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход к воспитанию [1, с. 151].

Конструктивная функция состоит в том, что с их помощью учитель биологии совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации обучения. Для реализации метапредметных связей учителя по разным предметам естественно-научного цикла должны совместно планировать комплексные формы учебной и внеклассной работы, что предполагает их осведомленность с учебниками и программами смежных дисциплин.

В методике выделяют три уровня метапредметных связей школьной биологии: теоретический, эмпирический, практический. Для всесторонней характеристики понятия существенное значение имеет их классификация. Известны классификации по структурным элементам учебных предметов, по содержанию учебного материала, с целью использования смежных знаний, по видам знаний.

Классификация по структурным элементам учебных предметов и по видам знаний. Как известно, знания, которые учащиеся приобретают в процессе обучения, можно разделить на три группы: знания содержания учебного материала, которые являются основой формирования в сознании учащихся научной картины мира; знание способов деятельности, лежащих в основе формирования у учащихся умений познавать действительность; знания, на основе которых формируются мотивы обучения. Большинство понятий носит метапредметный характер, например, такие понятия как «вещество», «энергия», «движение», «развитие», фундаментальные законы (сохранение вещества, периодичности), теории (строения вещества, электролитической диссоциации). Полностью раскрыть их средствами лишь одного предмета невозможно. Это касается также способов деятельности и мотивационных знаний. При рассматриваемом подходе классификация метапредметных связей приобретает следующий вид:

I. Связи между знаниями по отдельным предметам, касающимся содержания учебного материала:

1) обусловлены изучением одних и тех же фактов (явлений, процессов, событий);

2) обусловлены изучением одних и тех же понятий;

3) обусловленные изучением (применением одних и тех же законов, теорий, формированием мировоззренческих идей).

II. Связи между знаниями отдельных предметов, касающихся способов деятельности учащихся:

1) обусловленные формированием (использованием) основных приемов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование, аналогия);

2) обусловленные формированием (использованием) основных приемов учебной работы, которые касаются как общей ее организации (планирование, самоконтроль в процессе выполнения, рациональное чередование труда и отдыха), так и собственно учения (приемы работы с книгой, с наглядным материалом, приборами, приемы применения знаний и тому подобное), а также использованием одного и того же метода познания (исследования) реального мира (наблюдение, эксперимент, моделирование, математические методы и тому подобное).

III. Связи между знаниями по отдельным предметам, касающимся формирования мотивов обучения:

1) обусловлены раскрытием практического значения научных знаний и методов познания окружающего мира;

2) обусловлены раскрытием значения усвоения учащимися приемов умственной деятельности и практических умений и навыков. Для реализации учителем метапредметных связей требуется рациональное взаимное распределение во времени изучения учебного материала. По временному признаку можно выделить следующие варианты метапредметных связей:

* предварительные связи, когда в процессе обучения используют материал, уже известный ученикам из предыдущих уроков. Например, преподавая законы диалектики, учитель иллюстрирует их, опираясь на знания учеников по физике, химии, биологии и другим дисциплинам;

* сопутствующие связи, когда рассматривая определенный вопрос, используют материал смежного предмета, изучаемый в то же время;

* перспективные связи, когда для объяснения определенного положения или факта необходимы знания, которые ученики приобретут позже, изучая определенные предметы. Рассматривая, например, питание растений, учитель не имеет возможности раскрыть механизм этого процесса, поскольку здесь нужно сослаться на явление капиллярности, с которым ученики еще не знакомы. Поэтому он оставляет этот вопрос открытым, отмечая, что ответ на него ученики получат позже на уроках физики. Учитель физики в процессе изучения явления капиллярности может использовать этот вопрос для создания проблемной ситуации.

Метапредметные связи могут иметь внутрицикловую (связь между предметами одного цикла) и межцикловую (связь между предметами разных циклов) характер. Важную роль в учебном процессе играют внутрипредметные связи (между фактами, понятиями, законами, теориями, которые изучаются в пределах одного предмета, а также между приемами деятельности и умениями, которые при этом используются или формируются).

Метапредметные связи реализуются поэтапно. Первый этап предполагает подготовку учителей к работе над проблемой, ее теоретическое осмысление. На этом этапе следует определить те аспекты, над которыми целесообразно работать в ближайшее время и в перспективе. Не следует стремиться сразу охватить все стороны проблемы; надо вводить ее в учебный процесс постепенно. Успешную реализацию метапредметных связей определяют целенаправленность и согласованность действий всех учителей. Основные вопросы теории и практики формирования метапредметных связей целесообразно обсуждать на заседаниях педагогического совета, совещаниях, где вырабатывается единый подход, намечаются направления работы педагогического коллектива по данной проблеме, анализируется выполненное, вносятся соответствующие коррективы в планы на будущее. Для успешного осуществления метапредметных связей учитель в каждом конкретном случае должен четко осознавать, с какой целью и в какой форме устанавливается связь. Исходя из сути и классификации метапредметных связей, выделяют следующие направления их реализации в учебном процессе:

- 1) расширение, углубление сведений об определенном факте, понятие, закон, теорию;
- 2) систематизация, обобщение знаний;
- 3) формирование мировоззренческих выводов;
- 4) выработка умений и навыков.

В пределах каждого из этих направлений использование метапредметных связей можно дифференцировать по более конкретным целям. Их определение зависит от содержания материала, изучаемого на уроке учебно-воспитательных задач, которые при этом решаются. Например, важным аспектом четвертого направления является формирование у учащихся умения учитывать знания по определенному предмету в процессе изучения других дисциплин, а также в практической деятельности.

Эффективность работы по установлению метапредметных связей достигается планированием. Целесообразно планировать ее по учебным темам предмета. Конкретное содержание связи, его место в ходе урока учитель определяет, готовясь к занятию. Установление таких связей не должно быть самоцелью. Надо, чтобы они органично вытекали из содержания учебного материала, не нарушали его структуру, логику изложения и способствовали достижению определенных учебно-воспитательных целей.

К эффективным формам реализации метапредметных связей относятся межпредметные семинары, диспуты и конференции, комплексные экскурсии, практические и самостоятельные работы межпредметного характера, выполнение специальных задач и т.д.

Единицей реализации метапредметных связей являются метапредметные задачи. Их классифицируют по учебно-воспитательной цели, методам обучения, используемым для осуществления связи, по количеству учебных предметов, знания которых требуются для решения задачи, и тому подобное. По учебно-воспитательной цели различают следующие метапредметные задачи:

- * раскрывающие межпредметное содержание учебного материала, отражающие "сквозные" фактические и теоретические знания смежных учебных предметов (знания об общих объектах изучения);
- * на формирование общих для различных предметов мировоззренческих выводов;
- * способствующие формированию метапредметных умений и навыков учащихся. По методу обучения, используемому для реализации межпредметной связи.

Метапредметные задачи разделяют на репродуктивные, поисковые и проблемные.

По количеству отраженных учебных предметов бывают задания, раскрывающие двух – многопредметные (внутрицикловые) и межцикловые связи предметов различных циклов. По временному признаку различают ретроспективные, сопутствующие и перспективные задачи. Понятно, что указанные классификации не исключают, а дополняют друг друга. Рассмотрим многопредметные задания с различной учебно-воспитательной целью и примеры их реализации на уроках биологии.

I. Задания, раскрывающие метапредметное содержание учебного материала, отображают "сквозные" фактические и теоретические знания по смежным учебным предметам. К таким заданиям относятся:

– задачи, которые предполагают объяснение фактов (явлений, процессов, событий) одной науки на основе правил, законов, теорий иной науки. Например, объясните процесс газообмена в легких человека на основе известных законов биологии, физики и химии;

– задачи, в которых конкретные факты, предметы нужно описать межпредметным понятием, например, дайте обоснованный ответ на следующие утверждения: объект считается системой, если удовлетворяются следующие требования: объект является внутренне упорядоченным множеством взаимосвязанных элементов; связь между элементами прочнее, более существенный и внутренне нужнее, чем связь каждого из элементов с окружающей средой, с элементами других систем. Можно ли утверждать, что этим требованиям соответствует растительная клетка;

– задачи, в которых понятие, закон, теория иллюстрируются, конкретизируются фактами из смежных наук, например, математическое понятие «множество» можно раскрыть на основе широкого применения известных учащимся классификационных групп химических веществ и их смесей, живых организмов и тому подобное;

– задачи, требующие дополнения начальных определений понятий, формулировок законов на основе знаний из смежных предметов, например, проследите взаимосвязь явления капиллярности в физике и движения воды и минеральных веществ по стеблю растения;

– задачи на выявление особенностей явлений, содержания понятий, законов в специфических условиях той или иной конкретной науки, например, приведите примеры проявления закона периодичности в живой природе;

– задачи на сравнение фактов, понятий, законов и теорий различных предметов для их более четкого и более глубокого усвоения, например, сравните, как происходит диффузия в неживой природе и в организме человека, объясните различие в течении этого процесса в разных условиях;

– задачи на систематизацию сведений об общий объект изучения разных учебных предметов, например, почему лепестки сон-травы имеют форму двояковыпуклой линзы?

II. Задания на формирование общих для разных предметов мировоззренческих выводов. К таким заданиям можно отнести:

– задачи на рассмотрение явлений, анализ которых подготавливает учащихся к пониманию основных законов диалектики, например, отбор явлений и объектов, на которых хорошо виден переход количественных изменений в качественные, хаоса в порядок и наоборот (во время ознакомления с ассимиляцией и диссимиляцией, фотосинтезом и минерализацией, наследственностью и изменчивостью и т.п.);

– задачи на сравнение сфер применения различных законов развития природы, материального производства и общества для подготовки учащихся к классификации законов на конкретные и общие, например, каким образом можно на основе закона гомологических рядов объяснить закон периодичности в живой природе?

III. Задания, которые способствуют формированию метапредметных умений и навыков учащихся. При изучении такого объекта как лист, учащийся вначале изучает непосредственно лист дерева, открывает для себя его свойства и особенности строения, формирует вопросы о нем и только потом знакомится с соответствующим параграфом учебника [4, с. 91]. В этот раздел можно отнести задания, которые способствуют формированию мыслительных умений. В качестве примера можно привести задачи на развитие абстрактного мышления: выявите существенный признак, который лежит в основе такой последовательности биологических объектов- редька дикая, редька, крестоцветные, двудольные, цветочные. В данном случае выполнение задания предусматривает определенный алгоритм действий:

– на первом этапе анализируются биологические объекты для определения их характерных признаков. Редька дикая – это вид растения. Редька-род (ведь, кроме редьки дикой, есть еще редька черная и другие виды). Крестоцветные-это семья, к которой принадлежит редька. Двудольные – класс растений, который делится на семьи. К нему относится и семья крестоцветных. Наконец, цветочные-большая группа растений, которая охватывает классы: двудольные и однодольные;

– на втором этапе сопоставлением устанавливается общий существенный признак объектов: все они являются классификационными, систематическими единицами;

– на третьем этапе проводится обобщение по последовательности размещения объектов: каждая следующая классификационная единица является более широким по сравнению с предыдущей и охватывает ее.

Интеграцию различных дисциплин можно реализовать не только при проведении уроков, но и во внеурочной деятельности, в частности при проведении метапредметных проектов. Примером такого проекта может являться проект «Акустическое загрязнение среды», проводимый с учащимися 9 классов на базе МАООСШ № 4, г. Звенигород. Перед выполнением проекта был сформирован набор фундаментальных образовательных объектов, определяющих метапредметный характер исследования: звук, движение, человек. В ходе выполнения проекта учащимся была представлена возможность познания реального образовательного объекта, и лишь затем – знакомство со знаниями человечества о нем [4, с. 91]. В рамках проекта измерили шумомером интенсивность звука в школе и за ее пределами и сравнили ее с нормативами. В ходе выполнения проекта были изучены характеристики шума, частота звуковой волны, скорость распространения звука в различных средах, влияние шума на здоровье учащихся. В результате опытного исследования было установлено, что большинство учителей и учеников негативно воспринимают шум на уроках и переменах, он нарушает их работоспособность. В школе присутствуют звуки и шумы с уровнем интенсивности, превышающим санитарные нормы. В результате проведения эксперимента были изучены звукоизолирующие свойства различных материалов. Во второй части проекта проводили измерение уровня шума на шоссе с различной интенсивностью движения, недалеко от школы. Измерения проводились вдоль Нахабинского шоссе и вдоль улицы Маяковского. По полученным данным шумомера были проведены расчеты уровня шума, выявлен ряд закономерностей движения автотранспорта в черте города [3, с. 103]. По итогам проекта были созданы буклеты, в которых в качестве памятки размещены материалы о том, как звуки различной частоты влияют на слух, нервную систему и поведение учащихся. По результатам проекта были даны рекомендации по озеленению обочин автодорог и озеленению пришкольного участка вблизи шоссе. В ходе выполнения проекта у учащихся были сформированы или углублены ранее полученные знания по анатомии, физике, математике.

Выводы. Таким образом следует отметить, что метапредметность следует рассматривать как современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливает системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса. Метапредметный подход в обучении биологии демонстрирует обобщающий характер, в его основе лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и различных жизненных ситуаций. Учащийся на уроках с метапредметной направленностью учится общим приемам, техникам, образцам мыслительной работы, которые носят надпредметный характер, но могут воспроизводиться при работе с материалами по любым учебным предметам.

Литература:

1. Громыко Н.В. Метапредмет «Знание». / Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 544 с., ил. – Серия: Мыследеятельностная педагогика.
2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». / Учебное пособие для учащихся старших классов. – М., 1998. – 374 с.
3. Хотулёва О.В., Ющенко Ю.А. Автомобильный транспорт как источник шумового загрязнения / Астраханский вестник экологического образования. – 2018. – № 2 (44). – С. 99-103.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика. – М. – Юрайт. – 2021. – 406 с.

УДК 159.922

кандидат биологических наук, доцент Хурамшин Илнур ГумеровичФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);**старший преподаватель Яковлева Лариса Анатольевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);**старший преподаватель Муратшина Наталья Юрьевна**Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Авторами представлены результаты теоретического исследования этапов развития интереса к профессиональной педагогической деятельности. На возникновение, развитие и формирование профессионального интереса оказывают существенное влияние, с одной стороны, внутренние, природно-обусловленные склонности и способности, с другой – ряд внешних факторов, образующих социальную ситуацию развития. Профессиональный интерес формируется поэтапно, достигая более высокого уровня своего развития от этапа к этапу.

Ключевые слова: интерес, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, объективные и субъективные факторы.

Annotation. The authors present the results of a theoretical study of the stages of developing interest in professional pedagogical activity. The emergence, development and formation of professional interest are significantly influenced, on the one hand, by internal, naturally-determined inclinations and abilities, on the other, by a number of external factors that form the social situation of development. Professional interest is formed in stages, achieving a higher level of development from stage to stage.

Keywords: interest, professional activity, pedagogical activity, objective and subjective factors.

Введение. Психологические механизмы развития профессионального интереса как личностного образования раскрываются исследователями на основе разработанных в отечественной психологии понятий «ведущая деятельность» и «социальная ситуация развития» [5, 10, 15, 32].

Изложение основного материала статьи. Понятие «ведущая деятельность», введенное А.Н. Леонтьевым [36], трактуется как соответствие каждому возрастному периоду определенного вида деятельности, которая оказывает влияние на развитие и формирование всех черт личности и ее познавательных возможностей, характерных для этого периода. Ведущей деятельностью студентов является учебно-профессиональная деятельность.

Социальная ситуация развития рассматривается Л.С. Выготским [1] как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обуславливают динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические новообразования, возникающие к его концу [12]. Одним из таких психологических новообразований, возникающим и формирующимся в процессе занятий спортом, является «профессиональный интерес».

Анализ и обобщение современной психолого-педагогической литературе позволяет выделить ряд субъективных и объективных факторов, создающих социальную ситуацию развития и обуславливающих благодаря этому успешное развитие профессионального интереса [6, 14, 22, 33].

К субъективным факторам можно отнести:

- понимание и осознание социальной значимости конкретной профессиональной деятельности [4, 9], принятие ее профессиональных ценностей, наличие сформированного профессионального идеала [3];
- положительные эмоциональные переживания, вызываемые трудовой деятельностью и общением с преподавателем [19];
- вооружение знаниями об особенностях избранной профессии [28];
- овладение трудовыми операциями [8] и усвоение навыков поведения, соответствующих требованиям, предъявляемым профессией к личности современного специалиста [38].

Отмечается, что успешное формирование профессиональных интересов достигается в тех случаях, когда психолого-педагогические воздействия затрагивают познавательную, эмоциональную и мотивационную сферы личности [13, 25, 27, 34 и др.]. Одной из наиболее важных субъективных предпосылок успешного формирования профессионального интереса считается выработка сознательного отношения к принципам «нужно», «могу», «хочу» [37], воспитание у студентов социально-политических, духовных, нравственных, эстетических, профессиональных установок и ценностей, навыков поведения, соответствующих требованиям, предъявляемым профессией к личности современного специалиста [29].

К числу объективных факторов относятся:

- профессиональная направленность и высокий научно-теоретический уровень преподавания педагогических дисциплин [20, 30];
- включение студентов в деятельность с элементами педагогического труда, предполагающую возникновение, постановку и решение профессиональных проблем, умелая организация производственной практики [11, 24, 35];
- встречи с мастерами педагогического труда [16];
- построение занятий по схеме постепенного усложнения и введения в их систему проблемных вопросов;
- организация самостоятельного углубленного изучения профессий, активизация самопознания и стремления к пробе сил в выбранной профессии [7, 18], организация самовоспитания и самообразования [2];
- наличие элементов новизны, творчества и разнообразия в учебном материале [17];

• высокая общественная и производственная ценность результатов профессиональной деятельности [26].

Существенный вклад в решение проблемы формирования профессионального интереса внес С.П. Крегжде [21], разработавший комплексы мероприятий по воспитанию профессиональных интересов у студентов педагогических вузов.

Формирование профессионального интереса в возрастном аспекте раскрывается в докторской диссертации Г.Д. Бабушкина [23]. Автор выделяет три возрастных этапа: 1) школьные годы; 2) период профессиональной подготовки в колледже, техникуме, вузе; 3) период работы молодого специалиста и, соответствующие им три уровня развития профессионального интереса, имеющие выраженные психологические особенности и предлагает эффективную экспериментально обоснованную программу поэтапного управления формированием профессионального интереса.

Чувственно-эмоциональный этап продолжается с момента возникновения профессионального интереса до начала профессиональной подготовки. Данному этапу соответствует самый низкий уровень развития профессионального интереса, который можно назвать интересом созерцателя. Для этого уровня характерна очень низкая активность деятельности, носящей созерцательный характер. Главное в интересе созерцателя – проявление произвольного внимания, стимулируемого самой личностью. Характерным для данного этапа является нахождение субъективных обоснований выбора конкретной профессии [31], хотя оно не всегда адекватно. Формируются профессиональные ценности, которые еще не в полной мере соответствуют действительным. Эмоциональный компонент, как наиболее выраженный на данном этапе, выступает в качестве предпосылки дальнейшего формирования профессионального интереса.

Следующий, рациональный этап формирования профессионального интереса совпадает с периодом профессиональной подготовки. На этом этапе студенты достаточно адекватно представляют требования к носителю профессии, повышается субъективная значимость таких привлекательных сторон деятельности тренера, как: возможность видеть результаты своего труда, работать с детьми, учить и воспитывать их, возможность творчества.

Данный этап в формировании профессионального интереса является наиболее интенсивным в его качественном преобразовании. Познавая профессию, студенты уже достаточно ясно представляют себе соответствие своих возможностей требованиям, предъявляемым выбранной профессией.

Рациональному этапу формирования профессионального интереса соответствует более высокий его уровень – интерес потребителя. На этом этапе личностью потребляется социальный опыт, поэтому профессиональный интерес имеет ярко выраженный познавательный характер.

Эмпирический этап (период работы молодого специалиста после окончания учебного заведения) является завершающим и решающим в формировании профессионального интереса, подтверждающим правильность профессионального выбора. Привлекательными сторонами профессиональной деятельности тренера для специалистов являются: возможность видеть результаты своего труда; спортивные успехи своих воспитанников; интерес к спорту; возможность творчества; возможность учить, воспитывать.

Эмпирическому этапу формирования профессионального интереса соответствует высший уровень его развития – интерес создателя-профессионала. Главное в интересе создателя – это проявление его действительности.

Таким образом, анализ состояния проблемы свидетельствует о том, что на возникновение, развитие и формирование профессионального интереса оказывают существенное влияние, с одной стороны, внутренние, природно-обусловленные склонности и способности, с другой – ряд внешних факторов, образующих социальную ситуацию развития.

Взаимодействие внутренних и внешних факторов осуществляется через включение студентов в различные виды деятельности. Ведущим видом деятельности выступает учебная деятельность, включающая в свое содержание элементы будущей профессиональной деятельности.

Эта деятельность должна быть нацелена на усвоение профессионально-значимых умений и навыков в процессе проблемно-поисковой, профессионально направленной учебной деятельности, приводить к эмоциональному переживанию чувства удовлетворения от процесса и достигаемых результатов этой деятельности, способствовать осознанию и пониманию личностной и социальной значимости избранной профессии.

Выводы. Таким образом, профессиональный интерес формируется поэтапно, достигая более высокого уровня своего развития от этапа к этапу. Знание особенностей профессионального интереса на каждом этапе дает возможность существовать дифференцированный подход и применять избирательные воздействия в прикладных целях.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.

7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 3. – С. 38.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 8. – С. 76.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
22. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
23. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
24. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
25. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.
26. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
27. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
28. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
29. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
30. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
31. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 16-18.

32. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.
33. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
34. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. *Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014.*
35. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
36. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
37. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
38. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // *Вестник Российского университета кооперации*. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры эстетического воспитания детей

дошкольного возраста Цибульская Виктория Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

доктор философских наук, профессор кафедры теории

и технологии социальной работы Керимов Махмуд Магомедович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки создания педагогических условий формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у старших дошкольников. Перед началом непосредственного разговора о предмете исследования авторы выявили ряд предпосылок, способствующих формированию положительного оценочного отношения детей к искусству. Далее были даны определения основных связанных с рассматриваемой проблемой понятий, раскрыты такие предпосылки, как подбор произведений искусства для ознакомления в соответствии с возрастными особенностями детей, жанрово-стилевое разнообразие, использование средств музейной педагогики, демонстрация педагогом своей заинтересованности, владение педагогом информационно-коммуникационными технологиями и умение осуществлять коммуникацию в виртуальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: оценочное отношение, отношение к произведениям искусства, предпосылки формирования оценочного отношения, старший дошкольный возраст, эстетическое воспитание.

Annotation. The article discusses the prerequisites for creating pedagogical conditions for the formation of a positive evaluative attitude to works of fine art in older preschoolers. Before starting a direct conversation about the subject of the study, the authors identified a number of prerequisites that contribute to the formation of a positive evaluative attitude of children to art. Further the definitions of the main concepts related to the problem under consideration are given, such prerequisites as the selection of works of art for familiarization in accordance with the age characteristics of children, genre and style diversity, the use of museum pedagogy tools, the teacher's demonstration of his interest, the teacher's knowledge of information and communication technologies and the ability to communicate in a virtual educational space are revealed.

Keywords: evaluative attitude, attitude to works of art, prerequisites for the formation of an evaluative attitude, senior preschool age, aesthetic education.

Введение. Необходимой базой эстетического развития дошкольников является формирование у них положительного оценочного отношения к произведениям искусства.

Для успешного формирования такого отношения у дошкольников должны быть соблюдены педагогические условия.

Педагогические условия – это «процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений» [12].

Таковыми условиями формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у старших дошкольников являются просвещение дошкольников в области истории искусств, организация эмоционально-личностного восприятия дошкольниками произведений изобразительного искусства, работа с родителями и старшими дошкольниками с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Изложение основного материала статьи. В ходе проведенного исследования нами были выявлены предпосылки, наличие которых делает успешной работу по формированию положительного оценочного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста [11].

Предпосылки – это предварительное условие чего-либо.

Предпосылки создают основания для реализации педагогических условий формирования положительного оценочного отношения у дошкольников, являясь дополнительными условиями, «условиями для условий».

Были выявлены следующие основные педагогические предпосылки: подбор произведений искусства для ознакомления в соответствии с возрастными особенностями детей, жанрово-стилевое разнообразие, использование средств музейной педагогики, демонстрация педагогом своей заинтересованности, владение педагогом информационно-коммуникационными технологиями и умение осуществлять коммуникацию в виртуальном образовательном пространстве.

Рассмотрим их подробнее.

1. Учет психолого-педагогических основ восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками и демонстрация педагогом своей заинтересованности.

Восприятие – способность воспринимать явления окружающего мира. «Эстетическое восприятие – вид эстетической деятельности, выражающийся в целенаправленном и целостном восприятии произведений искусства как эстетической ценности, которое сопровождается эстетическими переживаниями» [14, с. 149]. Воспринимая произведение искусства, человек осуществляет «переход эмоционально-образного мышления в эстетический план, при этом механизмами перехода являются созерцание и продуктивное воображение» [4, с. 33]. С возрастом в одном и том же произведении ребенок раскрывает новые стороны, испытывает новые переживания.

Процесс ознакомления ребенка с изобразительным искусством строится в зависимости от возраста ребенка на основе своеобразия восприятия детей в данный возрастной период. На первом этапе произведение рассматривается целостно, затем идет стадия осознанного анализа и вторичное целостное восприятие произведения. Старшим дошкольникам свойственен осознанный анализ. У ребенка формируется личностное отношение к объекту, связанное с узнаванием уже знакомого образа на картине, предметов и цветов, встречавшихся ранее. Это помогает установить своеобразное взаимодействие с произведением через личный опыт ребенка. Процесс ознакомления ребенка с изобразительным искусством строится в зависимости от возраста ребенка на основе своеобразия восприятия детей в данный возрастной период. На первом этапе произведение рассматривается целостно, затем идет стадия осознанного анализа и вторичное целостное восприятие произведения.

Особенностью старших дошкольников является «эмоциональная заражаемость», зависимость от мнения значимого взрослого, поэтому демонстрация педагогом своей заинтересованности способствует возникновению заинтересованности у детей. Например, педагог радуется: «будем рассматривать картину», восхищается пейзажем, хмурится и негодует при виде «неправильного» поступка героя произведения и т.п., активно вовлекая ребенка в сопереживание. Все формирующиеся в дошкольном возрасте эмоциональные реакции возникают в условиях общения ребенка, особенно важно общение со значимым взрослым. Познавательная активность дошкольника также зависит от социальных взаимодействий.

Важным в контексте рассматриваемой проблемы нам представляется возможность управления эмоциями старших дошкольников посредством их вербализации. Именно оречевление переживаний позволяет осознавать, обобщать и контролировать их, при этом эмоциональные состояния могут выражаться при помощи художественных средств [5]. Создаваемый педагогом положительный эмоциональный фон образовательного процесса стимулирует усвоение обучающимися предлагаемого им материала, улучшению их эстетического и общего развития [6].

2. Использование средств музейной педагогики. Жанрово-стилевое разнообразие.

Одной из ведущих задач современной дошкольной педагогики является создание условий для максимальной самореализации ребенка, установления его личных отношений с человеческим обществом, культурой, историей. Музейная педагогика предоставляет для этого широкие возможности. «Музейная педагогика определяется как междисциплинарная область научного знания, формирующаяся на пересечении педагогики, психологии, искусствоведения, музееведения, которая занимается исследованием задач, принципов, методов, форм реализации образовательной деятельности музеев и ориентирована на передачу культурного опыта в условиях музейной среды» [1, с. 255]. Важным представляется тот факт, что «педагогика музея не может строиться как чистая дидактика... В музее образование осуществляется через ценностное отношение личности и расширение чувственного опыта в процессе общения с памятником культуры» [7, с. 338]. Восприятие произведений изобразительного искусства средствами музейной педагогики отличается от восприятия произведений народно-прикладного творчества на занятиях изобразительным искусством или от восприятия книжных иллюстраций. Музейная педагогика способна обеспечить условия для интерактивных форм проведения занятий, отлично подходит для онлайн-форм работы, позволяет реализовывать такие приемы, как музей-театр, музей-игровое пространство и т.п. [3]. Все эти особенности следует учитывать при построении педагогического процесса.

Задачами музейной педагогики выступают:

- формирование интереса к музею как к хранилищу духовных и материальных ценностей;
- формирование адекватного поведения в музее;
- развитие художественного восприятия, образного мышления;
- развитие речи как способа выражения своих впечатлений и оценок произведений искусства;
- воспитание бережного отношения к произведениям искусства [13].

Работа с детьми в музее предусматривает:

- культурно-средовое погружение (русская народная, западноевропейская и восточная культуры) на основе диалога, интерактивности, игры и продуктивной творческой деятельности в образовательном пространстве детского сада;
- тематические экскурсии-сказки и интеграционные игры в музейной среде, занятия в детском саду с использованием слайдов, изобразительных подлинников, а также настольных развивающих музейных игр, сказок о музее и художниках;
- изобразительную деятельность детей в музее и в детском саду [14-16].

В музейной педагогике могут быть использованы следующие формы работы:

- равноправный ценностный диалог, «в котором ребенок «переживает ценности», близкие его малому личностному опыту;
- «интерактивность по представлению» при помощи сенсорных возбудителей перцепционных и мнемонических откликов» [13, с. 86];
- введение игрового персонажа-экскурсовода;
- использование символического атрибута как способа концентрации внимания дошкольников;
- изобразительная и художественная деятельность детей в непосредственной близости от произведения искусства [17, с. 3181].

Разнообразие стилей и жанров, предлагаемых детям для ознакомления произведений изобразительного искусства, вытекают из возрастных особенностей восприятия картин старшими дошкольниками [9-10].

3. Владение педагогом информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и умение осуществлять коммуникацию в виртуальном пространстве.

В современном обществе владение ИКТ стало необходимым условием эффективной работы дошкольного педагога, его профессиональной компетенцией. Начало XXI в. характеризуется созданием мировой информационной структуры, превращением информации в экономическую категорию, развитием различных информационных технологий, в том числе и в сфере образования. В настоящее время люди все активнее пользуются интернетом как средством массовой коммуникации и источником информации. Для родителей современных дошкольников в реалиях информационной среды интернет является неотъемлемой частью быта, а времени для личных встреч с педагогом у родителей все меньше. И использование электронных медиа в системе дополнительного дошкольного образования позволяет решить проблему работы с современной семьей старшего дошкольника.

Работа с самими дошкольниками в условиях медиaprостранства также является актуальным направлением развития педагогических технологий. Медиaprостранство для современного дошкольника – обычное явление, хорошо ему знакомое. Изменения в окружающей среде привели к изменению мышления старшего дошкольника и, как следствие, к изменению его деятельности. В частности, взаимодействие с медиасредой стало одним из основных видов деятельности дошкольника [2; 8].

А.Ю. Дейкиной были определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие высокий уровень развития познавательного интереса дошкольников на базе использования медиасредств. К ним относятся:

- «организацию процесса медиаобразования особого социокультурного творческого контекста, способствующего активизации познавательного интереса дошкольников;
- постоянную практическую познавательную деятельность; групповые формы совместной познавательной деятельности;
- диагностическое обеспечение процесса развития познавательного интереса;
- диалогический принцип организации познавательной деятельности» [2, с. 130].

В последнее время повышаются требования к педагогам дошкольного образования, в частности, к их эмоциональной культуре [5; 8; 9;], Только педагог с высоким уровнем эмоциональной культуры может успешно осуществлять художественно-эстетическое и другие виды воспитания детей дошкольного возраста.

Свою специфику имеет воспитание детей с ограниченными возможностями, при этом сейчас нередко эти дети посещают не специализированные группы. В этой связи педагог так же должен уметь организовывать воспитание таких детей [6].

Выводы. В современной педагогике разработаны формы работы с детьми дошкольного возраста в медиaprостранстве, например, такие, как соревнования, игры, конкурсы, викторины, совместная творческая деятельность и т.п. [2].

Ранее нами было показано, что при использовании социальных сетей для формирования положительного оценочного отношения к изобразительному искусству у детей старшего дошкольного возраста реализуется поэтапное формирование поведения детей: пассивное наблюдение – переживание – понимание – оценка – выбор установки. Также было доказано, что на формирование у детей старшего дошкольного возраста положительного оценочного восприятия искусства оказывает благотворное влияние системная и последовательная организация интернет-работы с семьей [17].

Реализация описанных выше предпосылок позволяет создать условия для эффективного формирования положительного оценочного отношения детей старшего дошкольного возраста к произведениям изобразительного искусства.

Литература:

1. Васильева Т.Е. Роль музейной педагогики в формировании целостной личности // Вестник КрасГАУ. – 2007. – №4. – С. 251-255.
2. Дейкина А.Ю. Медиаобразование и развитие познавательного интереса дошкольника. Бийск: НИЦ Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, 2002. – 163 с.
3. Мацкевич М.В. Эстетическое развитие старших дошкольников в системе «художественный музей – детский сад». Дис... канд. пед. наук. – М., 2006. – 204 с.
4. Погодина С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: Учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.
5. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика. Дис... доктора пед. наук. – М., 2012. – 439 с.
6. Рачковская Н.А. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Теоретические и практические исследования XXI века: труды Международной научно-практической конференции (Дедовск, 20-23.10.2014 г.). – М., 2014. – С. 317-321.
7. Рачковская Н.А., Сюрин С.Н. Реализация психолого-педагогических технологий в специализированном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья и отклоняющимся формами поведения // Достижения вузовской науки: труды Международной научно-практической конференции (Дедовск, 15-20.09.2014 г.). – М., 2014. – С. 336-340.
8. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – № 4. С. 12-17.
9. Рачковская Н.А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры

социального педагога: монография. – Москва: МГОУ, 2011. – 201 с.

10. Столяров Б.А. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея. Дис... доктора пед. наук. – СПб., 1999. – 387 с.

11. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.

12. Цибульская В.А. Особенности выбора предметов искусства для ознакомления детей дошкольного возраста с мировой художественной культурой // Воспитатель ДОУ. – 2016. – №12. – С. 96-101.

13. Цибульская В.А. Особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с произведениями изобразительного искусства в системе дополнительного образования // Педагогический журнал. – 2019. – Т.9. – № 1-1. – С. 78-86.

14. Цибульская В.А. Предпосылки ценностно-смыслового понимания произведений искусства у старших дошкольников // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 146-150.

15. Шалин М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 47-49.

16. Штанько И.В. Особенности использования музейной педагогики в работе с детьми дошкольного возраста // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2014. – №2. – С. 114-126.

17. Tsibul'skaya V.A., Minazova V.M., Rachkovskaya N.A., Kuzminov N.N., Kunguryakova A.V. Formation of a positive attitude to art in preschoolers using Internet technologies // EpSBS – European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020. – Vol. 92. – Pp. 3180-3184.

Педагогика

УДК 37

аспирант кафедры педагогики Черпалюк Елена Дмитриевна

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

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье проведен анализ модели организации педагогической поддержки как основного процесса формирования учебной самоорганизации старшеклассников. Были исследованы теоретические основы педагогической поддержки, дано определение педагогической поддержки. Кроме того, проведена аналогия между педагогической поддержкой и педагогическим сопровождением, как вспомогательном процессе, в рамках которого осуществляется становление социокультурной личности. Кроме того в работе рассмотрены процессы самоорганизации учебного процесса. Представлены основные методы исследования: это аналитический метод и обзорный метод. Кроме этого представлена схема мотивационно – самоорганизационного развития личности.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, самоорганизация, старшеклассники, решение задач, творческое мышление.

Annotation. The article analyzes the model of organization of pedagogical support as the main process of the formation of educational self-organization of senior pupils. The theoretical foundations of pedagogical support were investigated, and a definition of pedagogical support was given. In addition, an analogy is drawn between pedagogical support and pedagogical support, as an auxiliary process, within the framework of which the formation of a sociocultural personality is carried out. In addition, the work considers the processes of self-organization of the educational process. The main research methods are presented: this is an analytical method and an overview method. In addition, a diagram of motivational and self-organizing personality development is presented.

Keywords: pedagogical support, self-organization, high school students, problem solving, creative thinking.

Введение. В течение последних лет в отечественную систему образования внедрено множество новаций. Увеличено финансирование образовательных учреждений, приняты и применяются стандарты для оценки качества обучения и работы педагогов в рамках образовательных программ. В соответствии с ФГОС в системе образования предусматривается формирование на базе школы у старшеклассников творчески мыслить и использовать нестандартные подходы к решению задач. Для решения данных задач внесены изменения в содержание образования и предоставлены возможности для использования разных форм для организации образовательного процесса. О проблеме педагогической поддержки впервые в отечественной практике заговорили еще в 90-е гг.

Под педагогической поддержкой необходимо понимать деятельность со стороны преподавателя, в рамках которой оказывается оперативная помощь ученика в решении проблем для достижения успешных результатов обучения [1].

Изложение основного материала статьи. Современные воспитательные системы, так или иначе, приходят к принятию педагогической поддержки в основах деятельности. «Педагогическая поддержка» - многогранное понятие. Как правило, понимается деятельность, направленная на сохранение социальных прав ребенка. Таким образом, следует понимать под педагогической поддержкой некую систему действий направленных на раскрытие личностного потенциала ребенка, оказание помощи коллегам, учениками и родителям в непростых, часто возникающих ситуациях, направленных на преодоление трудностей в социальном, психологическом и личностном аспектах [8].

Для осуществления педагогической поддержки необходимо соблюдение нескольких условий: согласие ребенка на оказание помощи, анонимность, сотрудничество, добродушное отношение со стороны старших, защита прав и человеческого достоинства. Необходимо придерживаться основного принципа «не навреди». Как правило, педагогическая поддержка включает в себя несколько этапов прохождения: диагностика проблемы, поиск причин возникновения проблемы, договор – налаживание отношений между педагогом и учащимся, деятельность – где предполагается как самостоятельные действия ученика, так самостоятельная деятельность педагога ну и как итог – рефлексия. При оказании педагогической поддержки ученикам необходимо помнить о принятии детей со всеми их положительными и отрицательными чертами,

уважительно к ним относиться, уметь признавать право на ошибки, а главное доверять ребенку, но проверять все что происходит.

Под педагогическим сопровождением мы рассматриваем умение педагога всегда быть рядом, следовать за своими учениками, но при этом быть и локомотивом, который двигает ребенка в процессах обучения. Поэтому рассматривать педагогическое сопровождение необходимо как составляющую часть педагогической поддержки, которую применяют, как правило, к ученикам старших классов [1].

Имеется тесная связь между педагогической поддержкой и педагогическим сопровождением. Отличие сопровождения от поддержки заключается в создании условий для самостоятельного решения личных и учебных проблем за счет сформированных умений. Педагогическая поддержка ориентирована на устранение препятствий, мешающих школьникам успешно самостоятельно продвигаться в направлении образования. Субъектами педагогического сопровождения в соответствии с выбранной темой исследования являются учащиеся старших классов.

В соответствии с теорией педагогического предусматривается создание условий и оказания поддержки для саморазвития и самоопределения учащихся. Педагогическое сопровождение в современных условиях образовательной среды необходимо рассматривать в качестве отдельного вида педагогического процесса. Он ориентирован на оказание помощи учащимся в саморазвитии и самоорганизации деятельности.

Педагогическое сопровождение С. Тюрикова рассматривает в качестве вспомогательного процесса, в рамках которого осуществляется становление и последующее развитие социокультурной идентичности личности [8].

Т. Михайлова рассматривает педагогическое сопровождение в виде процесса личностного участия, консультирования и мотивации учеников на самостоятельное принятие решений для выхода из проблемной ситуации [4].

Педагогическое сопровождение также рассматривается в качестве формы педагогической деятельности, ориентированной на создание условий для личностного развития учащихся и формирование у них навыков самостоятельности.

Целый ряд исследователей обращает внимание на то, что педагогическим сопровождением является особый вид профессиональной деятельности педагога. При этом перед педагогическим сопровождением ставятся конкретные задачи, для него предусматривается ресурсное обеспечение. Практика педагогического сопровождения в современных условиях указывает на актуальность его применения для повышения качества самостоятельной деятельности учащихся старших классов. Термин «самоорганизация» появился в педагогике в 70-е гг. Под самоорганизацией необходимо понимать деятельность и имеющиеся способности у личности организовывать себя. В то же время под самоорганизацией можно рассматривать интегративное личное свойство, которое способно проявляться в разных сферах жизнедеятельности человека.

Ряд авторов считает, что самоорганизация в образовании является достижимой целью при условии наличия общей рациональной самоорганизации и эффективного самоуправления в рамках осуществляемой учебной деятельности [3].

Т. Халина в своем исследовании предлагает формировать учебную самоорганизацию среди старшеклассников путем следования схеме мотивационно-самоорганизационного развития и использования для этого средств учебного предмета [9]. В ходе экспериментального исследования, обосновано наличие взаимного влияния мотивации и самоорганизации. Умения самостоятельно организовывать учебную деятельность в настоящее время относятся к структуре универсальных умений учащихся. Выстраивать самоорганизацию учебной деятельности среди учащихся старших классов необходимо с использованием для этого организационно-деятельностного подхода. Для современного образования также актуален личностно-ориентированный подход. Учебную деятельность в соответствии с теоретическими основами нужно рассматривать как педагогическую систему.

Образование процесс, происходящий постоянно и в различных объединениях: в семье, школе, в кружках и студиях и даже в неформальных группах. Поэтому необходимо рассматривать этот процесс как некую педагогическую систему.

Педагогическая система включает в себя такие элементы, как: цель обучения, его содержание, методы, средства и формы обучения, учеников – все это позволяет нам рассматривать систему как педагогическое явление.

Для самоорганизации учебной деятельности характерно выстраивание совместной деятельности, связанной с проектированием учебных ситуаций. Ученики старших классов будут включаться в эту деятельность при условии наличия мотивов. В модель организации педагогической поддержки процесса формирования учебной самоорганизации старшеклассников необходимо включить: установление цели и планирование деятельности, исполнительские действия и применение инструментов самоконтроля, оценку действий самими субъектами учебной деятельности. Каждый компонент в составе модели является этапом учебной деятельности. Через участие в учебной деятельности получают умения самоорганизации, через нее же и применение умений самоорганизации происходит овладение учащимися компонентами учебной деятельности.

Структурными компонентами в теории деятельности выступают следующие: мотив и цель, действие и операции.

Мотивация – действия индивида направленные на достижение определенной цели в зависимости от ситуации, возникшей во времени. Необходимо указать ряд факторов составляющих основу мотивации:

1. Внутренние факторы: обуславливают идеи, мечты, любопытство, здоровье, личностный рост – потребности человека.
2. Внешние факторы: материальные блага, карьера, статус в жизни – процесс достижения успеха под контролем личности [2].

Данный подход на основе общепсихологической позиции предложен А. Леонтьевым. Еще на необходимость включения нескольких компонентов в представленную модель указал Б. Ломов. Он предложил модель с такими структурными компонентами: мотив и цель, работа по планированию деятельности и обработка источников информации, создание оперативного образа и принятие решения, контроль полученных результатов и принятие действий для коррекции результатов. Основными компонентами учебной деятельности выступают мотивы и стоящие перед участниками учебного процесса учебные задачи, действия в рамках обучения, контроль и оценка полученных результатов.

Необходимо также рассмотреть дидактическую модель структуры знания, которая включает мотивационный и ориентационный компоненты, содержательно-операционный и оценочный компоненты, ценностно-волевой компонент. Что касается структуры самоорганизации учебной деятельности, то здесь необходимо выделить несколько существующих компонентов: определение цели и планирование деятельности, анализ ситуации и самоконтроль, коррекция и волевая регуляция. Сравнение структурных компонентов учебной деятельности и компонентов самоорганизации позволяет убедиться в совпадении компонентов в той и в другой модели. Основными структурными звеньями в самоорганизации учебной деятельности являются: учебная задача и следующие за ней учебные действия, инструменты самоконтроля и самооценки [10].

Данная структура называется как мотивационно - самоорганизационная основа учебной деятельности.

Хотелось бы так же отметить, что в настоящее время педагогам необходимо уделять внимание процессам формирования учебной самоорганизации старшеклассников в условиях дистанционной формы обучения, которая всё чаще реализуется образовательными организациями различного типа в связи с мировой пандемией [5].

Так же необходимо отметить, что для организации эффективной педагогической поддержки процесса формирования учебной самоорганизации старшеклассников педагогу необходимо обладать определёнными личностными качествами, в том числе развитыми коммуникативными способностями, эмоциональной культурой и др. [6; 7; 9; 10 и др.].

Выводы. Управлять состояниями самоорганизации среди учащихся старших классов можно на нескольких уровнях. На первом уровне организуется произвольное внимание, оказывается помощь со стороны педагога в осмыслении значимости учебных действий. Это создаст основу для принятия школьниками решения о необходимости совместной деятельности. На втором уровне происходит управление произвольным вниманием путем формирования у школьников умений самостоятельно ориентироваться в поле деятельности. На третьем уровне осуществляется стимулирование самоуправления путем побуждения учащихся, к определению смысла выполняемой ими работы.

Литература:

1. Арскиева З.А. Гуманистическая направленность как один из компонентов педагогического оптимизма // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 7-9
2. Исаева Л.А. Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности младшего школьника во внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 32-34
3. Мамалова Х.Э. Педагогические условия развития способности к творческой самореализации студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 34-36
4. Михайлова Т.А., Егорычева О.Ю. Дополнительное образование как условие развития коммуникативных компетенций подростков // Молодой ученый. – 2018. – №20. – С. 396-398.
5. Рачковская Н.А. Дистанционное обучение лиц с особыми образовательными потребностями // Автоматизация. Современные технологии. – 2015. – № 6. – С. 36-40.
6. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – № 4. – С. 12-17.
7. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2012. – 411 с.
8. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://naukovvedenie.ru/PDF/135PVN314.pdf>.
9. Халина К.Д., Капустина Т.В. Коммуникативные способности как фактор успешного общения // Молодой ученый. – 2017. – № 6. – С. 209-213.
10. Шнайдер М.И. Эмоциональный интеллект в профориентационной диагностике // Гуманизация образования. – 2017. – № 6. – С. 83-88.

Педагогика

УДК:378.14

кандидат педагогических наук, ассистент Чехонадская Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Оренбургский государственный медицинский университет"
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. Цель исследования заключается в рассмотрении вопроса о развитии творческой активности в процессе обучения и повышении качества выпускаемых специалистов. Чем полнее и разнообразнее деятельность, чем более она значима для студента, тем успешнее идет развитие, реализуются потенциальные возможности и творческие проявления. Направление обучения студентов, основанное на изучении методов творческого решения задач, методов «подражания творчеству» является вопросом анализа различных наук: психологии, педагогики, социологии. Научная новизна работы проанализированы различные идеи в ходе изучения различных исследований на тему проявления «познавательного интереса», показаны характеристики, выделены требования, сформулированные на основных принципах обучения, способствующие благотворному влиянию и стимулирующему эффекту учебной деятельности. В результате можно сделать вывод, что современные педагогические технологии позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, развивать творческие способности, расширять кругозор и существенно увеличивать объем получаемой информации, что в конечном итоге способствует формированию высококвалифицированного специалиста.

Ключевые слова: творческая активность, познавательный интерес, потенциальные возможности, творческий интерес, формирование творческой активности.

Annotation. The purpose of the study is to consider the development of creative activity in the learning process and to improve the quality of graduates. The more complete and diverse the activity, the more significant it is for the

student, the more successful the development is, the potential opportunities and creative manifestations are realized. The direction of teaching students based on the study of methods of creative problem solving, methods of "imitation of creativity" is a matter of analysis of various sciences: psychology, pedagogy, sociology. The scientific novelty of the work analyzes various ideas during the study of various studies on the topic of the manifestation of "cognitive interest", shows the characteristics, highlights the requirements formulated on the basic principles of learning, contributing to the beneficial influence and stimulating effect of educational activities. As a result, we can conclude that modern pedagogical technologies allow us to activate the cognitive activity of students, develop creative abilities, expand the horizons and significantly increase the amount of information received, which ultimately contributes to the formation of a highly qualified specialist.

Keywords: creative activity, cognitive interest, potential opportunities, creative interest, formation of creative activity.

Введение. Современное общество ставит перед системой профессионального образования задачу формирования личности ищущей, увлеченной, стремящейся к реализации своих творческих способностей.

Главными ценностями образования становятся человек, культура и творчество, а сущностью образования становится деятельность, которая охраняет и поддерживает самостоятельность творческой личности, сохраняет, передает и развивает культуру, создает творческую среду развития личности, стимулирует индивидуальное и коллективное творчество.

Изложение основного материала статьи. Студент – существо социальное, общественное и поэтому наиболее важным становится процесс социализации, взросления. Необходимо сделать все для того, чтобы молодой человек безболезненно вошел во взрослую жизнь, развивать те качества, которые помогут ему выжить в изменяющемся социуме, в новой культурной ситуации.

Обязательным условием для успешного овладения знаниями является способность обучающегося стать активным субъектом в процессе познавательной деятельности, а главная функция преподавателя связана с организацией такой деятельности, которая признавалась бы им как своя, за которую он лично ответственен. В образовательном процессе ценной является творческая познавательная деятельность, мотивированно направленная на овладение знаниями.

Активизация познавательного интереса к творческому познанию происходит в результате построения процесса обучения в таком режиме, чтобы студент четко осознавал цель предстоящей деятельности, внутренне принимал ее мотивы и имел возможность увидеть полученный индивидуальный результат, удерживать его, порадоваться достигнутому успеху.

Для того чтобы студент развивался как носитель творческого начала, проявлял себя как подлинный субъект деятельности, преподаватель предоставляет ему свободу выбора, выбора партнеров для выполнения творческой деятельности, способов осуществления и реализации замысла, использования выразительных средств, презентации задания.

Чем полнее и разнообразнее деятельность, чем более она значима для студента, тем успешнее идет развитие, реализуются потенциальные возможности и творческие проявления. Важнейшая задача преподавателя создать благоприятные условия для самовыражения, максимальной реализации потенциальных возможностей студентов.

Творчество обеспечивает процесс развития и саморазвития духовно-нравственных качеств и способностей человека.

Опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и опыта.

Однако существует также мнение, что творчество это дар, которым отмечены не все, а только избранные.

Для развития творческой активности в процессе обучения и повышение качества выпускаемых специалистов, необходимо учитывать возрастные особенности человека. Психология и педагогика обратила внимание на то, что в области человеческого развития прослеживаются несколько закономерностей: для каждого отдельного вида психической деятельности существует оптимальное время наиболее интенсивного развития, которое поучило название сензитивного периода. Интересный подход рассмотрел Н.Я. Пэрне, физиолог из Петербурга, на основе основных положений биоритмологии, он выделил особые циклы творчества, связанные с годами жизни и задержками физического роста. Особые узловые точки попадают возраст: 7-8, 12-13, 18-19, 25-26, 31-32 и т.д. [1; 2]. И высшие учебные заведения, университеты подпадают под категорию сензитивных периодов в жизни молодых людей. Именно период студенчества самый благоприятный для формирования творческой активности, творческого саморазвития.

Обучение в университете предполагает особые условия образовательной и, соответственно, воспитательной среды. Университет (от латинского «universalis» – общий, всеобщий и «universitas» – совокупность) – совокупность нескольких факультетов (институтов), где изучаются различные дисциплины, составляющие основы научного знания. Университет – это сообщество студентов и преподавателей, учеников и учителей, основанное на высоком уровне культуры, взаимопонимания, ответственности и чести. Это период расцвета умственных способностей, проявления стремлений понять сущность общественной позиции, определить собственную позицию в ней.

Отечественные педагоги и психологи по разному подходят к вопросу о формировании творческой личности, но можно выделить следующие:

– Е.И. Исаев, Л.М. Митина, Е.Л. Яковлева рассматривают индивидуальные, личностные особенности в формировании творческой личности [3];

– В.А. Артемьева, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова и др. говорят о зависимости развития «творчности» от умственного развития и протекания мыслительных процессов [4];

– З.Н. Новлянская, Ю.А. Полуянов, Н.В. Сметанина ставят в зависимость от специализированного вида творческой деятельности [5];

– С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Е.А. Ходырева выделяют, что именно нестандартный подход к организации творческой деятельности, обеспечивает положительную динамику в развитии [6].

Комплексный характер исследования проблем творчества они не решают, так как направлены на формирование в какой-то узкой области: или в интеллектуальной, или творческой.

Направление обучения студентов, основанное на изучении методов творческого решения задач, методов «подражания творчеству» является вопросом анализа различных наук: психологии, педагогики, социологии. Данную сферу в своих трудах затронули такие умы как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн и др. уделили внимание психологическим аспектам творчества и креативности [7; 8; 9; 10; 11].

Творческая активность – это интегративное качество личности, отражающее действие личности во вхождении в социум, способствующее эффективной ее социализации.

Творческая активность является важнейшим аспектом творческой уникальности индивидуума. Природа творческой активности, ее детерминация и проявление в творчестве являются предметом научных дискуссий и практических поисков в психологии творчества. Момент когда человек начинает преобразовывать накопленный и усвоенный социальный опыт с помощью творчества, добавляет в него свою «изюминку» – это и есть проявление творческой активности. Именно в студенческом возрасте активизируется процесс самовоспитания и саморазвития, который все более приобретает целенаправленный характер. В этом возрасте появляется интерес к вечным проблемам: цели и смысла жизни, справедливости, правды и человеческого счастья. В этом возрасте проявляется интерес к религии, к духовно – нравственному совершенствованию. В отличие от других групп молодежи студенчество представляет собой отдельную социокультурную группу как потенциальная и интеллектуальная элита общества. Каждое поколение включается в социокультурную динамику на особой своеобразной стадии ее развития. Поэтому у каждого поколения возникает свое видение действительности, свой «рисунок», свое представление о собственном месте в социальном процессе. В условиях ускоряющейся динамики социальных процессов, усложнения отношений и взаимосвязей в системе общества, консолидирующую функцию могут осуществить только профессионально грамотные, самостоятельные, умеющие делать выбор личности. Расширение диапазона знаний студентов по проблемам творчества и творческой активности, способствующих повышению интеллектуально-творческого уровня; социально значимого практикума, актуализирующего творческое отношение студента в личностно-ориентированном взаимодействии; создание и опытная проверка программы и методических рекомендаций; формирование личностно-значимого творческого опыта студента. Одним из этапов в формировании творческой активности студента является развитие навыков творческого мышления, творческой поисковой деятельности по решению новых проблем. Следует отметить, что научить человека творчески мыслить, развить его способности к творческому мышлению невозможно, однако можно совершенствовать творческое начало. Не всегда в процессе обучения имеются результаты, которых до этого никто не получал, гениальные творения и неподражаемые шедевры. Однако, те работы, которые создаются студентами на учебных и внеаудиторных занятиях содержат творческое начало.

В результате решения педагогических задач постоянно ведется поиск педагогических технологий, позволяющих обеспечить творческое становление личности студента, раскрыть его интеллектуальные способности, развить умственную и творческую активность.

Анализ педагогического опыта развития творческой активности студента показал, что необходимо работать с учетом теоретических положений, потребностей социально-педагогической практики, анализа педагогической деятельности в вузе.

В итоге идеи, сформированные в ходе изучения различных исследований на тему «познавательный интерес», подтверждаются. Характеристикой проявления являются следующие моменты:

- 1) положительная эмоциональность, связанная с деятельностью;
- 2) познавательная сторона этой деятельности;
- 3) мотивационная составляющая этой деятельности.

Содержание, самый главный источник заинтересованности студентов к учебной деятельности. Научность, систематичность, последовательность, связь с окружающей действительностью, воспитательный момент и развивающее влияние – это те требования, сформулированные на основных принципах обучения, способствующие благоприятному влиянию и стимулирующему эффекту учебной деятельности.

В процессе естественно протекающего обучения студентов, имеются специальные приемы и средства, направленные на повышение познавательного интереса к творческому познанию, стимулирующие влияние содержания учения на творческую активность. Поэтому важно создавать на занятиях различные ситуации новизны, актуальности, не отрывать исходный, преподносимый материал от явлений в общественно-политической внутренней и международной жизни и приближать его к значимым открытиям в науке и технике.

Одним из приемов стимулирования является сопоставление научных и житейских толкований отдельных социальных и педагогических явлений.

В последнее время все чаще и чаще на занятиях стали применяться новые темы, а также для выполнения тестовых заданий при контроле и оценке знаний.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что современные педагогические технологии позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, развивать творческие способности, расширять кругозор и существенно увеличивать объем получаемой информации, что в конечном итоге способствует формированию высококвалифицированного специалиста.

Происходит изменение социальной позиции студента в отношении творческого познания, активизировалось его стремление занять определенное место в жизни, что находит отражение в резко повышенной потребности оценить самого себя как творческого профессионала, полезного для общества.

Актуализация творчества как значимого профессионального качества, осознание его важности в педагогической деятельности благоприятствовали переходу студента от пассивно-ответной позиции к активной, самостоятельной, творческой.

Важно не усвоение знания как такового, а извлечение из массива информации собственного, личностного знания; не предложенной извне оценки, а построение собственного оценочного суждения; не выполнение заданной деятельности, а выработка индивидуального стиля, способа самовыражения в творческой деятельности.

Только тогда, будущий специалист может продуктивно, на высоком уровне компетентности осознавать ответственность за решение таких принципиально важных задач как творческий отбор содержания для различных целей, выбор наиболее эффективных для тех или иных условий творческих методов познания,

диагностики и прогнозирования развития личности, создание всей системы условий, обеспечивающих личностное саморазвитие, когда он овладеет новым мышлением, гибкими технологиями.

Выводы. Таким образом, формирование творческой активности студентов способствует развитию свободной, способной к саморазвитию личности. Что для студента, будущего специалиста любой сферы деятельности очень важно. Так как уже требуется не столько умение пользоваться приобретенными знаниями в решении проблем, а возможность самостоятельно видеть проблемы и ставить вопросы, приобретать новые знания, умения, использовать ранее накопленные знания в реальной и конкретной жизненной ситуации.

Литература:

1. Пиаже, Ж. Избранные педагогические труды / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 234 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
3. Мошкова, Г.Ю. Личностно-психологические предпосылки научного творчества и их формирование / Г.Ю. Мошкова // Грани научного творчества. – М.: ИФ РАН, 1999. – 284 с.
4. Матюшкин, А.А. Психологические предпосылки творческого мышления / А.А. Матюшкин // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 128-140.
5. Жданова, С.Н. Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования: автореф. дис.: д-ра. пед. наук / С.Н. Жданова. – Оренбург, 2007. – 44 с.
6. Борытко, Н.М. Досуг в структуре социального воспитания / Н.М. Борытко. – Волгоград: изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с.
7. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. – 263 с.
8. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
9. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо – Пресс, 2000. – 994 с.
10. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб, 1997. – 348 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры и медицинской реабилитации Шаренкова Людмила Анатольевна

Северный государственный медицинский университет» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

физической культуры Мищенко Ирина Викторовна

Северный Арктический федеральный университет (г. Архангельск);

старший преподаватель кафедры физической

культуры Аношина Татьяна Васильевна

Северный Арктический федеральный университет (г. Архангельск)

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Поступая в высшее учебное заведение, студенты сталкиваются со множеством вопросов и проблем, которые связаны с трудностями обучения на 1 курсе, в частности, с социальной адаптацией студентов. Студентам приходится приспосабливаться к новым условиям: разнообразию информации, ее объемам, необходимости в том, чтобы рационально планировать свое рабочее время для самостоятельной подготовки, взаимодействию с новым коллективом, не всегда интересной и удовлетворительной познавательной деятельности. Для того, чтобы оценить адаптацию студентов 1 курса на факультете стоматологии в Северном государственном медицинском университете (СГМУ), мы осуществили проведение анкетирования студентов 1 курса, в I семестре, на момент начала учебной деятельности (сентябрь), в количестве 89 человек. Затем провели тестирование с этими же студентами, но уже обучающихся на 2 курсе, III семестра, также на момент начала учебной деятельности (сентябрь), используя тест социально-психологической адаптированности (СПА) К.Роджерса и Р. Даймонда. В итоге, мы получили следующие данные: на начало обучения на 2 курсе к периоду начала учебной деятельности (сентябрю) 70% студентов осуществили адаптацию к новой среде; 85% студентов утверждают, что они находятся в эмоциональном комфорте, а значит, студенты в конкретном коллективе ощущают удовлетворительность ситуации в целом, своей деятельности и своего социального окружения.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптированность, дезадаптация, студент, тест К. Роджерса и Р. Даймонда, шкала тестирования.

Annotation. When entering a higher educational institution, students are faced with many questions and problems that are associated with the difficulties of studying in the 1st year, in particular, with the social adaptation of students. Students have to adapt to new conditions: a variety of information, its volume, the need to rationally plan their working time for independent training, interaction with a new team, not always interesting and satisfactory cognitive activity. In order to assess the adaptation of 1st year students at the Faculty of Dentistry at the Northern State Medical University (SSMU), we carried out a survey of 1st year students, in the 1st semester, at the time of the start of educational activities (September), in the amount of 89 people. Then they conducted testing with the same students, but already studying in the 2nd year, 3rd semester, also at the time of the beginning of educational activities (September), using the test of social and psychological adaptation (SPA) by K. Rogers and R. Diamond. As a result, we received the following data: at the beginning of the 2nd year of study by the period of the beginning of educational activity (September), 70% of the students had adapted to the new environment; 85% of students claim that they are in emotional comfort, which means that students in a particular team feel the satisfaction of the situation as a whole, their activities and their social environment.

Keywords: socio-psychological adaptation, maladjustment, student, K. Rogers and R. Diamond test, testing scale.

Введение. Среди множества проблем, присутствующих в высшей школе, особо стоит выделить сложные вопросы, которые связаны с первым годом обучения в вузе, с его особенностями и трудностями. Задачи по комфортному, оптимальному процессу «вхождения» выпускников общеобразовательных учреждений в среду высшего образования, по их отношениям внутри вуза, определяют актуальность проблемы, касающейся социально-психологической адаптации. Множество факторов оказывают влияние на процессы адаптации студентов 1 курса, которые проходят обучение в высшем учебном заведении. Такие факторы заключаются в следующем: мотивации к тому, чтобы осуществить получение образования; уровне базовых знаний, которые были получены в общеобразовательном учреждении; уровне самоопределения; социальной активности; умении проводить рациональное планирование своего рабочего и свободного времени; общем уровне адаптивных способностей и во многом другом. Успешная социально-психологическая адаптация студентов 1 курса может определяться следующими критериями: удовлетворённостью окружением, социальной средой; личной социальной активностью; доброжелательным отношением студентов к одногруппникам; удовлетворённостью обучающихся своими личностными характеристиками; принятием норм и ценностей группы. Социальная адаптация является процессом, который связан с активным приспособлением индивида к условиям новой социальной среды, а также является своеобразной характеристикой реальности, которая отражает степень реализации и развития социальных возможностей человека, к которым можно отнести его способности, знания, умения и навыки, стремления, цели и задачи [1, 3, 7, 9, 10].

Выделяют два вида социальной адаптации студентов в вузе:

1) профессиональную, которая подразумевает приспособление к таким параметрам, как характер, содержание, условия и организация учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

2) социально-психологическую, показывающую то, как индивид приспособляется к группе, к взаимоотношениям с ней, а также то, как вырабатывается в индивиде его собственный стиль поведения при таком приспособлении [2, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 14].

Цель исследования: изучение динамики социально-психологической адаптации студентов стоматологического факультета к обучению в высшей школе.

Материалы и методы исследования. Для осуществления оценки адаптации первокурсников на стоматологическом факультете в Северном государственном медицинском университете (СГМУ), мы осуществили проведение анкетирования студентов 1 курса, в I семестре, на момент начала учебной деятельности (сентябрь), в количестве 89 человек. Затем провели тестирование с этими же студентами, но уже обучающимися на 2 курсе, III семестра, также на момент начала учебной деятельности (сентябрь), используя тест социально-психологической адаптивности (СПА) К.Роджерса и Р. Даймонда. С помощью данной методики имеется возможность в получении показателей уровней приспособленности или неприспособленности, отражающих степень самовыражения и присущих каждому. Методика представлена в виде шкалы, состоящей из 101 утверждения. 37 утверждений связаны с такой характеристикой личности, как приспособленность, что определяется по критериям адаптации, эмоционального комфорта, ожидания внутреннего контроля и доминирования. Другие 37 утверждений связаны с характеристикой личности как неприспособленной, что определяется по критериям дезадаптации, эмоционального дискомфорта, ожидания внешнего контроля, ухода от проблемы. Еще 7 утверждений относятся к шкале лжи, а остальные 20 являются нейтральными [12].

Изложение основного материала статьи.

Результаты исследования. Были выявлены 37% (42 человека) среди опрошенных, имеющих средние значения по шкале «адаптации» на 1 курсе, I семестра. Средние значения отражают норму, поэтому можно говорить об успешной адаптации данных студентов 1 курса к новой среде. У 63% (47 человек) протестированных первокурсников были обнаружены низкие значения. Такие значения по шкале «адаптация» могут означать наличие дезадаптации к новой среде. Проблемы у дезадаптированных студентов могут быть различными, в том числе связанными с: недостаточным уровнем школьных знаний по некоторым дисциплинам; неумением студентов 1 курса осуществлять планирование своего рабочего времени в течении дня и режима дня в целом; неготовностью работать с большим объемом новой информации; неготовностью к выполнению высоких требований преподавателей; отсутствием у некоторых студентов трудолюбия, силы воли. На 2 курсе (в III семестре) по шкале «адаптация» было выявлено 70% (63 человека) со средними значениями. Такие данные могут указывать на то, что к началу учёбы на 2 курсе 2/3 протестированных студентов адаптированы к новой среде. И только 30% (26 человек) имели низкие значения, что указывает на их дезадаптацию к новым условиям. В итоге, количество адаптированных студентов на начало учебной деятельности на 2 курсе увеличилось почти в два раза (с 37% в I семестре до 70% в III семестре).

Шкала «принятие других» показывает отношение студентов к одногруппникам. На 1 курсе было определено, что 71% (64 человека) опрошенных имели средние значения данного показателя, что указывает на комфортность нахождения человека в группе, на его безоговорочное принятие норм и ценностей группы. У 29% (25 человек) опрошенных значения были ниже среднего, что может указывать на социальную дезадаптацию студентов, не комфортность их пребывания в этой социальной группе. В III семестре 61% (54 человека) комфортно ощущают себя в коллективе, ими безоговорочно принимаются нормы и ценности группы. Количество студентов, которые имели показатели ниже среднего, увеличилось с 29% (25 человек) на 1 курсе до 39% (35 человек) на 2 курсе (и в том, и в другом случае на начало учебной деятельности). Такие результаты могут указывать на проблемы внутри студенческих групп, ведь шкала «принятие других» определяет уровень степени потребности личности в общении, взаимодействии и совместной деятельности.

По шкале «принятие себя» на 1 курсе было выявлено 16% (13 человек) студентов с высокими значениями. Высокие значения по данной шкале указывают на завышенное самомнение, чувство превосходства по отношению к окружающим. Со средними значениями было выявлено 44% (39 человек) опрошенных студентов. Это является нормой. И выявлено 42% (37 человек) студентов со значениями ниже среднего. Скорее всего, это связано с наличием у этих студентов значительных внутриличностных конфликтов, с неприятием себя. Возможно даже такое, что данным студентам в какой-то степени необходима квалифицированная помощь. Такие значения также могут указывать на отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива и необходимостью вхождения в новый студенческий коллектив, а также могут указывать на неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточную психологическую подготовку к учебной деятельности в вузе, отсутствие навыков

самостоятельной работы, неумение быстро конспектировать, работать со словарями и справочниками, и т.д. На 2 курсе (III семестр) по шкале «принятие себя», результаты совпали с результатами, полученными на 1 курсе: 16% (13 человек) с высокими значениями, 44% (39 человек) со средними значениями, 42% (37 человек) со значениями ниже среднего. Данная шкала определяет степень удовлетворённости индивида своими личностными характеристиками и показывает результат его самооценки.

По шкале «стремление к доминированию» на 1 курсе (I семестр) было выявлено 25% (22 человека) со средними значениями и 75% (67 человек) первокурсников с низкими значениями этого показателя. Средние значения показывают умеренные лидерские склонности. Низкие значения показывают высокую комфортность человека, его стремление следовать за группой, подчиняться приказам. У таких людей практически отсутствует способность принимать самостоятельные решения, что приводит к выбору пассивного типа адаптации при наличии определенных сложных ситуаций. Для пассивно адаптированных студентов характерно наличие низкого уровня культуры общения. При отсутствии лидера, который берет на себя ответственность, такие люди, чаще всего, оказываются дезадаптированными. На 2 курсе по шкале «стремление к доминированию» количество студентов со средними показателями данной шкалы незначительно возросло, с 25% (22 человека) на 1 курсе до 36% (32 человека) на 2 курсе, которые склонны к лидерским способностям. Зачастую такие студенты решают лично значимые задачи за счет окружающих. У них имеется повышенный уровень стремлений к лидерству, руководству в решении задач, которые стоят перед группой или курсом. Незначительно снизилось количество пассивно адаптированных студентов с 75% (67 человек) на 1 курсе до 64% (53 человека) на 2 курсе.

По результатам исследования по шкале «эмоционального комфорта» в I семестре 71% (64 человека) студентов имели средние значения и 29% (25 человек) опрошенных имели значения ниже среднего по данной шкале. Средние значения могут свидетельствовать о наличии эмоционального комфорта, т.е. люди в конкретном коллективе считают удовлетворительными ситуацию в целом, свою деятельность и свое социальное окружение. Низкие значения данного показателя свидетельствуют о наличии эмоционального дискомфорта, что в свою очередь может повысить тревожность и неуверенность в себе. С одной стороны, эмоциональный дискомфорт может приводить к дезадаптации, а с другой – он является её симптомом. В III семестре 2 курса по данному показателю 85% (76 человек) опрошенных имели средние значения и только 15% (13 человек) опрошенных имели значения ниже среднего. По сравнению с I семестром, количество студентов, имеющих значения ниже среднего, в III семестре снизилось с 29% (25 человек) до 15% (13 человек). Это может свидетельствовать о том, что у студентов в данном коллективе наблюдается эмоциональный комфорт. Эта шкала показывает степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям. Студенты, у которых имеются низкие показатели данной шкалы, не определены в своём эмоциональном отношении (например, наблюдается наличие вялости, неуверенности, подавленности) к окружающей социальной действительности.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

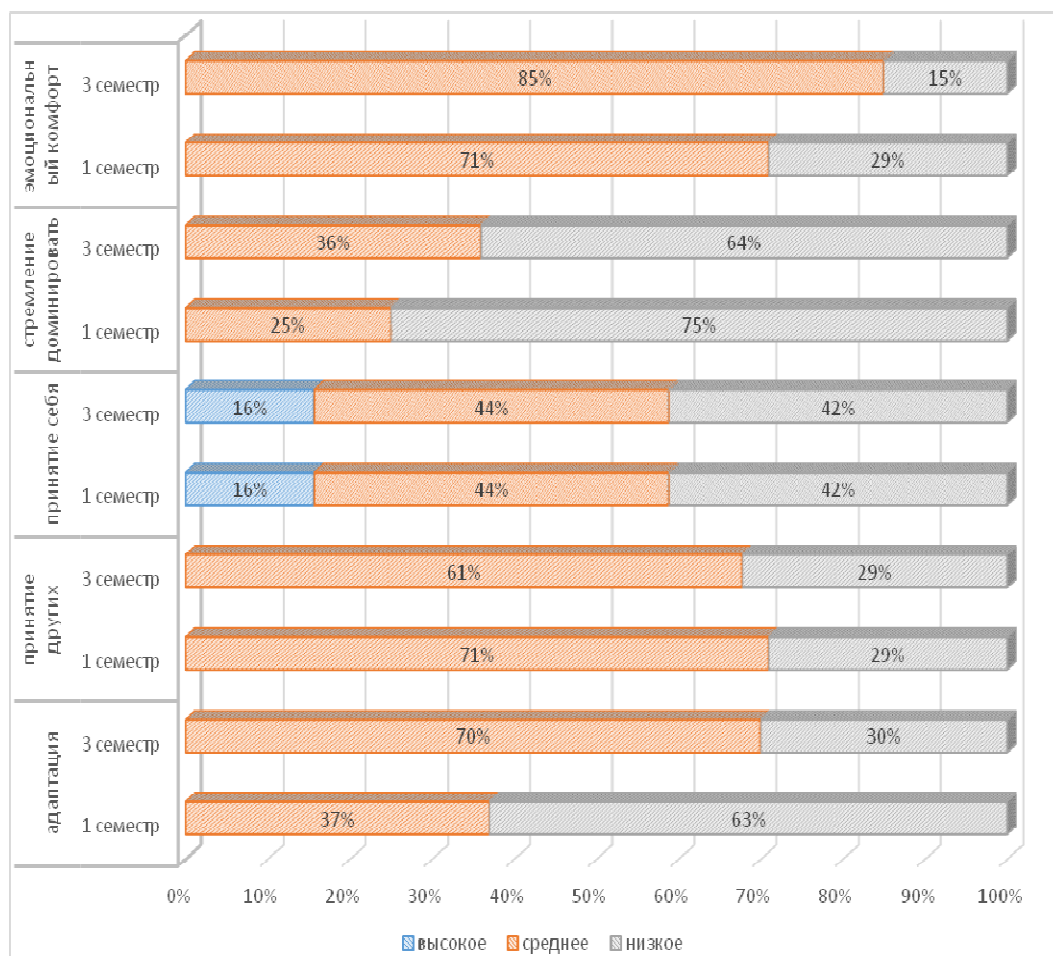


Рисунок 1. Динамика социально-психологической адаптации студентов

Выводы. Таким образом, в результате проведённого исследования выявилось, что на начало учебной деятельности в высшем учебном заведении у студентов 1 курса стоматологического факультета имеется проблема адаптации к новым условиям обучения у 63% первокурсников, проблемы с принятием себя в новом учебном коллективе – у 36% опрошенных студентов и проблемы эмоционального дискомфорта обучения в вузе – у 29% студентов 1 курса. На начало обучения на 2 курсе 70% обучающихся стоматологического факультета уже адаптированы к новой среде. 85% обучающихся говорят об эмоциональном комфорте, т.е. люди в данном коллективе довольны ситуацией в целом, своей деятельностью и своим социальным окружением.

Литература:

1. Агаева А.Э. Особенности адаптации студентов I курса к обучению в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1221-1225. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86264.htm>.
2. Александрович П.И. Психологическая адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении. Труды БГТУ. – 2015. – № 5. – История, философия, филология. – С. 81-84.
3. Анонова С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в ВУЗе // Вестник Бурятского гос. Университета. – № 5, 2015. – С. 43-48.
4. Бисалиев Р.В., Куц О.А., Кузнецов И.А., Деманова И.Ф. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 5. – С. 29.
5. Ермаченко Н.А., Зайцева О.В., Середа В.А. Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе. Екатеринбург // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 39-45.
6. Кузьмишкин А.А. Адаптация студентов первого курса в вузе / А.А. Кузьмишкин, Н.А. Кузьмишкина, А.И. Забиров, И.Н. Гарькин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – №3 (62). – С. 933-935. – URL: <https://moluch.ru/archive/62/9664>
7. Локаткова О.Н. Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних профессиональных учебных заведениях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Саратовский гос. университет, – 2012. – С. 54-56.
8. Мельник С.Н. Проблема адаптации первокурсников к учебному процессу // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 71-72.
9. Пономарев П.А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников / П.А. Пономарев, Д.Е. Штильников, А.П. Пономарева. – Текст: непосредственный // Психологические науки: теория и практика: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – Москва: Буки-Веди, – 2017. – С. 38-42 URL: <https://moluch.ru/conf/psy/238/12364>
10. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – Спб.: Речь, 2006. – 364 с.
11. Савункина А.А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. - №10. – С. 277-279.]
12. Тест СПА К. Роджерса и Р. Даймонда.
13. Толстых Ю.И. Критерии оценки успешности адаптации студентов – первокурсников в вузе // Серия: Гуманитарные науки – 2011. – 137 с.
14. Фёдорова Е.Е. Адаптация студентов ВУЗов к учебно-профессиональной деятельности. – М., Просвещение, – 2007. – 158 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна

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

студент I курса кафедры «Начальное образование» Попов Максим Мирославович

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей использования приемов театрализации и средств театра в развитии творческого мышления современных младших школьников. Рассмотрены особенности развития творческого мышления. Представлено понимание театрализации как образовательной технологии, направленной на развитие творческого мышления и мотивации к обучению современных младших школьников. Описаны театральные приёмы и способы их использования.

Ключевые слова: приёмы театрализации, психогимнастика, интерактивные образовательные методы, творческий потенциал, драматизация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the possibilities of using theatrical techniques and means of theater in the development of creative thinking of modern schoolchildren. The features of the development of creative thinking are considered. The understanding of theatricalization as an educational technology aimed at the development of creative thinking and motivation to teach modern schoolchildren is presented. Theatrical techniques and methods of their use are described.

Keywords: theatricalization techniques, psychogymnastics, interactive educational methods, creative potential, dramatization.

Введение. Сегодня на передний план выступает применение интерактивных форм и методов в обучении, при их использовании создаются благоприятные условия для реализации творческих способностей учеников и активизируются их коммуникативные ресурсы. К одним из таких форм относится использование приемов театрализации как нетрадиционной формы организации учебной деятельности.

Под театрализацией понимают образовательный метод, который комплексно использует выразительные и художественные средства театра [1, с. 160]. Именно формы театрализации позволяют существенно развить

коммуникативные и творческие умения младших школьников. Театрализованное действие у многих ассоциируется со зрелищной и выразительной формой работы, которой часто пользуются учителя в своей практике, как правило, на дополнительных занятиях.

Для младших школьников игровая деятельность, недавно сменившаяся ведущей учебной деятельностью, все еще остается актуальной. Для многих первоклассников и младших школьников смена ведущей деятельности сопровождается кризисными моментами, сопряженными со сложными личностными изменениями. Применение учителем приемов театрализации поможет сгладить переход от игровой к учебной деятельности, а также обеспечит удовлетворение природной потребности в игре для школьников [4, с. 54].

Перед учителем начальных классов стоит непростая задача параллельного развития творческого и интеллектуального потенциала школьников. Для наиболее полной реализации способностей учеников необходимо активировать чувства и эмоции, что возможно сделать при помощи театра. Л.С. Выготский считал, что именно театрализованная деятельность является наиболее используемым видом детского творчества, которое непосредственно выражается и способно передать детские эмоции и впечатления в театрализованной форме [2, с. 61]. Из этого можно сделать вывод о том, что театрализация обладает отличным потенциалом в учебной деятельности. Театрализация помогает выразить свои эмоции, развить коммуникативные навыки, при ее помощи можно объяснить воспитательные моменты и развить эстетические навыки.

Зачастую происходит слияние определений театрализованной деятельности и драматизации, но необходимо их разделять, ведь драматизация является составной частью театрализации, в основе которой заложен элемент игры [5, с. 176]. Именно театрализация за счет игровых элементов является наиболее предпочтительной для младших школьников. Использование приемов театрализации помогает творчески развиваться ученикам, ведь за основу берутся творческие задания, способствующие раскрепощению и самовыражению учащихся.

Особое внимание в психолого-педагогических исследованиях уделяется диагностике творческих способностей личности, ученые связывают их с особенностями творческого мышления. Е.Е. Туник в своих трудах «Психодиагностика творческого мышления», пишет о том, что: «Недостаточно изученным остается и вопрос о дивергентном (творческом) мышлении» [3].

Искусство в жизни ребёнка – естественный фактор и так же, как родная речь, являющийся средством познания и межличностного общения, преобразования самого себя, выражения своего отношения к миру. Для ребенка младшей школы искусство – возможность самоактуализации, поскольку другие виды предметной деятельности еще не могут дать ребенку доступных для этого средств. Л.С. Выготский отмечал, что наряду со служит самым частым и распространенным вид детского творчества. Это связано, прежде всего с тем, что драма, как действие, представляет собой самостоятельное совершение ребенком какого-либо действия и связывает близко художественное творчество и личные переживания ребенка. Так же любое драматическое действие связано с игрой, что, безусловно, является близким и доступным для ребенка.

Изложение основного материала статьи. Языком театрального действия служит игра, признаками его – диалог. Игра для детей младшего школьного возраста имеет первостепенное значение, так как она способствует обучению. Именно театральное искусство через игру, действия и создание образов является значимым условием для коррекции высших психических функций, которые лежат в основе формирования речевой деятельности. Посредством театрализованной деятельности у детей раскрывается творческий потенциал ребенка: через монолог, диалог, путем освоения способов выразительности речи и дикции развивается речь ребенка в целом и воспитывается творческая направленность личности, осуществляется духовно-нравственное развитие младших школьников. В процессе театрализации ребенок раскрепощается, пытается через речь и действия передать свои личные творческие замыслы и получить удовлетворение от деятельности. Кроме этого формируется эстетический вкус; развивается память, воображение, инициативность и коммуникативные качества; создается положительный эмоциональный настрой, снимается напряженность, что в полной мере способствует развитию речевых навыков младшего школьника [5, с. 4].

Младшие школьники очень любят перенимать на себя определенные интересные для них роли, а учитель может помочь сделать это правильно и при этом задействовать максимальный потенциал ребенка, что, в конечном счете, будет способствовать приобретению жизненного опыта. Использование приемов театрализации помогают младшим школьникам приобрести опыт социальных навыков благодаря поучительной направленности театрализованных сюжетов. Применение данных приемов помогает в работе над застенчивостью и страхами учеников, над преодолением коммуникативных трудностей.

Учителя часто используют приемы театрализации на уроках литературного чтения. Именно эти приемы призваны развить высшие психические функции школьников, развить навыки анализа литературных произведений. На уроках чтения вводятся заранее подготовленные театрализованные приемы; перед учителем и учениками ставятся сложные задачи определения сценария, подготовки реквизита, репетиции ролей.

Но под приемами театрализации понимается не только непосредственная постановка спектакля школьниками, но и применение в педагогической деятельности различных упражнений и техник. Одним из приемов театрализации является инсценирование, в основе которого лежит совместное составление диалогов учителем и учениками с целью определения действий героев. В рамках театрализации составляются режиссерские комментарии, в которых дается описание постановки от имени режиссера, детализируются особенности музыкального оформления, дается описание декораций и костюмов.

Важным аспектом в применении театрализации является то, что ученик в процессе данного вида деятельности имеет возможность выразить свои чувства, у него появляется потребность заинтересовать зрителей. По тому, насколько точно школьники перевоплощаются, насколько уверенно чувствуют себя в определенной роли можно определить уровень их творческих способностей и развития речи. Младшим школьникам бывает довольно сложно перенять на себя определенный тембр речи и интонацию, особенности поведения героя, но в процессе регулярного проигрывания ролей и выступлений на сцене появляется уверенность и раскрывается творческий потенциал.

Снять психическое утомление и физическую усталость, напряжение позволяют театрализованные игры. При помощи таких игр можно научиться выражать свои эмоции и чувства. Театрализованные игры могут дать возможность детям перевоплотиться во взрослых, в животных, в сказочных героев; в последующем некоторые элементы игры дети могут вносить в личную практику общения с окружающими. Игровые

сценарии позволяют детям найти выходы из многих ситуаций, происходящих в реальной жизни. Сценарии театрализованных игр усложняются по мере взросления школьников: если для первоклассников интересна будет театрализация «Красной шапочки», то для детей постарше отыгрываются более сложные сценарии.

Для постановки сказок требуется предварительно провести качественную подготовку. Сказка должна обязательно подходить детям по возрасту, она должна быть интересна и увлекательна для них. Учитель должен учесть предпочтения ролей учениками, но и одновременно распределить их так, чтобы роли подходили детям. Для подготовки реквизита можно привлечь учеников и их родителей, чтобы последние также были заинтересованы и осведомлены о деятельности детей. Необходимо рассчитать время для репетиций, а самое главное – превратить весь процесс не в утомительное повторение ролей, а в увлекательное путешествие для детей.

Для того чтобы раскрепостить школьников на сцене, развить их ориентирование, речь, концентрацию внимания используют обыгрывание небольших этюдов и постановок. Детям предлагается разыграть сору, примирение, встречу. Для того чтобы научить правильно общаться с окружающими обыгрываются короткие этюды знакомства, разговора по телефону, прощания, поздравления и другие.

Для обучения выражению своих чувств и эмоций на сцене применяют технику обыгрывания состояния, которое написано на бумажке. Ученику предлагается изобразить ожидание, лень, усталость, выразить эмоции радости, грусти, страха и другие.

На сцене важно овладеть не только навыками грамотной сценической речи, но и умением держать себя, способностью точно изобразить, например, походку героя. Для этого применяют технику изображения движений, при которой перед школьниками ставится задача показать, как ходит обезьяна, маленьких ребенок, военный, пенсионер, получивший пятерку ученик и другие.

Учителями часто применяются сценически-игровые упражнения, которые строятся на основе текстов известных сказок или рассказов и развивают речь школьников, их игровые способности, подвижность. Использование приемов театрального видения постановки позволяет в виде деловой игры представить воображаемую постановку и лучше изучить произведение.

Творческая театральная деятельность, начинающаяся подачей мыслей для сценария и заканчивающаяся подбором и изготовлением элементов декораций, позволяет детям наладить коммуникации; дети находятся в определенной зависимости друг от друга, что развивает ответственность и дает навыки работы в команде. Школьники учатся действовать слаженно, приходит ощущение себя в составе большой команды. Одновременно с этим они фантазируют, проявляют огромный спектр эмоций и постигают азы актерского мастерства. К одним из приемов театрализации относят чтение по ролям, при котором дается оценка характеристикам героев, обсуждаются их поступки и действия. На уроках литературного чтения при прочтении текста также уделяется внимание мимике и движениям героев. Для того чтобы школьники смогли наиболее полно понять, как правильно использовать жесты, для овладения своей мимикой применяется пантомима, которая помогает раскрыть эмоции и чувства без слов. Ученикам очень нравятся задания с перевоплощением, когда необходимо изобразить животное, изображая при этом присущее ему определенные движения и повадки. Таким образом, на уроках литературного чтения использование приемов театрализации позволяет рассмотреть учебный материал и одновременно использовать творческий потенциал обучающихся.

Для развития творческих способностей отлично подходит использование психогимнастических упражнений, включающих в себя приемы театрализации, которые развивают высшие психические функции. Среди таких упражнений выделяют игры М.И. Чистяковой, которые направлены на развитие творческих способностей и организации группового взаимодействия [4, с. 49].

Был проведен педагогический эксперимент в МАОУ «Науиональная политехническая средняя общеобразовательная школа №2» г. Якутска с внедрением элемента театрализации на уроках литературного чтения. у 3 класса через сервис Zoom.

На констатирующем этапе выявили уровень сформированности развития творческих способностей младших школьников по методике «Вербальная фантазия», разработанная Р.С. Немовым.

Младшие школьники за одну минуту должны были придумать рассказ, историю или сказку о каком-либо одушевленном герое: животном, вымышленном существе, либо о неодушевленном предмете, на усмотрение ребенка. Придуманную историю нужно рассказать в течение 5 минут. Креативность школьника оценивается по следующим признакам:

1. Быстрота создания сюжета;
2. Оригинальность содержания;
3. Степень применения реальных и не реальных персонажей;
4. Характеристика образов.

Критерии оценивания по двух бальной шкале по каждому пункту: 0 баллов – попытка не удалась; 1 балл – средняя степень развития; 2 балла – высокая степень. Тест прошли 29 учеников и результаты показали 9 из них (31%) получили 2 балла, 16 детей (55%) 1 балл и 4 ребенка (14%) 0 баллов.

На формирующем этапе разработали и провели уроки по литературному чтению посредством театрализации. Урок был посвящен гениальному человеку, поэту, творчество которого известно каждому с раннего детства – А.С. Пушкину. Разделившись на 4 группы, ребята с интересом ещё познакомились с биографией писателя и вспомнили его произведения. Учащиеся каждой группы читали сообщения о творчестве писателя.

Затем детям предстояло отправиться в сказочную страну, придуманную А.С. Пушкиным, которая называлась «Лукоморье». В этой стране им пришлось узнать не только много чего о великих творениях гениального поэта, но и попробовать самим создать ее. В «Лукоморье» их ждали такие персонажи, как Кот или Леший, и т. д. Они с огромным удовольствием играли роль сказочных героев:

На контрольном этапе провели повторную диагностику по выявлению уровня развития творческих способностей младших школьников по методике «Вербальная фантазия», разработанная Р.С. Немовым. Результаты повторного исследования: из 29 учащихся 16 из них (55%) получили 2 балла, 11 детей (38%) 1 балл и 2 ребенка (7%) 0 баллов.

Выводы. Таким образом, театральная деятельность позволяет разнообразить учебный процесс и сделать его более увлекательным. Школьники в процессе театрализации находятся в состоянии увлеченности и заинтересованности происходящим. Возможность перевоплотиться, перенять на себя определенную роль

помогают школьникам преодолеть стеснительность, раскрывают таланты учеников и позволяют раскрыть творческие способности.

Применение театрализации на уроках литературного чтения помогает легче освоить учебный материал, позволяет ученикам полностью погрузиться в атмосферу произведения и более глубоко его проанализировать и понять, встав непосредственно на место героя. Театрализация может использоваться не только на уроках литературного чтения, широко ее применяют и, например, на занятиях английским языком. Применение приемов театрализации при обучении языкам позволяет наиболее просто понять языковой материал, заинтересовать школьников к изучению языков.

Применение приемов театрализации развивают коммуникативные и творческие способности учеников начальных классов, тем самым являясь сильнейшим ресурсом современного педагога. Ребенок учится взаимодействию с другими, развивает навыки импровизационного мышления. Через театрализацию ребенок вовлекается в коллективную деятельность, которая носит игровой характер, тем самым удовлетворяя потребность в общении, игре и обучении.

Литература:

1. Аверьянов П.Г. Театральная деятельность как ресурс деятельностно-ценностного воспитания // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4834> (дата обращения: 10.05.2021).

2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб, 2001. – С. 56-79.

3. Ежов П.Ю. Интерактивные средства театрализации в системе формирования творческих способностей младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 176-176; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=801> (дата обращения: 08.05.2021).

4. Субботина Н.А. Приемы развития литературно-творческих способностей первоклассников как средство формирования их коммуникативной компетентности // Пермский педагогический журнал, 2016 – С. 164-170.

5. Шубина И.Б. Драматургия и режиссура зрелища. Игра, сопровождающая жизнь: [учеб.-метод. пособие] / И.Б. Шубина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – 284 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент 4 курса кафедры «Начальное образование» Сергучева Ольга Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ-МИНИАТЮРЕ

Аннотация. В статье рассматривается развитие письменной речи младших школьников. Дается обоснование, что развитие письменной речи младших школьников в процессе обучения сочинению миниатюры является одним из актуальных проблем. Цель статьи: выявить уровень сформированности развития письменной связной речи младших школьников. Описывается проведение трех диагностических методов: диагностика текстовых умений; умение писать сочинение; методика на исследование письменной речи.

Ключевые слова: речь, письменная речь, связная письменная речь, сочинение-миниатюра, младший школьник, уровень сформированности, диагностика.

Annotation. The article deals with the development of written speech in primary school children. The author substantiates that the development of the written language of younger schoolchildren in the process of teaching miniature composition is one of the actual problems. The purpose of the article: to identify the level of formation of the development of written coherent speech of primary school students. It describes the implementation of three diagnostic methods: the diagnosis of text skills; the ability to write an essay; the methodology for the study of written speech.

Keywords: speech, written speech, coherent written speech, miniature essay, junior school student, level of education, diagnostics.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что формирования связной речи школьников в начальных классах является одной из ведущих в курсе русского языка. На фоне общего снижения речевой культуры видна необходимость во введении планомерной работы по формированию речевой компетенции [2, с. 78]. Наиболее трудная форма монологической речи – письменная. Она самая развёрнутая, нормативная со своим множеством правил. Построение каждой фразы в письменной речи является предметом специального обдумывания, а на начальной стадии овладение письменной информацией осознаётся так же процесс написания каждого слова [1, с. 34].

Данной проблеме посвятили свои исследования мыслители-гуманисты, педагоги XVII-XIX вв. Я.А. Каменский, Ж.Ж. Руссо, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский и др. Именно они затронули вопросы роли речи в развитии ребенка, в воспитании у них правильной речи. Немаловажное значение придавали проблеме формирования связной (устной и письменной) речи в развитии детей Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Ломов, А.А. Лурия, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др. Научные исследования Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонского, В.Я. Ляудиса, В.А. Крутецкого, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского, С. Френе, Ю. К. Бабанского позволяют формировать научно-обоснованные предпосылки для выявления условий индивидуализации деятельности в развитии речевой деятельности младших школьников [3, 4, 5].

Цель статьи – выявить уровень сформированности развития письменной связной речи младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Мы представляем срез исследования, который проводился на базе сельской школы муниципальной бюджетной образовательной организации «Майинская СОШ им. Ф.Г. Охлопкова» Мегино – Кангаласского района Якутии. В эксперименте приняли участие 32 человек – учащиеся 2 «а» класса.

Для поставленной проблемы использовали такие методы изучения, как наблюдение, беседы и письменные опросы. Было проведено 3 диагностических урока:

- диагностика текстовых умений по методике Н.А. Ипполитовой;
- умение писать сочинение;

– диагностика исследования письменной речи по методике Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой.

1. В диагностике изучения уровня сформированности текстовых умений по Н.А. Ипполитовой были выбраны следующие критерии:

1. Умение озаглавить текст.
2. Умение определить тему и основную мысль текста.
3. Умение составить текст по плану.

В результате проведенной работы мы получили следующие результаты. Результаты ответов учащихся по умению озаглавливать текст представлена в рисунке 1. В экспериментальном классе 6 учеников получили 1 балл, 4 ученика 2 балла и 1 ученик не справился с заданием. В контрольной группе 2 ученика получили 2 балла, 7 учеников – 1 балл, и 4 ученика не справились с заданием.

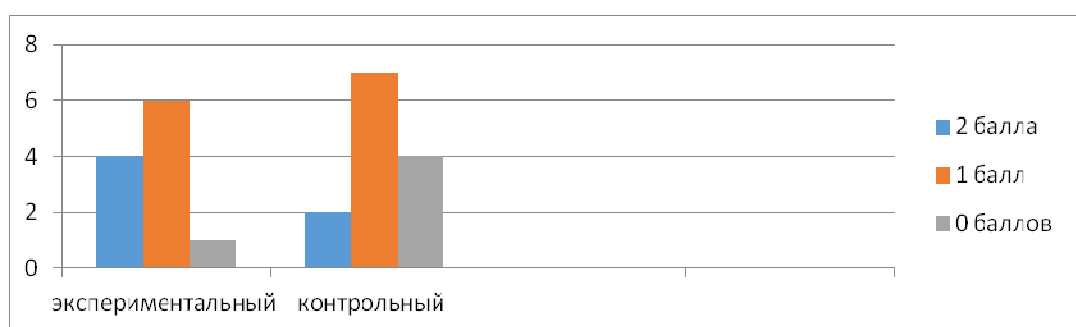


Рисунок 1. Умения озаглавливать текст

Результаты ответов учащихся по умению определить тему и основную мысль текста представлена в рисунке 2. По диаграмме можно увидеть, что учащиеся не могут определить тему и основную мысль текста. У экспериментальной группы 3 ученика получили 2 балла, 7 учеников получили 1 балл и 1 ученик не справился. Учащиеся контрольной группы с этим заданием не справились.

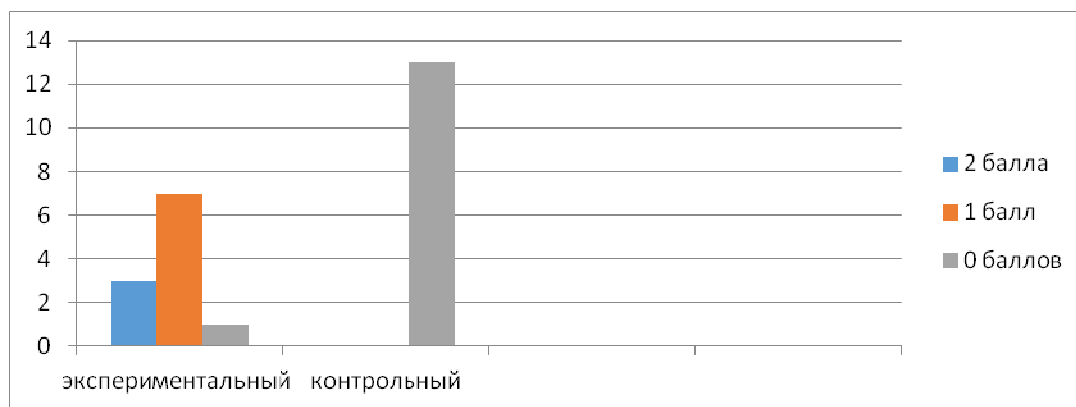


Рисунок 2. Умения определить тему и основную мысль текста

Результаты ответов учащихся по умению составить текст по плану представлена в рисунке 3. В экспериментальной группе 3 ученика получили 2 балла, 4 ученика – 1 балл, и 2 ученика не справились с заданием. В контрольной группе 1 ученик получил 2 балла, 4 ученика – 1 балл, и 8 учеников не справились.

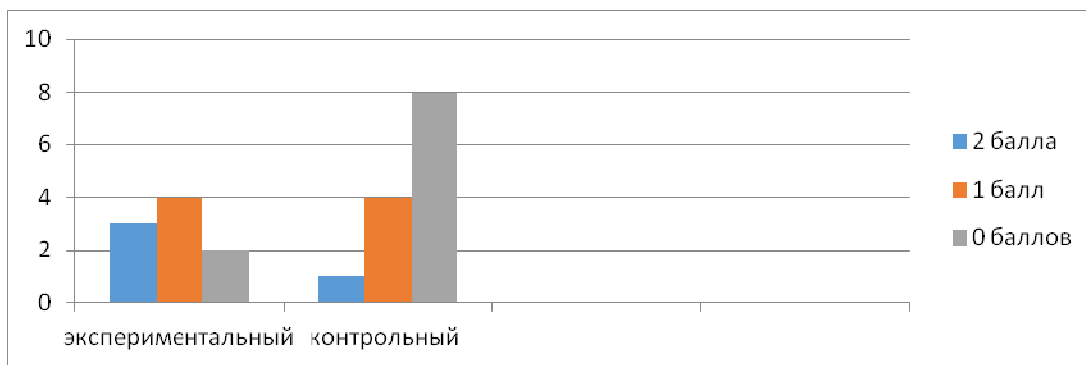


Рисунок 3. Умения составить текст по плану

Посмотрев результаты работ учащихся, мы сделали вывод, что они еще не работали над понятиями: текст, основная мысль, тема текста.

2. Диагностика умения писать сочинение.

Для оценки умения детей создавать сочинения, были разработаны критерии представлены в таблицах 1,2,3 отражающие составные компоненты этого умения: 1) раскрытие темы, 2) композиция текста, 3) использование опорных слов. Статистика результатов исследования представлены в рисунках 4, 5, 6.

Таблица 1

Раскрытие темы

Уровни	Критерии
1	ученик полностью раскрыл тему сочинения
2	тема учеником раскрыта не полностью (иногда встречаются отступления, ненужные подробности)
3	тема не раскрыта

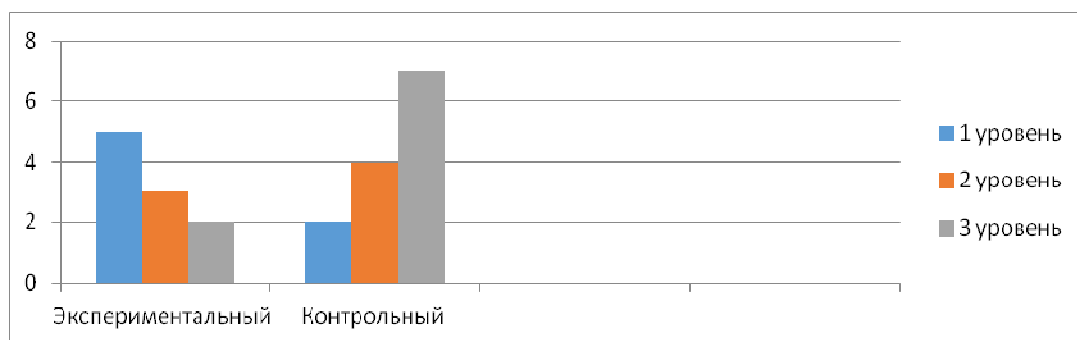


Рисунок 4. Раскрытие темы

В экспериментальной группе тему текста раскрыли 5 учеников, не справились 2. В контрольной группе тему текста раскрыли 2 ученика, не справились 7.

Таблица 2

Композиция текста

Уровни	Критерии
1	композиция текста выстроена логично, последовательно
2	композиция текста не совсем последовательна, достаточно сбивчива
3	текст сочинения построен не логично, композиционно не выстроен



Рисунок 5. Композиция текста

В экспериментальной группе 1 уровень выявлено у 4 учеников, в 2 и 3 уровне выявлено по 5 учеников. В контрольной группе равное количество учеников выявлено в 1 и 2 уровне – по 3 учеников, а остальные 7 учеников – 3 уровень.

Таблица 3

Использование опорных слов

Уровни	Критерии
1	опорные слова используются уместно, удачно вписываются в содержание и композицию текста
2	опорные слова используются учеником, но не всегда уместно
3	опорные слова либо не используются, либо наблюдается их чрезмерное нагромождение

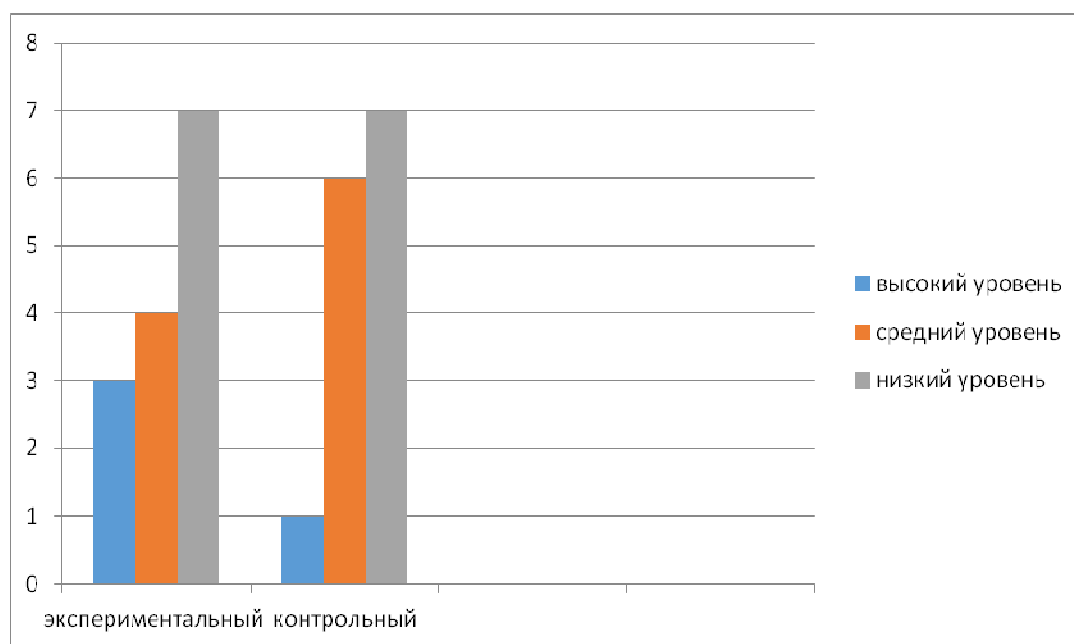


Рисунок 6. Использование опорных слов

В экспериментальной группе высокий уровень выявлено у 3 учеников, средний уровень у 4 учеников и низкий уровень у 7 учеников.

В контрольной группе высокий уровень выявлено у 1 ученика, средний уровень у 6 учеников и низкий уровень у 7 учеников.

На основании оценки этих умений мы выделили 3 уровня умения учеников писать сочинения:

Высокий уровень умения создавать сочинения – ученик полностью раскрыл тему сочинения, удачно построил композицию текста, использовал опорные слова к месту. К этому уровню относится 4 ученика из экспериментальной группы и 2 ученика из контрольной группы.

Средний уровень умения создавать сочинения – ученик не раскрыл тему полностью, имеют место отступления от темы, композиция текста недостаточно последовательная, опорные слова используются не всегда. К этому уровню относится 5 учеников из экспериментальной и контрольной группы.

Низкий уровень умения создавать сочинения – ученик не раскрыл тему сочинения, текст композиционно не выдержан, сбивчив, опорные слова не используются или наблюдается их переизбыток. К этому уровню относятся 5 учеников из экспериментальной группы и 6 учеников из контрольной группы.

3. Диагностика исследования письменной речи по методике Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой.

Методика направлена на исследование письменной речи у младших школьников. Первый блок направлен на исследование предпосылок письменной речи. Он включает задания на языковой и звукобуквенный анализ, определить количество слов в предложении, слогов и звуков в слове и т.д. Второй блок направлен на оценку письма. Ученикам предлагается небольшой диктант.

Результаты ответов учащихся (Рисунок 7, 8).

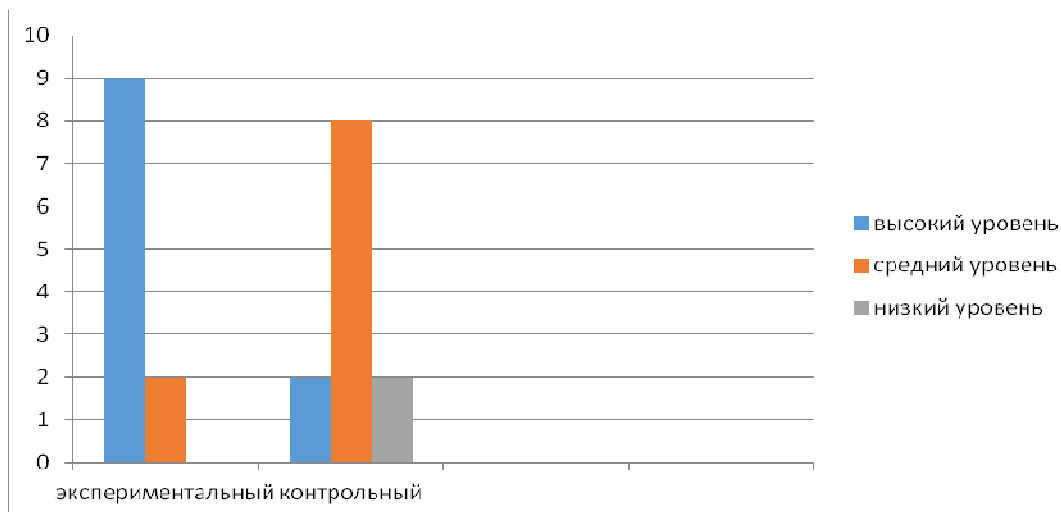


Рисунок 7. Экспериментальная группа

В экспериментальной группе высокий уровень выявлено у 9 учащихся, средний уровень у 2 учеников.

В контрольной группе у высокого и низкого уровня выявлено по 2 ученика, средний уровень – 8 учащихся.

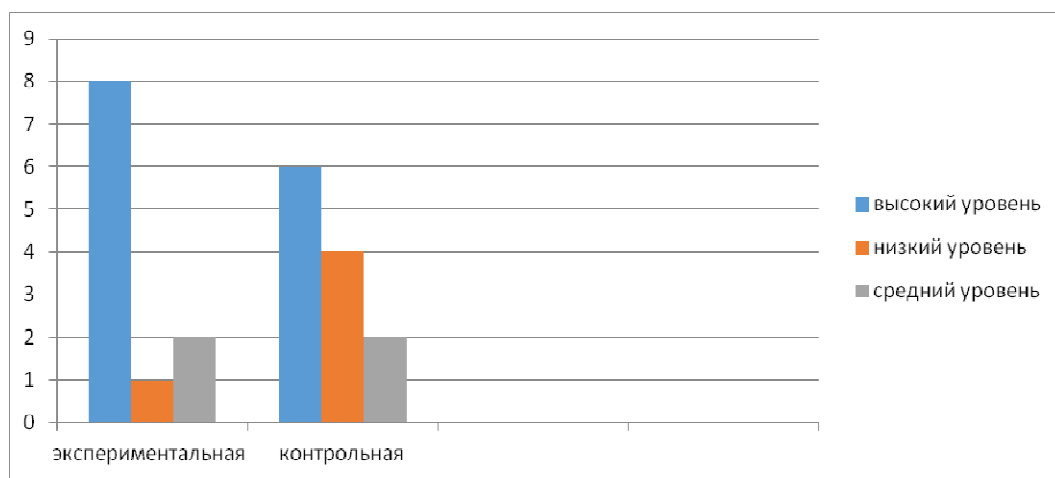


Рисунок 8. Контрольная группа

В экспериментальной группе высокий уровень выявлено у 8 учеников, средний уровень у 2 учеников, и у 1 ученика низкий уровень.

В контрольной группе высокий уровень выявлено у 6 учеников, средний уровень у 2 учеников и у 4 учеников низкий уровень

Выводы. Таким образом, изучены уровни сформированности письменной связной речи в 2 классе. Речь является показателем общей культуры и интеллектуального развития ученика. По новым требованиям к планируемым результатам по Федеральному государственному образовательного стандарту отводится к коммуникативным умениям устной и письменной речи. Одним из доминирующих методов развития связной письменной речи является сочинение. Исходя из этого для решения данной проблемы, в будущем подготовим комплекс уроков русского языка с использованием сочинения-миниатюры, как один из методов развития связной письменной речи.

Литература:

1. Азова О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: Сфера, 2011. – 774 с.
2. Ерастов Н.П. Культура связной речи. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство – 2013. – 183 с.

3. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи [Текст] // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 2016. – 281 с.
4. Зайцева О.О. Сочинение в начальной школе. – 2001. – №6. – С. 28-35
5. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Изд. Либроком 2014. – 248 с.

Педагогика

УДК 376

доктор педагогических наук, профессор Шестаков Михаил Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Сальникова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация. В настоящее время дети, имеющие различные нарушения слуха, имеют достаточно большое представительство среди других нозологических групп. Снижение или потеря слуха у детей сопровождается дефицитом внимания, которое определяет возможности развития познавательной деятельности, что создает психолого-педагогические трудности в их обучении и воспитании. Развитие познавательной сферы слабослышащих и глухих детей является неотъемлемым условием их нормального развития, эффективной образовательной деятельности и успешной социализации. Игровая деятельность является эффективным средством развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся, активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности. Одним из средств этой группы, отличающимся большим ресурсным потенциалом в развитии познавательной сферы детей младшего школьного возраста, является игра в шахматы.

Ключевые слова: школьники, младшие классы, нарушение слуха, познавательные процессы, шахматы.

Annotation. Currently, children with various hearing disorders have a fairly large representation among other nosological groups. The reduction or loss of hearing in children is accompanied by a lack of attention, which determines the possibilities for the development of cognitive activity, which creates psychological and pedagogical difficulties in their education and upbringing. The development of the cognitive sphere of hearing impaired and deaf children is an indispensable condition for their normal development, effective educational activities and successful socialization. Game activity is an effective means of developing school-significant psychological and psychophysiological functions of students, intensifying their cognitive abilities, and fostering a steady interest in intellectual activity. One of the means of this group, which has great resource potential in the development of the cognitive sphere of children of primary school age, is the game of chess.

Keywords: schoolchildren, junior classes, hearing impairment, cognitive processes, chess.

Введение. Возраст детей, обучающихся в младших классах, считается специалистами наиболее благоприятным периодом естественного и направленного формирования и развития основ осознанного рефлексивного поведения, а также воспитания типологических характеристик рефлексии. Важность этого возрастного периода в онтогенезе связана еще и с созданием фундаментальных основ социального поведения человека, возможностей его успешного самоопределения и самореализации в социуме [6].

Способность обучающегося уточнять уровень и содержание своих знаний, а также правильно оценивать собственные действия являются продуктом его познавательной деятельности, результатом рефлексивного поведения. Без самостоятельного выявления собственных ошибок, причинно-следственных связей их возникновения становится проблематичным, а порой и невозможным достижение основной целевой установки в любом виде деятельности [1].

Когда речь идет о детях с нарушениями слуха, необходимо иметь в виду, что поражение соответствующих органов, отвечающих за восприятие звуковой информации, снижает функциональные возможности нервной системы, приводящие в последующем к определенным нарушениям процесса умственного развития, развития речи, развития аналитико-синтетического мышления [10].

При этом подобное отставание в развитии мышления у данного контингента детей становится очевидным во всех его компонентах. Это проявляется и в ухудшение вербальной стороны мыслительных процессов, и в существенном отставании словесно-логического мышления, и в запаздывании формирования умственных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, и в дефиците мотивационного компонента, и в низкой познавательной активности [2].

Следовательно, целенаправленное развитие познавательной сферы слабослышащих и глухих детей является необходимым условием их нормального развития, эффективной образовательной деятельности и успешной социализации [11, 12].

Изложение основного материала статьи. Для определения характера влияния показателей развития познавательной сферы слабослышащих и глухих детей младшего школьного возраста на успешность их образовательной деятельности был проведен корреляционный анализ между двумя соответствующими группами показателей у школьников третьих классов специальной школы, которые адаптировались к оценке их знаний по учебным предметам на основе 5-бальной системы, и накопивших за это время определенный объем знаний.

Результаты корреляционного анализа между показателями развития познавательной сферы данного контингента детей и их успеваемости по учебным предметам позволил установить следующие закономерности:

– показатели уровня развития памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха практически не связаны ($r=0,020-0,098$; $p>0,05$) с их успеваемостью по таким учебным предметам, как «Изобразительное искусство», «Математика», «Развитие речи», «Формирование грамматического строя речи», «Чтение»;

– показатели уровня развития внимания детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха практически не связаны ($r=0,020-0,151$; $p>0,05$) с их успеваемостью по таким учебным предметам, как «Изобразительное искусство», «Математика», «Развитие речи», «Формирование грамматического строя речи», «Чтение»;

– показатели уровня развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха имеют статистически достоверные положительные корреляционные связи с успеваемостью по учебным предметам: «Развитие речи» ($r=-0,312$; $p<0,05$) и «Чтение» ($r=-0,314$; $p<0,05$), тогда как с успеваемостью этих школьников по изобразительному искусству, математике и формированию грамматического строя речи статистически достоверных взаимосвязей не обнаружено ($r=0,53-0,94$; $p>0,05$);

– показатели уровня развития аналитико-синтетического мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха имеют статистически достоверные положительные корреляционные связи с успеваемостью этих учащихся по учебным предметам: «Изобразительное искусство» ($r=0,361$; $p<0,05$), «Математика» ($r=0,384$; $p<0,01$), «Развитие речи» ($r=0,731$; $p<0,01$), «Формирование грамматического строя речи» ($r=0,434$; $p<0,01$), «Чтение» ($r=0,646$; $p<0,01$).

По мнению специалистов, достаточно эффективным средством развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста являются игры, задания игрового характера и т.п. Во время игр у детей формируется навык концентрировать внимание, который переносится на другие виды их деятельности, включая учебную [4, 8].

Представители отечественной педагогики и психологии уже давно установили явную зависимость между деятельностью детей, происходящей в игровой форме, и темпами их умственного развития. Это связывается с тем, что игровая деятельность положительно влияет на онтогенетическое развитие ребенка и создает тем самым зону ближайшего развития умственных действий [3].

В связи с этим представляется очевидным, что игры, игровая деятельность, задания в игровой форме у детей младшего школьного возраста должны рассматриваться в качестве основного, базового средства развития умственной деятельности ребенка, которая необходима ему для успешного освоения новых знаний.

Специалисты подчеркивают, что для начальной школы игра является одним из инструментов развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся, активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней [7].

Одним из средств этой группы, отличающимся большим ресурсным потенциалом в развитии познавательной сферы детей младшего школьного возраста является игра в шахматы [5, 9].

Опрос квалифицированных педагогов-тренеров, которые обучают игре в шахматы слабослышащих и глухих детей младшего школьного возраста, показал, что в своей работе они применяют исключительно уже существующие официальные программы, разработанные для здоровых учащихся начальных классов школы, адаптируя их к особенностям контингента с отклонениями в состоянии здоровья по слуху.

Проведенный этими экспертами контент-анализ существующих программ и сопоставление, представленных в них целевых установок и основных задач, отведенного на освоение объема часов и сроков реализации, основных элементов содержания и методического сопровождения позволил им установить, что каждая из рассмотренных учебных программ в большей или меньшей степени располагает определенным числом предпосылок к использованию в работе со слабослышащими и глухими детьми младшего школьного возраста.

В итоге эксперты отмечают, что по общему суммарному числу коэффициента соответствия наибольшим количеством предпосылок к использованию для начального обучения игре в шахматы слабослышащих и глухих детей младшего школьного возраста располагают три программы: «Шахматы – школе» (коэффициент соответствия – 0,87), «Шахматы в начальной школе» (коэффициент соответствия – 0,69), «Шахматы» (коэффициент соответствия – 0,59).

Экспериментальная проверка эффективности развития познавательной сферы у слабослышащих и глухих детей первых классов специальной школы путем включения в состав учебных предметов обучение игре в шахматы в форме факультативных занятий два раза в неделю по одному часу выявила, что к окончанию пятого месяца педагогического эксперимента показатели точности внимания у младших школьников с нарушениями слуха статистически достоверно улучшились, как и его продуктивность (Таблица 1).

Таблица 1

Динамика показателей познавательной сферы у слабослышащих и глухих детей первых классов специальной (коррекционной) школы в процессе обучения

Показатели познавательной сферы	Этапы обследования		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента
	До эксперимента	После эксперимента	
Точность внимания, ус.ед.	0,64±0,02	0,73±0,02	t=3,19; p<0,01
Продуктивность внимания, ус.ед.	8,20±0,30	7,05±0,20	t=3,15; p<0,01
Аналитико-синтетическое мышление, с.	47,87±2,37	43,38±2,07	t=1,43; p>0,05
Наглядно-образное мышление, баллы	23,52±0,42	26,88±0,41	t=5,71; p<0,001
Образная память, баллы	5,69±0,18	6,69±0,15	t=4,33; p<0,001

При этом прирост показателя точности внимания за этот период у них составил 14,1%, а продуктивности внимания – 14,0%.

Обучение игре в шахматы в дополнение к программному составу учебных предметов в процессе педагогического эксперимента положительно сказалось на улучшении показателей уровня развития наглядно-образного мышления и образной памяти детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. При этом у данной нозологической группы младших школьников прирост соответствующих показателей составил – 14,3% и 17,6%.

Выявленные статистически достоверные изменения показателей познавательной сферы у слабослышащих и глухих детей младшего школьного возраста, обучавшихся игре в шахматы, согласуются с основными положениями, сформулированными специалистами, которыми было установлено, что эффективность игровой деятельности шахматистов наиболее тесно связана с уровнем развития памяти, внимания, мышления и других психических процессов.

Выводы. Таким образом, результаты исследования позволяют конкретизировать ресурсный потенциал игры в шахматы в аспекте развития у слабослышащих и глухих детей младшего школьного возраста таких показателей познавательной сферы, как точность и продуктивность внимания, наглядно-образное и аналитико-синтетическое мышление, образная память.

При этом к психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность процесса развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, относятся:

- обеспечение необходимой слухо-речевой среды;
- развитие рефлексии как способности к самостоятельному выявлению ошибок и установлению их причин во время игры в шахматы;
- моделирование и конструирование учебного шахматного материала на основе деятельностного и дифференцированного подходов к обучаемым;
- создание благоприятной развивающей игровой среды, воздействующей на интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы детей;
- ориентация на достижение успеха;
- удовлетворение особых образовательных потребностей данного контингента детей;
- использование дидактических игр для активизации познавательных процессов;
- учет собственно психофизиологического и психолого-педагогического данного контингента младших школьников.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха: монография. – М.: Спутник, 2009. – 247 с.
3. Буров А.В., Калинин В.Е., Березина Л.А. Игровая среда как показатель физической и умственной работоспособности учащихся младшего школьного возраста // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 6. – С. 113-116.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62-76.
5. Габбазова А.Я. Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения шахматной игре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
6. Сподаренко Е.В. Педагогические условия формирования социальной рефлексии младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 24 с.
7. Степанова О.А., Рыдзе О.А. Дидактические игры на уроках в начальной школе. – М.: Творческий центр, 2003. – 96 с.
8. Ходырева Е.А. Игровая среда как фактор развития творческой активности младших школьников в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 1998. – 24 с.
9. Шеронов В.В. Развитие интеллектуальной сферы детей с нарушением слуха на основе обучения игре в шахматы / В.В. Шеронов // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2012. – № 4 (24). – С. 104-108.
10. Шматко Н.Д. Интегративное обучение детей с нарушенным слухом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: научно-практический сборник. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – Вып. 3. – С. 146-157.
11. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 24 с.
12. Яхнина Е.З. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих учащихся младших классов // Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / Под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2005. – С. 69-105.

УДК 376.3

кандидат психологических наук Шипилова Евгения Валерьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

старший преподаватель Алексеева Марина Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

старший преподаватель Егорушина Мария Геннадьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы познания окружающего мира детей с отклонениями в развитии. В частности, рассматриваются концепции, позволяющие обозначить основные подходы к пониманию данной проблематики. В рамках научной статьи дана характеристика не только образовательных программ, но и развитие навыков социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: окружающий мир, адаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article analyzes the problem of cognition of the world around children with developmental disabilities. In particular, the concepts that allow us to identify the main approaches to understanding this problem are considered. The scientific article describes not only educational programs, but also the development of skills for social adaptation of people with disabilities.

Keyword: the world around us, adaptation, children with disabilities.

Введение. Одним из важных этапов формирования личности ребенка является дошкольный возраст. Мир, который открывается перед глазами ребенка, очень велик и огромен. Дошкольники проявляют большой интерес к живой и неодушевленной природе, начинают закладывать основы морали. На основе приобретенного опыта дошкольники развивают свои устремления и предпочтения, хотя прикоснуться ко всему, приблизиться, открыть для себя. Воображение ребенка, его знание окружающего мира позволяют ему расширять границы собственного детского опыта и, как следствие, когнитивное развитие ребенка позволяет ему самореализоваться и выразить себя. Заботливое отношение к окружающему миру заложено в душе ребенка только в том случае, если дошкольник видит примеры внимания и заботы обо всем окружающем каждый день со стороны взрослых [1].

Именно развитие познавательной сферы ребенка становится важным на данном этапе обучения, что отмечается в педагогической теории и практике в качестве приоритетного направления, поскольку именно в этом возрасте познавательный интерес ребенка к окружающей его природе, его наблюдательность и любопытство могут быть использованы для расширения познавательного кругозора ребенка и развития его эрудиции.

Возрастная детская психология содержит очень разностороннюю информацию о состоянии и динамике развития когнитивного интереса у дошкольников. Таким образом, проблема особенностей развития познавательной сферы ребенка, создания условий, которые эффективно повлияли бы на формирование и развитие познавательной деятельности дошкольников и их подготовку к школьному обучению, уже много лет является одной из приоритетных областей педагогических и психологических исследований. К изучению данной проблемы обращались многие психологи и педагоги прошлого, как зарубежные (Д. Брунер, Д. Болдуин, К. Бюлер, Э. Клапаред, В. Штерн, Ж. Пиаже и другие), так и отечественные (В.П. Бехтеров, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, А.А. Смирнов, Е.И. Конради и другие).

Ведущие психологи нашего времени изучили несколько аспектов в области проблемы когнитивного развития дошкольников: особенности проявления когнитивной потребности у дошкольников (Д.Б. Богоявленская, Б.С. Юркевич), формирование когнитивных интересов у детей разного возраста (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Н.Г. Морозова, Н.Н. Поддяков, В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина, А.И. Сорокина и другие), процесс развития детей (Л.Ф. Захаревич, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, Н. Бабич, Н.Б. Шумакова, А.И. Сорокина), возрастная специфика проявления познания у дошкольников (В.Г. Иванов, Д.Б. Головикова, Г. Лямина). Вышеупомянутые исследователи различают среди дошкольников спектр компонентов формирования когнитивных отношений с окружающей средой, где они подчеркивают, что наиболее важными качествами являются когнитивный интерес и когнитивная деятельность.

Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.И. Щербаков, Г.И. Щукина отметили следующие условия для формирования и развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста: внимание, индивидуальные особенности ребенка, выбор методов и форм работы с детьми, а также соотношение должного и своевременного познавательного интереса с предметом, их стимулирование и развитие во всех областях деятельности ребенка.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст наиболее продуктивен для развития психики ребенка. В этот возрастной период ребенок совершает качественный скачок в своем развитии, в том числе и в умственном развитии. В начале дошкольного периода сформировались такие познавательные процессы, как ощущение, произвольное внимание, восприятие субъекта, активная речь. В процессе действия с предметами ребенок понимает обращенную к нему речь, уже накопил определенный опыт, обогатил словарный запас. Благодаря этим достижениям начинается активное развитие окружающего мира, и в процессе этого развития дошкольник развивает восприятие и формирует интерес ко всему окружающему [2].

Важность формирования интереса в познании окружающего мира, в жизни дошкольника очень велика, так как создает фундамент для развития памяти, мышления, внимания, способствует развитию речи, воображения. Эти процессы в начальной школе будут занимать лидирующие позиции, особенно в логическом мышлении, поскольку мышление будет обрабатывать всю информацию, полученную благодаря

интересу, сформированному во всем окружающем ребенке. Кроме того, важно также хорошо развитое восприятие, которое проявляется в виде наблюдения за ребенком, его способности замечать особенности предметов и явлений, детали, черточки, которые взрослый не замечает.

Если в процессе воспитания ребенок не получает благоприятных условий для формирования когнитивного интереса, связанные с ними процессы будут отставать в развитии, а это негативно скажется на развитии образовательной деятельности на начальном этапе школы. При серьезных задержках обычно наблюдается задержка умственного развития.

Мир вокруг человека – это мир предметов и явлений, поэтому целостное восприятие объектов позволяет человеку правильно ориентироваться в нем. Без этого у ребенка возникают различные проблемы, как в интеллектуальной сфере, так и в сфере эмоционально - волевой, социализации ребенка и других сферах его жизни.

На нынешнем этапе развития нашего общества наблюдается реальная тенденция к ухудшению здоровья подрастающего поколения, растет число детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта тенденция социально обусловлена и зависит, прежде всего, от таких факторов, как экономическое положение в обществе, состояние окружающей среды, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и образования в семье, в учебном заведении и т.д. [5].

По словам Т.В. Егоровой, дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует развитию образовательных программ вне особых условий образования и обучения [3].

Одной из важных областей обучения и образования детей с ограниченными возможностями, гарантирующих, что дошкольник получает систематические знания, является знакомство с окружающей средой. Знакомство с другими обеспечивает значительные изменения в психическом развитии детей только в том случае, если они получают не отдельные знания предмета, а конкретную систему знаний, отражающую зависимость и значимые связи в той или иной области реальности.

Познание окружающей действительности осуществляется в разных направлениях. Это введение в явления общественной жизни, и с живой природой, и с неживыми объектами. Каждая из этих областей имеет свою специфику, знакомит детей с узорами, характерными для этой области реальности, определенным типом свойств, связей и отношений. Но есть и общие задачи, которые необходимо решать на всех этапах, чтобы ознакомиться с окружающей средой. Далее рассмотрим эти задачи.

Во-первых, в ходе ознакомления с окружающей средой появляется возможность расширить представления дошкольника о тематическом мире, в котором он живет, выделить и сосредоточить свое внимание на материальных условиях существования, которые во многом будут определять условия его деятельности и окружать его всю жизнь.

Знакомство с объектами природы и с окружающими явлениями предполагает опору на существенные свойства и отношения объектов, умение их различать, что при правильной организации обучения может способствовать формированию мыслительных процессов дошкольника [4].

Природа – это та неотъемлемая часть объективной реальности, которая существует вне и за пределами нашего сознания. Природа существует в своей первичной основе независимо от жизни и деятельности человека. Это обстоятельство принципиально отделяет неодушевленную природу от предметов, тоже неодушевленных, но созданных человеком. Созданные человеком объекты подчиняются не законам природы, а потребностям человека и служат определенной цели. В них программируется определенный способ потребления. Объекты неодушевленной природы, хотя и могут быть использованы человеком, но при этом трансформируются в соответствии с его потребностями, подчиняются законам природы, и поэтому их поведение «подчиняется» не цели, а объективной причинности. Изменения, происходящие с ними и в них, не всегда предсказуемы, не всегда подчиняются воле человека, как бы мы этого ни хотели.

Только при таком подходе можно понять циклические явления в природе, не зависящие от воли человека, формирования временных представлений, понимания неожиданных (ненужных, даже вредных) явлений, но имеющие объективные и вполне познаваемые закономерности.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном возрасте должны ознакомиться с одним из важнейших законов существования реальности – изменчивостью. Знание природы дает этим детям прекрасную возможность ознакомиться с постоянно происходящими изменениями – сменой времен года, времен года, изменениями состояния воды и т.д., показать свою регулярность и многократно наблюдать за ними в естественных условиях [4].

Именно явления природы со своей объективной закономерностью дают возможность показать дошкольникам реальные причинные зависимости, заставить их освоить элементы логических операций, что важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Знакомство с окружающей средой также может обогатить чувственный опыт ребенка: правильно воспринимать окружающую среду: смотреть и видеть, слышать и слышать, чувствовать и прикасаться, учить его быть внимательным к окружающему. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания – представлений, восприятий, ощущений. Формируя адекватные представления об окружающей среде, мы создаем чувственную основу для Слова и готовим ребенка к восприятию словесных описаний предметов, отношений и явлений (рассказы, стихи, песни, сказки). Развитие образов восприятия в слове дает большие возможности для развития памяти ребенка, такие образы могут быть вызваны произвольно, обновляются в памяти ребенка по слову, сделанное взрослым, т.е. извне.

Хотелось бы подчеркнуть, что особое место уделяется знакомству с окружающими и формированию представлений о социальных явлениях у детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо с самого начала сформировать у детей представление о себе (научить детей называть свое имя, узнавать себя на фотографии, называть части тела и лица). Также наряду с этим большое внимание уделяется формированию у детей представлений о своей семье (узнавать родителей на фотографиях, других родственников, знать и называть их имена) [2].

В дальнейшем необходимо сформировать у детей представление о людях, близких к повседневному общению. Их учат заботиться о членах семьи, сверстниках, координировать свои действия с действиями сверстников в совместной деятельности.

Формируя представления о социальных явлениях, мы предоставляем ребенку, в первую очередь, психологическую подготовку к поступлению в новый детский коллектив и социальную адаптацию при поступлении в школу.

На ознакомление дошкольников с окружающими, формируются идеи о взаимозависимости всех явлений в обществе и природе: взаимосвязь и взаимозависимость явлений и объектов в природе, живой и неживой, взаимосвязи и взаимозависимости живой природы и неживой; природе и жизнедеятельности человека. Дети учатся понимать и видеть реальные причинные зависимости.

Все виды деятельности по уходу за детьми играют очень важную роль в развитии ориентации в окружающем мире, в накоплении знаний, в формировании когнитивных процессов, то есть, в просвещении ума детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку ребенок с ограниченными возможностями здоровья приходит в дошкольное учебное заведение с неразвитой деятельностью, само обучение ребенка новым предметам вооружает его новыми способами поведения с ними. В процессе этих действий, открываются новые отношения между предметами и между людьми, ребенок сталкивается с свойствами объектов, с необходимостью учитывать эти свойства.

Все виды трудовой деятельности и первые этапы развития игры способствуют доменах действий, знания, их функциональное назначение и способы действия с ними, «познание мира» темы, выделение свойств предметов, с которыми действуют дети. Все вышесказанное является основой развития визуального мышления [3].

Более поздние этапы развития игры, с ее постепенным и правильным формированием, создают основу для возникновения и развития замещающей функции, которая необходима для дальнейшего развития, речевой и мыслительной деятельности.

Поэтому при правильной организации все виды деятельности приводят к формированию общих интеллектуальных навыков – контроля и самоконтроля, планирования, без которых невозможно стать учебной деятельностью.

Выводы. Таким образом, когнитивное развитие дошкольников является одним из важных направлений психолого-педагогической работы со старшими дошкольниками с нарушениями здоровья, в том числе при подготовке к обучению.

У детей с ограниченными возможностями здоровья при знакомстве с окружающей средой формируется целостное восприятие и представление о различных предметах и явлениях окружающей их реальности. Знакомство с окружающими дает значительные изменения в умственном развитии таких детей.

Формирование интереса к познанию окружающего мира обогащает чувственный опыт ребенка: учит его быть внимательным к окружающему, готовит его к школьному образованию, к социальному контакту [1].

Таким образом, ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (то есть человек ограничен в движении, просто слышит или видит хуже и т.д.). Это системное и целостное изменение личности в целом, это «другой» человек, «другой» ребенок, не такой, как все, которому нужны совершенно другие, чем обычные, образовательные условия для преодоления ограничения и решения образовательной проблемы, стоящей перед любым человеком. Для этого нужно не только осваивать собственно образовательные программы, но и формировать и развивать навыки социальной адаптации (собственной жизненной компетентности): социально-психологическую ориентацию и самообслуживание, навыки ориентации во времени и пространстве, различные формы общения, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную подвижность; компенсировать отсутствие знаний об окружающем мире, связанное с нарушениями здоровья; развивать эмоционально-волевые, мотивационные и необходимые области; формировать и развивать способность максимизировать самостоятельную жизнь в обществе.

Литература:

1. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.: Педагогика, 2007. – 181 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 2005. – 204 с.
3. Егорова Т.А. Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. пед. наук Т.А. Егорова. – СПб, 2006. – 206 с.
4. Исаев Д.Н. Отстающий в развитии ребенок. Как узнать, что ребенок отстает в развитии? – СПб.: Издательство Речь, 2012. – 186 с.
5. Рыжова Н. «Наш дом – природа» / Программа экологического воспитания дошкольников. / Дошкольное воспитание. – 1998. – № 7. – С. 26-34.

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

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОГО БРЕНДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ

Аннотация. В отечественной педагогике возрастает роль кадрового потенциала, способного генерировать знания и управлять отношениями коллектива, формируя интерес к предмету преподавания. Педагогу становится крайне важно владеть репрезентативными технологиями формирования собственного имиджа. Статья посвящена формам и методам представления личного бренда преподавателя. Успешность реализации личного бренда преподавателя зависит от разнообразия форм, способов и методов представления. В статье описаны преимущества и недостатки формирования личного бренда преподавателя в социальных сетях, сделаны выводы о наиболее предпочитаемых формах представления своего имиджа.

Ключевые слова: личный бренд преподавателя, способы, формирующие бренд преподавателя.

Annotation. In domestic pedagogy, the role of human resources is increasing, capable of generating knowledge and managing the relations of the team, forming an interest in the subject of instruction. It becomes extremely important for the teacher to master the representative technologies of forming his own image. The article is devoted to the forms and methods of presenting the teacher's personal brand. The success of the implementation of the teacher's personal brand depends on the variety of forms, methods and methods of presentation. The article describes the advantages and disadvantages of forming a teacher's personal brand on social networks, draws conclusions about the most preferred forms of presenting one's image.

Keywords: the teacher's personal brand, ways that form the teacher's brand.

Введение. В отечественной педагогике возрастает роль кадрового потенциала, способного генерировать знания и управлять отношениями коллектива, формируя интерес к предмету преподавания. Современная образовательная политика требует формирования нового мышления педагога, способного ставить в приоритет такие направления организации деятельности учащихся как: комфортность учения и удовлетворенность его результатами, воспитанность, развитие у учащихся интереса к преподаваемой дисциплине, персональное развитие, посредством личного примера. Педагогу становится крайне важно владеть репрезентативными технологиями формирования собственного имиджа, однако многие учителя не осознают все преимущества и недостатки использования таких технологий и средств реализации, и не умеют определять их место и роль в современных интерактивных формах подачи учебного материала [5, 7].

Одним из самых популярных каналов общения у современной молодежи является социальные сети. Персональное продвижение является далеко не предметом изучения маркетинга, но и частью педагогической науки. Создание образовательной среды не значимо, без личного развития и лидерского потенциала преподавателя. Акцент с формирования образовательных целей, сместился на разработку способов получения знаний, подчеркивая важность развития познавательных, коммуникативных и др. способностей.

По мнению авторов, формирование личного бренда преподавателя стоит рассматривать как образ коммуникативного взаимодействия, который помогает выстраивать отношения с публичными сообществами и разными социальными группами, с целью получения интереса к предметному содержанию той дисциплины, которую он преподаёт [2, 5].

Если рассматривать формирование бренда педагогических работников именно с позиции интереса к предметному содержанию, то результат такого образа, по мнению авторов, должен реализовывать регулятивную, аксиологическую, семиотическую, креативную функции [1].

Регулятивная функция связана с формированием у обучающихся личностных черт, которые отвечали бы нормативным требованиям общества.

Аксиологическая функция отражает систему ценностей общества в целом и человека в частности.

Семиотическая связана с обязательным введением обучающихся в систему символов и знаков изучаемой дисциплины.

Креативная функция предполагает развитие и применение различных интерактивных форм, с помощью которых можно представить себя в социальных сетях [1].

Формы и методы представления своего образа в социальных сетях способны как активизировать, так и подавлять интерес обучающихся к предметному содержанию. Успешность реализации всех перечисленных функций зависит от правильного моделирования образа, от разнообразия форм, способов и методов представления [2].

В работе были поставлены следующие задачи:

- описание основных способов формирования личного бренда преподавателя в социальных сетях;
- выявить преимущества и недостатки формирования личного бренда преподавателя в социальных сетях;
- сделать выводы о наиболее предпочитаемых формах представления своего имиджа.

Изложение основного материала статьи. Безусловно, что процесс и способы формирования личного бренда преподавателя школы будет иметь свои особенности. В современной системе вузовского образования большое внимание уделяется научным исследованиям, продвижениям этих исследований на международном

рынке, которые требуют статусности, признания достоинств коллег, обладающих учеными степенями и другими регалиями. Особое значение для персонализации преподавателя высшей школы будет играть вовлеченность в различные научные сообщества и преумножение опыта научно-исследовательской деятельности [2]. Педагогическими критериями успешности преподавателя школы является: уровень обученности учеников, состояние исследовательской работы и работы по самообразованию, образование педагогов и повышение квалификации, способность к самоанализу и рефлексии, так называемые soft and hard skills [2].

Исследуя и анализируя различные исследования персонального развития в работах таких ученых как Иноземцева Л., Парамонова С., Домнина В., Панкрухина А. выделяют основные этапы формирования личного бренда. К ним относятся: позиционирование школьного учителя в системе образования; разработка стратегии бренда учителя школы; разработка содержания, идеи; анализ личности и создание имени бренда, рефлексия – отношение к персональному бренду преподавателя. Принимая во внимание вышеперечисленные этапы, встает вопрос об использовании форм презентации, которые будут интересны, уместны и понятны поколению в настоящее время.

Предметом исследования авторов является не процесс формирования личного бренда, его основные этапы и т.д., а способы и формы представления, которые могут позитивно повлиять на имидж преподавателя школы.

Наличие интереса у аудитории – это главный фактор активности и регуляции школьной среды. В течении всей жизни человека интересы динамично меняются. Но мотивы остаются неизменными это познание себя, достижение человеком профессионального и социального развития, расширение диапазона ролей, самореализация. Рубинштейн Л.С. говорил: «Когда не получают удовлетворения потребности, жить трудно; когда не получают пищу интересы или их нет, жить скучно» [5].

К самым популярным формам интерактивного взаимодействия относятся:

- технология сторителлинга, которая уже получила большое распространение в зарубежной практике в таких областях как маркетинговые коммуникации и связи с общественностью. Сторителлинг (от англ. storytelling) это рассказывание историй, которые побуждают к действию и определенному отношению. Каждая рассказанная история, миф или легенда о поступке или действии, которая распространяется с целью формирования интереса к изучаемой теме, проблеме, событиям в общеобразовательной жизни [8];

- создание социологических опросов, как форма напоминания о себе, получение одобрения аудитории, вовлечение в обсуждение пользователей, получение обратной связи, мониторинг интересных тем для дальнейшего роста;

- видео-фрагменты, которые может быть представлен личной информацией и обсуждением, с целью формирования собственной позиции к содержанию увиденного;

- вовлеченность в различные педагогические сообщества, с целью повышения самооценки и поиска единомышленников;

- написание различных комментариев, которые помогают понимать, что его умения и советы нужны другим. Уверенность и выражение собственной позиции помогают и защищают от эмоционального выгорания.

В НГПУ им. К Минина в рамках изучения курса «Основы менеджмента педагога» проводилось психолого-педагогическое исследование по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профили подготовки История, Биология и Химия, Математика и Физика, Математика и информатика, Математика и экономика. Всего в исследовании приняло участие 120 респондентов данного направления подготовки 2,3 курса обучения. Анкетирование проводилось через Google – формы. Вопросы задавались в открытой и закрытой форме. Вопросы структурировались по логике исследования, графики построены автоматически, отражают наглядность полученных данных. Выборка студентов составила 30 человек, что соответствует критерию малой выборки. На подготовительном этапе авторами была разработана анкета, апробированная на пилотажной выборке 5 человек, проведена ее коррекция с учетом полученных результатов.



Рисунок 1. Необходимость создания персональной страницы в социальных сетях (Составлено авторами)

На вопрос нужно ли создавать персональную страницу в социальных сетях преподавателю школы мнения респондентов разделились: 54,3% респондентов ответили, что необязательно, т.к. учитель формирует отношение к предмету в ходе занятий, 44,4% подтвердили необходимость формирования интереса учащегося через личную страницу. Как показал дополнительный опрос обучающиеся отметили, что педагог должен быть конкурентноспособным и должен обеспечивать устойчивый уровень качества образовательных услуг. Такой педагог не имеет проблем с учебной нагрузкой и обязательно занимается вопросами формирования своего имиджа, т.к. стремятся учиться у того, кто выдерживает конкурс и соперничество.

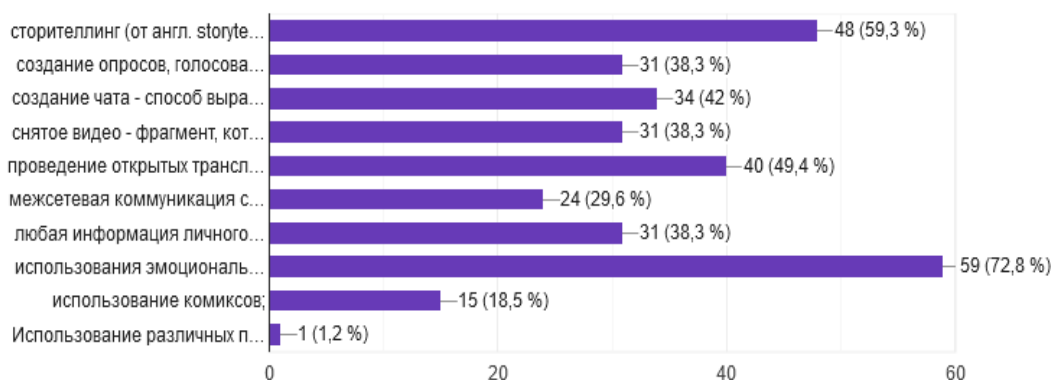


Рисунок 2. Наиболее интересные интерактивные формы и способы выражения личного бренда в социальных сетях (Составлено авторами)

На вопрос какие интерактивные формы и способы выражения личного бренда в социальных сетях для вас являются наиболее интересными, наибольший интерес вызвали такие формы как: использование эмоциональной символики, реакция на аудиторию, дружественное, открытое общение (72,8% респондентов), сторителлинг (59,3% респондентов), проведение открытых трансляций (49,4% респондентов). Чуть меньше респонденты оценивают создание чата, как способа выражения поддержания коммуникаций (42% респондентов). Одинаково распределились доли по созданию опросов и голосований и презентация видеофрагментов (38,3% респондентов). Обучающиеся также указывают, что необходимо использовать и другие практические методы такие как использование дополнительной литературы, компьютерных игр и др. По мнению авторов, диалоговое общение по-прежнему является самой эффективной формой выражения собственной позиции и обеспечивает формирование интереса к содержанию предмета и позволяет увидеть успешность преподавателя. Как показал дополнительный опрос, обучающиеся сформулировали критерии успешности преподавателя во время общения в социальных сетях: чувство юмора, выразительность речи, грамотная стилистика и русский язык, творческое начало и эмоциональность. Все эти критерии, по мнению авторов, составляет личностный потенциал педагога, который представлен ценностными ориентациями, верованиями и убеждениями.

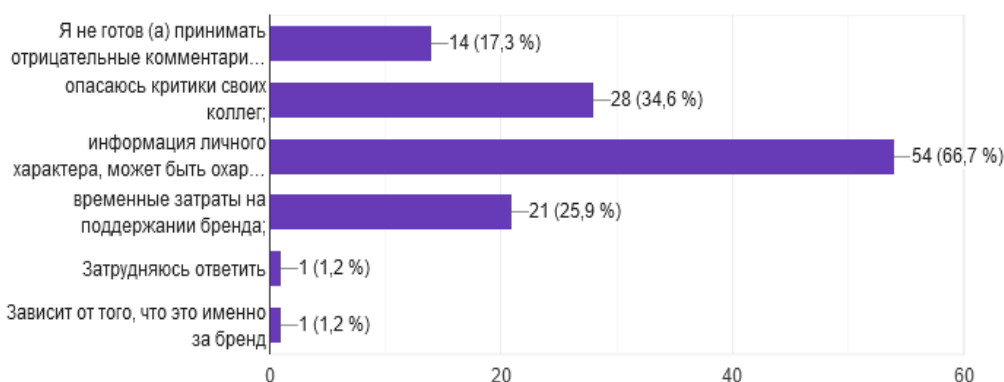


Рисунок 3. Недостатки формирования бренд-имиджа в социальных сетях

Далее исследование показывает, что является факторами тревожности при формировании личного бренда являются: неготовность принимать отрицательные комментарии, временные затраты на поддержании бренда. Из диаграммы очевидно, что не всегда общение в социальных сетях является позитивным, большая часть респондентов (66,7%) считает, что информация личного характера может быть охарактеризована не в пользу преподавателя, (34,6% респондентов опасаются критики коллег), 25,9% респондентов считают, что для поддержания личной страницы необходимы временные затраты, а преподаватель озабочен учебным процессом и у него нет времени на разработку и поддержания информационного контента страницы. Кроме этого, многие обучающиеся считают, что ученики часто используют коммуникацию через социальные сети в своих личных целях и затрудняют тем самым процесс общения и используют его для решения собственных проблем.

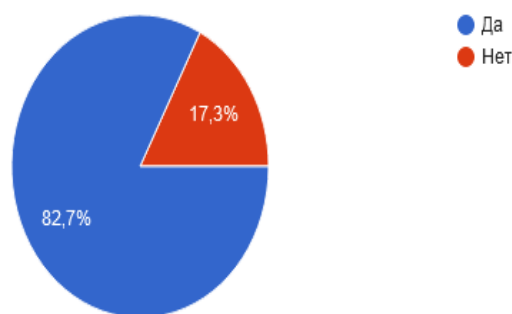


Рисунок 4. Готовность будущих преподавателей к созданию своего личного бренда

На вопрос если вы будете работать преподавателем в школе, будете ли вы создавать свой личный бренд, большинство респондентов ответили положительно (87,2%). По мнению обучающихся, ведь именно формирование личного бренда позволит завоевать авторитет преподавателю, позволит сформировать коммерческий подход к своим наработкам. Если преподаватель осуществляет репетиторскую деятельность, то это позволит ему быстрее найти свою аудиторию, если преподаватель осуществляет методическую деятельность, то это позволит ему организовывать занятия и продавать свой интеллектуальный труд.

Выводы. Настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования личного бренда преподавателя, но, опираясь на достигнутое, можно обозначить актуально-значимые выводы:

- описаны основные способы формирования личного бренда преподавателя в социальных сетях;
- обозначены наиболее значимые способы формирования личного бренда преподавателя;
- определено отношение обучающихся к формированию личного бренда преподавателя в социальных сетях.

В последнее время особую значимость придает бесценному опыту преподавателя школы, возрастает понимание к разнообразным видам деятельности преподавателя, особую роль приобретает развитие личного бренда преподавателя, который обеспечивает узнаваемость и восприятие его личности.

Литература:

1. Булганина С.В., Шкунова А.А. Исследование этико-когнитивных отношений в процессе обучения студентов вуза // Интернет-журнал Наукоедение. – 2015. – Т. 7. – № 3 (28). – С. 140.
2. Гуртовенко О.М., Левкин Г.Г. Бренд преподавателя высшего учебного заведения // Основы ЭУП. – 2014. – №6 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brend-prepodavatelya-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (дата обращения: 06.05.2021).
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. – Режим доступа: <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/BornoutMaslach.htm> (дата обращения: 09.02.2021).
4. Портал HR. Что такое эмоциональное выгорание и почему оно может стоить вам работы – <https://nn.hh.ru/article/28063>
5. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №1 <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>
6. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – №7. URL: <https://www.mednovosti.by/Journal.aspx?id=126>
7. 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.
8. Шкунова А.А., Прохорова М.П., Трушкова Д.М. Сторрителлинг в преподавании управленческих дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 299-303.
9. Шкунова А.А., Колода С.А. Наличие интереса у студентов к изучению предмета как условие успешного формирования профессиональной компетенции бакалавра // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 24.

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 Синева Надежда Леонидовна

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

магистрант Деулина Светлана Александровна

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

ДИАГНОСТИКА СИМПТОМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В настоящее время в педагогическом сообществе активно обсуждаются вопросы эмоционального интеллекта, содержательные аспекты, методики его измерения, но в настоящее время в образовательных организациях определены серьезные тенденции наличия проблемы эмоционального выгорания среди педагогических работников. В статье раскрываются результаты исследования наличия симптомов эмоционального выгорания таких как: симптом неудовлетворенности собой, симптом эмоциональной отстраненности; симптом деперсонализации и т.д.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, симптом.

Annotation. Currently, the pedagogical community is actively discussing issues of emotional intelligence, substantive aspects, methods of measuring it, but at present, educational organizations have identified serious tendencies for the presence of the problem of emotional burnout among pedagogical workers. The article reveals the results of a study of the presence of symptoms of emotional burnout, such as: a symptom of dissatisfaction with oneself, a symptom of emotional detachment; a symptom of depersonalization, etc.

Keywords: emotional burnout, symptom.

Введение. В настоящее время в педагогическом сообществе активно обсуждаются вопросы эмоционального интеллекта, содержательные аспекты, методики его измерения. Несомненным является факт, что преподаватель – носитель эмоционального интеллекта делает образовательный процесс ярким и насыщенным, понятным слушателю. Такие педагогические кадры востребованы на рынке и всегда есть необходимость обеспечить такими преподавателями кадровый состав школы и вуза. Но в условиях перестройки внутренних процессов в организации, наличия требований внешней среды к образовательным организациям определены серьезные тенденции наличия проблемы эмоционального выгорания среди педагогических работников [5, 8].

С 2019 года профессиональный синдром эмоционального выгорания включен в Международный классификатор болезней, а значит – официально признан фактором, влияющим на состояние здоровья [4, 7].

Согласно исследованиям, преподаватели, испытывающие эмоциональное выгорание, чаще обращаются за медицинской помощью: 63% из них с большей вероятностью берут больничный. Такие преподаватели в два раза реже обсуждают с руководителем достижение поставленных целей, на 13% меньше уверены в своей работе и в 2,6 раза чаще увольняются из организации.

Целью публикации является выявление наличия симптомов эмоционального выгорания в образовательных организациях [3, 7].

В работе были поставлены следующие задачи:

- описание основных симптомов эмоционального выгорания согласно методике исследования;
- провести анкетирование школьных учителей, определить наличие симптомов эмоционального выгорания;
- сделать выводы об уровне профессионального выгорания.

Изложение основного материала статьи. В рамках данной темы НГПУ им. К. Минина проводилось исследование на базе школ Балахнинского района Нижегородской области, в ходе которого было опрошено 120 преподавателей.

Авторами было проведено 2 этапа исследования. Первый – определяющий наличие или отсутствие эмоционального выгорания, где была использована методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» [1, 9].

Второй – определяющий доминирующие психотравмирующие элементы деятельности школьного учителя.

Данная публикация описывает результаты первого этапа исследования. Методика включает суждения, которые позволяют диагностировать наличие следующих симптомов: Симптом неудовлетворенности собой: симптом «загнанности в клетку»; симптом редукции профессиональных обязанностей; симптом эмоциональной отстраненности; симптом деперсонализации [1].

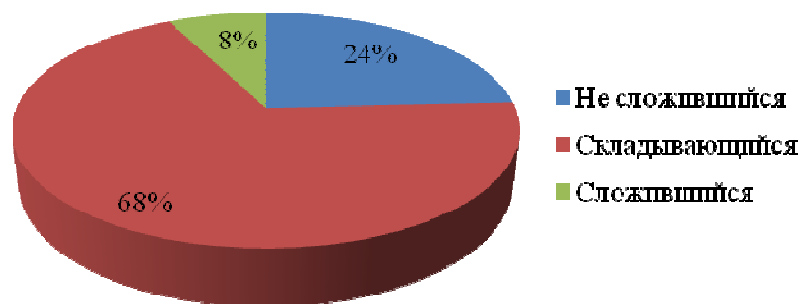


Рисунок 1. Неудовлетворенность собой

Симптом неудовлетворенности собой проявляется одним из первых на начальной фазе эмоционального выгорания – фазе напряжения. Опрос 120 (респондентов) учителей школ г.Балахны показал отсутствие данного симптома у 9 человек (24% респондентов), у 82 человек (68% респондентов) он формируется, у 9 человек (8% респондентов) неудовлетворенность собой сформировалась окончательно.

В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек начинает испытывать недовольство профессией, занимаемой должностью, и в самом серьезном случае – собой. Таким образом осуществляется механизм «эмоционального переноса» – разочарование и раздражение направляется не только и столько на внешние источники, сколько на себя. Человек попадает в энергетически замкнутый круг: впечатления от окружающих обстоятельств негативно воздействуют на личность и побуждают ее постоянно переживать психотравмирующие элементы профессиональной деятельности. В данном случае главную роль в процессе формирования эмоционального выгорания через симптом неудовлетворенности собой играют внутренние факторы деятельности педагога. Травмирующие обстоятельства внешней среды трансформируются во внутренние факторы. Человек воспринимает свои профессиональные обязанности и социальную роль «учитель» как основу структуры своей психики, а не набор социальных установок, поэтому неудачи в работе приобретают значимость личностного краха, вызывают недовольство своими личностными качествами и озлобленность на самого себя. На начальных этапах эмоционального выгорания такая интенсивная интериоризация вызывает повышенное напряжение, а в дальнейшем провоцирует психологическую защиту от связанных внешних факторов.

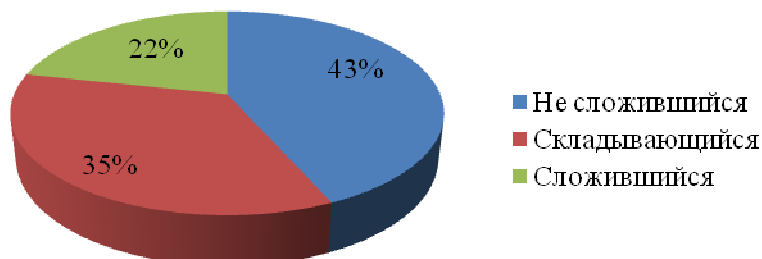


Рисунок 2. Симптом «загнанности в клетку»

Симптом «загнанности в клетку» начинает проявляться на фазе напряжения (начальной) не во всех случаях. Среди респондентов практически у половины – 52 учителей (43% респондентов) проявления данного симптома отсутствуют. У 42 человек (35% респондентов) – складывается, 26 человек (22% респондентов) в полной мере ощущают себя в состоянии «загнанности в клетку» на протяжении длительного времени.

Симптом «загнанности в клетку» является логическим продолжением долго развивающейся стрессовой ситуации. В этот период времени человек оказывается под давлением психотравмирующих обстоятельств, которые он не в состоянии устранить. Такая ситуация вызывает чувство безысходности. Попытки найти решение проблемы и что-то изменить заставляют мысленно возвращаться в негативную ситуацию и постоянно мысленно воспроизводить неудовлетворительные аспекты деятельности. В этот момент человек сопоставляет «идеальную картинку» произошедшего (альтернативные цели, действия, установки, реакции, слова, результаты) и реальное положение дел. Образы надлежащего и желаемого вызывают чувство эмоционального подъема, прилив энергии, личность стремится к совершенствованию внешних обстоятельств, однако при столкновении с действительностью обнаруживает несостоятельность своих планов и невозможность преобразовательной деятельности в данных реальных условиях. На смену состоянию сосредоточенности психической энергии и воодушевлению приходит чувство «загнанности в клетку». Человек испытывает состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика, сопровождающееся чувством безысходности, незначительности собственных действий, ощущением беспредельности стрессовой ситуации. Такая реакция свидетельствует о нарушении в механизмах психологической защиты. Это объясняет факт того, что «загнанность в клетку» ощущается не поголовно каждым педагогом, имеющим признаки эмоционального выгорания. Во многих случаях на начальной фазе средства психологической защиты, в основном замещение (перенос действия, направленного на недоступный объект, на объект доступный), вытеснение отрицательных эмоций, компенсация неудач успехами в другой области, еще срабатывают, своевременно устраняя чувство безысходности и подавленности, маскируя развитие данного симптома. В противном случае симптом «загнанности в клетку» проявляется не только в профессиональной деятельности, захватывая все сферы жизни.

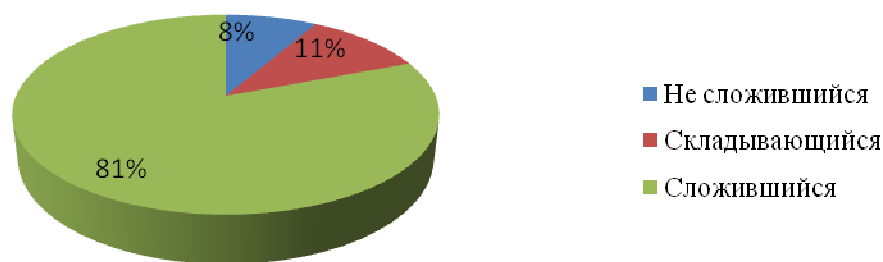


Рисунок 3. Симптом редукции профессиональных обязанностей

Симптом редукции профессиональных обязанностей является ключевым аспектом фазы резистенции или сопротивления. Эта фаза определяется условно, поскольку сопротивление стрессу начинается еще с момента появления стрессообразующего фактора. В контексте эмоционального выгорания педагога фаза резистенции представляет собой попытки учителя вести себя «соответствующим образом». И чем больше он фиксирует за собой отклонения от заданной им самим «нормы», тем активнее предпринимает попытки «сглаживания» отклонений. Однако для субъектов общения становится заметен факт «натянутости» и искусственного поведения. У респондентов это показатель редукции профессиональных обязанностей оказался рекордным: 97 человек (81% респондентов) имеют окончательно сформировавшийся симптом, у 13 учителей (11% респондентов) симптом складывающийся, и только у 10 респондентов проявления редукции не столь выражены, чтобы называть их зачатками симптома при синдроме эмоционального выгорания.

Суть симптома редукции профессиональных обязанностей заключается в стремлении упростить процесс профессиональной деятельности. Если речь идет о работе, предполагающей широкое повседневное общение с людьми, это проявляется попытках ограничить свое личностное участие в профессиональной деятельности, облегчить, избежать или сократить объем обязанностей, требующих эмоциональных затрат. Проще говоря, субъекты деятельности: ученики, коллеги, родители – обделены вниманием. Педагог со своей стороны не проявляет должного участия к человеческим проблемам, превращая работу в машинальное выполнение должностных обязательств. Со стороны это проявляется через «стеклянный взгляд», застывшее псевдодоброжелательное выражение лица-маски, дежурные фразы и вопросы, ответы на которые не имеют для учителя никакого значения. Зачастую это интерпретируется партнерами как личностная неприязнь или неуважение, порождая недопонимания и коммуникативные барьеры.

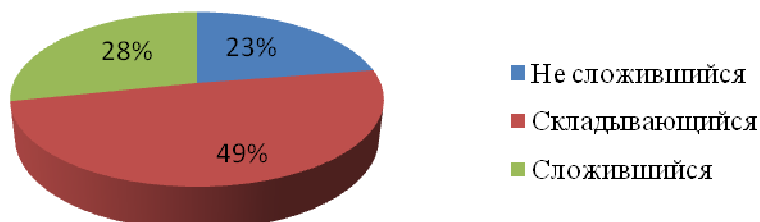


Рисунок 4. Симптом эмоциональной отстраненности

Симптом эмоциональной отстраненности при работе с людьми является развитием симптома редукции профессиональных обязанностей. Однако это – уже критическая стадия, которая свидетельствует о фазе истощения, наступающей после оказавшегося бесполезным сопротивления в фазе резистентности. Среди 120 опрошенных процент учителей, со складывающимся симптомом эмоциональной отстраненности почти равен половине – 59 человек (49% респондентов), проявления сложившегося симптома заметны у 34 педагогов (28% респондентов), 27 человек (23% респондентов) не входят в группу подверженных данному симптому.

Симптом эмоциональной отстраненности проявляется в почти полном исключении личностью своих эмоций из профессиональной сферы. Начинается все с ощущения, что педагог уже не в состоянии эмоционально помочь ученикам или коллегам, войти в их положение, сочувствовать, сопереживать. Затем пропадает реакция на эмоциональные ситуации, которые должны трогать, задевать, побуждать, мотивировать или вызывать какую-либо отдачу: эмоциональную, действенную, волевою, моральную. В контексте эмоциональной отстраненности принято рассматривать крайнюю форму – отсутствие почти любых переживаний и эмоционального отклика, вне зависимости, положительный он или отрицательный. Эти проявления не являются физиологическим признаком – это приспособление психики, выработанная эмоциональная защита. При этом в других сферах может встречаться даже бурная эмоциональная реакция, но на работе человек учится взаимодействовать как автомат по обслуживанию.

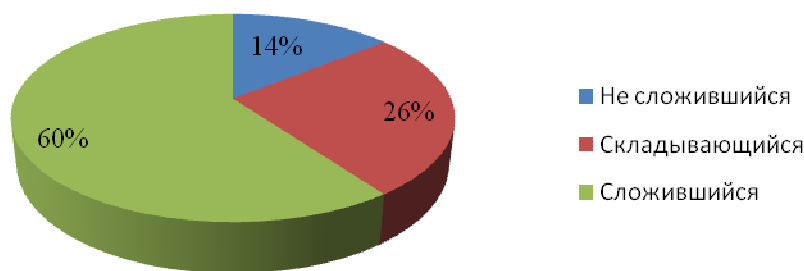


Рисунок 5. Деперсонализация

Симптом деперсонализации или личностной отстраненности является ярчайшим проявлением финальной фазы синдрома эмоционального выгорания – истощения. Он имеет глубокие корни и происходит из совокупности состояний реакций на психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, влечет к серьезным и часто необратимым последствиям на психическом и физиологическом уровнях. Среди респондентов опроса больше половины учителей, 72 человека (60% респондентов) – носители сложившегося симптома, у 31 респондента формируется личностная отстраненность, и только 17 респондентов не являются носителями данного симптома.

Личностная отстраненность опасна тем, что затрагивает не только реакцию на психотравмирующие внешние факторы, а представляет собой уже сформировавшуюся модель поведения. Деперсонализация проявляется в широком диапазоне состояний и поступков педагога в процессе профессиональной деятельности и общения и из рабочего пространства переносится во все сферы жизни человека. Прежде всего, наступает частичная или полная потеря интереса к субъекту своей деятельности, то есть, к ученику. Профессионал начинает относиться к детям как к «материалу», обездушенному объекту, над которым необходимо по должностным обязанностям исполнить ряд манипуляций. Таким образом, понятия «человек-ученик», «человек-коллега», «человек-родитель» теряют свое первоначальное значение, при котором учитывался бы индивидуальный набор психо-физических черт, установок, ценностей, проблем. Все эти проявления «одушевленности»: проблемы, интересы, потребности, способности – начинают тяготить педагога, раздражать самим фактом своего существования. Такие люди на работе стараются подогнать любую деятельность под стандартный перечень, по которому можно работать, не отклоняясь, выполняя четко определенные задачи, отрицая индивидуальность и ученика, и себя как педагога.

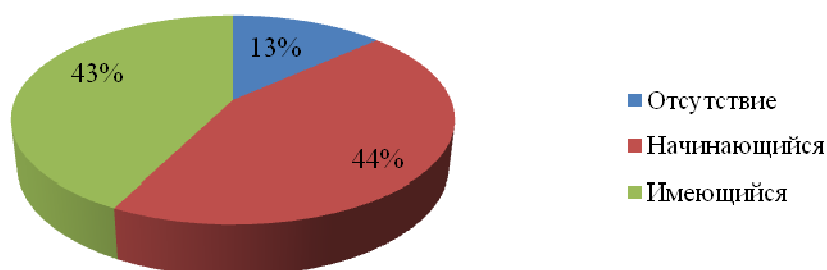


Рисунок 6. Эмоциональное выгорание

Выводы. По итогам анкетирования 120 учителей школ г.Балахны были выявлены следующие результаты: у 51 учителя (43% респондентов) – выявлен имеется синдром эмоционального выгорания, у 53 человек (44% респондентов) – синдром уже формируется, и только 16 педагогов (13% респондентов) не входят в группу риска. Общая картина такова: средний балл выявленности синдрома эмоционального выгорания у педагогов по городу – 77, что приближено к верхней границе складывающегося синдрома, то есть в общем климате коллективов синдром практически сформированный. Больше всего подвержены эмоциональному выгоранию оказались педагоги в возрастных группах 20-27 лет и 36-45, 46-54. В первом случае это объясняется тем, что учителя, вчерашние студенты, оказались банально не готовы столкнуться с реальностью профессии и испытывают стресс, сомнения в правильности своего выбора, а некоторые уже поняли, что находятся не на своем месте. Следующие возрастные группы – учителя со стажем работы 20-30 лет, уже получившие или дорабатывающие до высслуги, имеющие семьи. Стабильная и уже устоявшаяся в профессиональной деятельности группа, они считаются основной рабочей силой, на них делает расчет руководство при поручении работы, рассчитанной на достижение высокого результата. Однако педагогам трудно справиться со всеми видами деятельности сразу, им не присущ энтузиазм и запас сил учителей 28-35 лет, но на них ложится множество обязанностей и приходится основная учебная нагрузка.

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М. – Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.

2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. – 2005. – №2 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9128779> (дата обращения: 14.02.2021).
3. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб, 2000. – 560 с.
4. Ганеева Э.Р. Синдром "выгорания" на фоне проявлений акцентуаций черт характера школьного учителя; автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева – Казань, 2005. – 19 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002944027> (дата обращения: 14.02.2021).
5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. – Режим доступа: <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/BornoutMaslach.htm> (дата обращения: 09.02.2021).
6. 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>
7. Портал HR. Что такое эмоциональное выгорание и почему оно может стоить вам работы. – <https://nn.hh.ru/article/28063>
8. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №1 <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>
9. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – №7. URL: <https://www.mednovosti.by/Journal.aspx?id=126>
10. Шкунова, А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лица: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. – Нижний Новгород, 2004.
11. 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 378.14.

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);

студент Малых Данил Эдуардович

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

студент Шамрай Полина Денисовна

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

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Представленная статья актуализирует вопросы оптимизации и нормирования рабочего времени учителя-предметника в рамках образовательного пространства школы, приводя и описывая наиболее эффективные административные и методико-педагогические приёмы. Исследует актуальность применения метода фотографирования рабочего времени для извлечения большего рабочего потенциала. С практической точки зрения рассматривает конкретные наименования затрат рабочего времени с применением индексов согласно теоретическому базису методики фотографирования рабочего времени.

Ключевые слова: оптимизация рабочего времени, тайм-менеджмент, нормирование рабочего времени, педагогика, методология, фотографирование рабочего времени, хронофаги.

Annotation. The presented article updates the issues of optimizing and rationing the working time of a subject teacher within the educational space of the school, giving and describing the most effective administrative and methodological and pedagogical techniques. Explores the relevance of using the method of photographing working time to extract more working potential. From a practical point of view, it considers specific names of working time costs using indexes according to the theoretical basis of the method of photographing working time.

Keywords: optimization of working time, time management, rationing of working time, pedagogy, methodology, photographing working time, chronophages.

Введение. Рабочий день преподавателя насыщен мероприятиями, как плановыми, так и внеплановыми: совещания, педсоветы, проведение диагностик, введение документации, проверки, родительские собрания и различные другие виды деятельности.

Профессия преподавателя довольно кропотливая, требующая терпения, внимательности, усидчивости. Помимо организации педагогического и воспитательного процессов, педагог также занимается различными видами деятельности [3, 4].

Каждый день он вовлечён во многочисленные взаимодействия с объектами своего окружения, из-за чего многократно возрастают временные затраты на операции и действия, носящие рутинный характер в следствие банального увеличения их числа. Вышеописанные акты часто можно классифицировать к так называемым хронофагам – факторам, отвлекающим от основного, текущего вида деятельности, которым занят субъект [1, 3]. В этой связи, ещё в семидесятых годах двадцатого века в теорию цикла управленческих наук был введён термин тайм-менеджмент, хотя как инструмент нормирования и рационализации времени он использовался задолго до этого. Во многом, более формальный и нормированный подход к организации

рабочего времени возник исходя из тенденции развития технологий, а вследствие этого и потребности в повышении производительности умственного труда. Новые потребности породили новый подход, получивший название: «Классический тайм-менеджмента». Несмотря на то, что он возник более пятидесяти лет назад, его активное использование не прекратилось. Многие его методы отличаются высокой эффективностью и являются ведущими инструментами организации, нормирования и регламентации рабочего времени [1].

Изложение основного материала статьи. Цель написания статьи: исследование затрат и методов оптимизации рабочего времени преподавателя.

Задачи исследования:

- определить основные затраты рабочего времени преподавателя;
- описать возможные методы оптимизации, рабочего времени преподавателя.

Теоретической основой исследования являются труды ученых в области вопросов организации труда руководящего состава на современных предприятиях таких как: Л.А. Банников, Н.П. Беляцкий, М. Вудкок, О.Ф. Долганова, С.Е. Елкин, И.В. Зорин, Н.В. Кочкина, В.В. Лукашевич, Е.А. Могилевкин, А.И. Пригожин, Ф. Херцберг [3].

Советский государственный деятель, публицист П.М. Керженцев в своих работах уделял достаточно много внимание вопросам борьбы за время. Он рассматривает время как ресурс, который «может непроизводительно расходоваться в народном хозяйстве, который можно более или менее рационально распределять, которому можно вести правильный и точный учет, нормировать его расходы, установить своеобразную бухгалтерскую книгу для учета» [1].

Большинство современных преподавателей пользуются ключевым принципом классического менеджмента, активно привлекая своих коллег к управлению собственным рабочим временем. В этой связи объяснима популярность метода фотографии рабочего времени. Он заключается в подробной фиксации всех этапов рабочего дня с указанием времени, затраченного на каждый из этапов. Причём фотография может быть совершена как сторонним наблюдателем, так и принимать вид самофотографии. И в том, и в другом случае в первую очередь важна достоверность и подробность отражения наименований временных затрат. Область приложения данного метода весьма широка, но часто в такой специфичной структуре, как педагогическая деятельность подобный подход применяется лишь в частном случае – организация времени урока [7]. Тогда как деятельность педагога не ограничивается лишь проведением одного конкретного занятия. Рабочий день учителя общеобразовательного учреждения может включать в себя десятки различных наименований затрат рабочего времени. В связи с этим крайне важно проводить комплексную оценку, одним из инструментов которой и может стать метод фотографии рабочего времени [1].

Цели использования фотографии рабочего времени могут различаться: от выявления потерь рабочего времени с дальнейшей его оптимизацией до сопоставления фактической загруженности с возможной при проведении соответствующих организационных мероприятий. Объектом исследования станет фотография рабочего времени, составленная на основе рабочего дня учителя математики «Игринской средней общеобразовательной школы №5» (Таблица 1).

Таблица 1

Фотография рабочего времени учителя математики средней общеобразовательной школы

№ п/п	Наименование затрат рабочего времени	Текущее время в часах и минутах	Продолжительность, минут	Индекс
1.	Приход на рабочее место.	7:45	5	ПЗ
2.	Подготовка учебного пространства к уроку.	7:50	10	ПЗ
3.	Проведение первого урока.	8:00	40	ОП
4.	Переход в следующий учебный класс.	8:40	5	ОП
5.	Подготовка учебного пространства к уроку.	8:45	5	ПЗ
6.	Проведение второго урока.	8:50	40	ОП
7.	Переход в учительскую.	9:30	5	ОП
8.	Перекус.	9:35	10	ОЛН
9.	Разговор с коллегами.	9:45	10	ОЛН
10.	Подготовка дидактических материалов к уроку.	9:55	10	ОП
11.	Отдых.	10:05	20	ОЛН
12.	Переход в учебный класс.	10:25	5	ОЛН
13.	Подготовка учебного пространства к уроку.	10:30	5	ПЗ
14.	Проведение контрольной работы. Проверка домашних работ учащихся.	10:35	40	ОП
15.	Переход в учительскую.	11:15	5	ОЛН
16.	Разговор с коллегами.	11:20	10	ОЛН
17.	Обед.	11:30	20	ОЛН
18.	Разработка дидактического плана учебных занятий на следующий день.	11:50	120	ОП
19.	Перекус.	13:50	10	ОЛН

20.	Разработка дидактического плана учебных занятий на следующий день.	14:00	120	ОП
21.	Разговор с коллегами.	16:00	30	ОЛН
22.	Наведение порядка на рабочем месте.	16:30	7	ПЗ
23.	Уход с работы.	16:37	3	ПЗ
	Итого		535	

Подготовительно-заключительное время ПЗ=3+7+5+5+5+10=35.

Оперативное время ОП=120+120+40+10+5+40+5+40=380.

Время перерывов на отдых и личные надобности ОЛН=30+10+20+10+5+5+20+10+10=120.

Фотография рабочего времени показала, что более 70% рабочего времени учитель использует в непосредственной связи со своей профессиональной деятельностью в сумме это составило более 6 часов от рабочего дня. Таким образом, можно говорить о продуктивном использовании трудового дня. Конечно, нельзя приводить один день как общий эквивалент в расчёте трудовой эффективности конкретного субъекта трудовой деятельности. Но он может послужить материалом сравнительного анализа с целью выявления уязвимых мест в тайм-менеджменте педагога [1].

Исходя из данных нормативного баланса рабочего времени более 87% рабочего времени отводится на оперативную работу. Возникает противоречие в несоответствии баланса с фактическими данными. Объяснить подобные расхождения можно спецификой педагогической деятельности, а также объёмом недельной трудовой нагрузки, которая нормируется трудовым кодексом Российской Федерации в размере 36 часов в неделю. Именно с учётом этих поправок и можно говорить о высокой трудовой эффективности учителя математики, рабочий день которого отражён в приведённой фотографии.

Анализируя трудовую деятельность учителя-предметника (в частном случае учителя математики), зачастую можно говорить о поиске путей оптимизации рабочего времени. Приёмы и процессы, способствующие этому, могут носить как организационный характер и регламентироваться со стороны администрации образовательного учреждения. Так и методико-педагогический характер и управляться уже в индивидуальном порядке самим педагогом. Рассмотрим каждый из путей в отдельности, в последствии проанализируем возможность их синергетического взаимодействия.

Ведущей административной мерой способствующей повышению эффективности труда педагога может стать упразднение переходов между учебными аудиториями. Таким образом, учитель может освободить от 15 минут трудового времени в день, что составляет примерно 3% всего трудового дня. Это время учитель может использовать на личный нужды, таким образом оптимизируя выполнение дальнейших должностных обязанностей. Справедливо будет также заметить, что большинство школ так или иначе пользуются подобно практикой, минимизируя количество смен учебных аудиторий для учителя предметника.

Эффективной мерой для школьного учителя также может стать частичный или полный отказ от домашних заданий. Такая мера соотносится с федеральными государственными образовательными стандартами и позволяет сделать акцент на личностном развитии ученика, а не только на формирование его знаний, умений и навыков. К тому же внедрение такого подхода может сэкономить большой временной объём, учитывая, что в среднем учитель математики проверяет от 30 до 60 тетрадей в день с временными затратами на каждую от двух минут. В пересчёте это может составить 60-120 минут каждый день, то есть 12-24% от всего рабочего времени. В некоторых случаях отказ от проверки тетрадей невозможен, тогда педагог может привлечь компенсирующие механизмы, такие как привлечение учащихся к самопроверке.

Следующие меры будут так или иначе носить методико-педагогический характер. Современный педагог является также архитектором образовательного пространства, которым в данном контексте может являться время урока. Учитель, используя интерактивные методы и подходы к обучению способен тонко настраивать и регулировать ход урока, таким образом, оптимизируя время, часть которого он также может потратить на выполнение прочих должностных обязанностей. Подробнее рассмотрим и опишем некоторые приёмы построения такого урока в рамках личностно-ориентированного обучения. Такой методологический подход в чистом виде не применим на каждом уроке, но некоторые ключевые положения, которые он включает могут быть приложены к решению задачи оптимизации рабочего времени. В этой связи наиболее выделяются: самостоятельное добывание информации и самоконтроль действий, полученных результатов. Педагог в таком случае выступает лишь в роли направляющего, он выстраивает траекторию, а учащийся сам двигается по ней, учитель обустроивает образовательное пространство и создаёт наиболее благоприятные условия для получения знаний. Подобный подход возможен лишь в случае установления в учебном классе чёткой дисциплины, поэтому крайне важно учитывать, что педагогу понадобится определённое время для подготовки учащихся к внедрению этих мер. Большая часть урока может быть выстроена в рамках самостоятельной работы над учебным материалом. Учащиеся могут составлять опорные конспекты, работать в группах, при этом диапазон заданий может разниться от репродуктивных до творческих и контрольных. Таким образом, часть времени урока педагог освобождает для выполнения прочих трудовых операций, под которыми в общем виде может пониматься проверка тетрадей, или же работа с документацией, как операции, несущие наиболее автоматизированный характер, не требующие от опытного учителя высокой степени концентрации внимания и оставляющие возможность следить за ходом спроектированного занятия. Стоит учесть, что подобный подход может быть применим лишь в случае наличия у педагога определённого опыта, и даже в этом случае учителю понадобится время для построения работы учебных групп нужным ему образом. Но в случае успеха преподаватель сможет освободить до 40-60 минут рабочего времени, примерно 12% от рабочего дня. При этом, таким образом педагог так же инициирует реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении, что позволяет расширять методологическую базу, способствуя личностному и профессиональному совершенствованию педагогических навыков.

Выводы. Можно утверждать, что идея оптимизации рабочего времени педагога в образовательном пространстве школы может быть весьма перспективной, в том случае, если административные меры соотносятся с методико-педагогическими и не противоречат друг другу. В ходе фиксации рабочего времени с помощью метода фотографиярования были выявлены наименования затрат рабочего времени наиболее подверженные оптимизации. Наилучшими её путями в глобальном плане могут стать административные, а

также методико-педагогические меры. Педагогический подход оказался более гибким и помог наилучшим образом оптимизировать большой объем времени, но его недостатком стало то, что зачастую прибегнуть к нему может лишь опытный учитель, а временные промежутки лежащие в зоне действия этих мер включены в непосредственное течение учебных занятий. Административные меры же, в свою очередь, излишне ограничены в плане инструментария и общего охвата временных промежутков, что не позволяет им возыметь высокую эффективность. Подобное положение административных мер тем не менее не должно минимизировать их использование, так как зачастую их применение не ведёт к большим затратам ресурсов, а в комплексе с методико-педагогическими мерами они составляют своеобразную синергетическую связку позволяющую предать всему образовательному пространству школы единый нормированный вид. В конечном счёте, подобным образом решается не только проблема оптимизации рабочего времени учителя-предметника, но и более широкие проблемы управленческого плана.

Резюмируя результаты, полученные в ходе анализа путей оптимизации рабочего времени учителя математики в средней общеобразовательной школе, можно констатировать: при грамотном подходе к тайм-менеджменту, как со стороны самого педагога, так и со стороны школьной администрации в течение одного рабочего дня может быть оптимизировано порядка 115-195 минут что составляет 21-36 % рабочего времени.

Литература:

1. Ивановская Л.В. Управление персоналом: теория и практика. Организация, нормирование и регламентация труда персонала: учебно-практическое пособие / По ред. А.Я. Кибанова. – М.: Проспект, 2016. – 64 с.
2. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика / А.А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 599 с.
3. Шкунова А.А., Анисимова М.В., Валова Н.М., Кудряшова А.С. Проблема распределения времени воспитателя в ДОУ // Инновационная экономика. Перспективы развития и совершенствования. – №3 (37). – 2019. – С. 5-12.
4. Шкунова А.А., Плесовских Г.А. Организация личного труда: исследовательский проект самостоятельной работы будущих педагогов // Мир науки. – 2016. – Т. 4, №3. – С. 35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26525691> (дата обращения: 08.05.2021).
5. Шкунова А.А., Прохорова М.П., Трушкова Д.М. Сторрителлинг в преподавании управленческих дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 299-303.
6. Шкунова А.А., Колода С.А. Наличие интереса у студентов к изучению предмета как условие успешного формирования профессиональной компетенции бакалавра // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 24.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: 1996. – 96 с.

Педагогика

УДК 371.31

доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович

Павловский филиал Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

УЧРЕДИТЕЛЬ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные практики, которые могут приводить к конфликтным ситуациям в муниципальной системе образования ввиду различных интересов и представлений учредителя и руководителя общеобразовательной организации. Автор предлагает пути урегулирования конфликтов на муниципальном уровне образования.

Ключевые слова: учредитель; руководитель; общеобразовательная организация; качество образования; взаимодействие; конфликт; договор.

Annotation. The article examines educational practices that can lead to conflict situations in the municipal education system due to the different interests and views of the founder and head of a general educational organization. The author suggests ways to resolve conflicts at the municipal level of education

Keywords: founder; the leader; general educational organization; the quality of education; interaction; conflict; contract.

Введение. Правовой статус учредителя образовательной организации в значительной степени зависит от ее организационно-правовой формы. Муниципальные общеобразовательные организации (школы), как правило, создаются в форме учреждения, и их учредителем является муниципалитет.

Чаще всего, муниципальный орган управления образованием или орган по управлению имуществом, выполняют функции и полномочия учредителя общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Учредитель, имея широкие полномочия, осуществляет всеобъемлющий контроль за деятельностью подведомственного муниципального образовательного учреждения, имеет право создания и реорганизации, ликвидации, а также может принять решение о смене типа учреждения. Кроме того, учредитель может принять решение о смене руководителя общеобразовательной организации (п. 2 ст. 278 ТК РФ), прекратив с ним трудовой договор без обоснования причин его расторжения, что, несомненно, является мощным рычагом воздействия на образовательную организацию и управленческие процессы, оказывая существенное влияние на принципы управления [1].

В муниципальных бюджетных, казенных образовательных учреждениях компетенция учредителя законодательно четко не прописана, информацию об этом можно найти в уставе учреждения, а в автономном учреждении такие полномочия нормативно закреплены в законодательстве.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» учредитель общеобразовательной организации имеет права и обязанности. Приведем некоторые, наиболее важные из них:

- Право на получение ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчета о результатах самообследования (ст. 28);
- Право на согласование программы развития общеобразовательной организации (ст. 28);
- Обязанность по обеспечению перевода обучающихся в другие образовательные организации в случае невозможности продолжения образовательной деятельности организации и в других случаях (ст. 35);
- Обязанность по организации бесплатной перевозки обучающихся в муниципальных общеобразовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, между поселениями (ст. 40);
- Право на назначение (утверждение) руководителя образовательной организации (ст. 51);
- Право на установление порядка и сроков проведения аттестации кандидатов на должность руководителя и руководителя муниципальной общеобразовательной организации (ст. 51);
- Право разрешить прием детей в образовательную организацию на обучение по образовательным программам начального общего образования в более раннем или более позднем возрасте по сравнению с установленным в Федеральном законе № 273-ФЗ (ст. 67) [2].

Заметим, что у учредителя есть рычаги давления на общеобразовательную организацию, например:

- возможность в любой момент сменить руководителя учреждения,
- возможность сократить муниципальное задание на следующий год,
- возможность при расчете снизить размер нормативных затрат на оказываемые образовательные услуги,
- возможность отказаться утверждать план финансово-хозяйственной деятельности и т.п.

Совершенно понятно, у учредителя достаточно возможностей оказывать административное давление на муниципальное образовательное учреждение, принуждая к тому или иному решению вопросов, которые, по закону, должны решаться учреждением автономно.

Учредитель фактически самостоятельно, ввиду фрагментарного урегулирования его полномочий на законодательном уровне, определяет свою компетенцию, закрепляя свои полномочия в уставе общеобразовательной организации. Кроме того, даже при реализации нормативно урегулированных полномочий у учредителя зачастую остается широкое поле его усмотрения.

Муниципальным бюджетным и автономным общеобразовательным учреждениям учредитель обязан выдать муниципальное задание и довести финансовые средства для его выполнения. Учредитель может принять решение о сокращении муниципального задания и выделить меньше финансовых средств для его реализации, закон не ограничивает это его право никакими рамками. Это, по сути дела, мощный экономический рычаг воздействия учредителя на организацию.

План финансово-хозяйственной деятельности для муниципального образовательного бюджетного учреждения утверждается его учредителем. На практике редко встречаются случаи, когда учредитель передает право утверждения плана самому учреждению. Учредитель, отказывая в утверждении плана финансово-хозяйственной деятельности руководителю общеобразовательной организации, может ввести правило существенной детализации этого документа, тем самым жестко контролируя планируемые доходы и расходы учреждения.

Анализ полномочий учредителя в кадровой и финансовой деятельности общеобразовательной организации показывает, что у него имеется достаточно количество рычагов воздействия на подведомственные учреждения. Эти управленческие рычаги учредитель использует для достижения поставленных перед ним руководством муниципального образования стратегических и тактических задач.

Органы местного самоуправления в соответствии с закрепленными федеральным законодательством полномочиями в сфере образования обязаны организовать предоставление общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования по основным общеобразовательным программам в муниципальных образовательных организациях. Для повышения доступности качественного образования на уровне муниципалитета необходима оптимальная, эффективно работающая образовательная сеть, высококвалифицированные руководящие и педагогические кадры, комфортная и безопасная образовательная среда. На уровне представительных и исполнительных муниципальных органов власти разрабатываются и принимаются программные документы, направленные на развитие системы образования, повышения ее качественных показателей. Отечественное законодательство такие возможности учредителю предоставляет.

Управленческие решения на уровне учредителя мы рассматриваем в рамках реализации единых показателей эффективности системы образования, которые коррелируют показателям эффективности образовательных муниципальных систем. Программные муниципальные задачи определяют вектор развития образования, показатели эффективной деятельности образовательных организаций, их педагогических и руководящих работников.

Федеральный закон об образовании перечислил компетенции образовательной организации, к числу их отнесем разработку и принятие правил внутреннего распорядка обучающихся, правил внутреннего трудового распорядка; предоставление учредителю и общественности ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчета о результатах самообследования; установление штатного расписания и др. [2].

Зафиксированные в ст. 28 Закона «Об образовании в РФ» полномочия образовательной организации, это те вопросы, которые должны решаться самой образовательной организацией, а учредитель не имеет права требовать того или иного решения этих вопросов. На самом же деле, реализуя свои полномочия учредитель может предъявить любые требования в рамках компетенции образовательной организации, как законные, так и не основанные на законе, не неся реальной ответственности за незаконные требования и часто директор вынужден находиться в ситуации «чего изволите», выполняя любые требования учредителя.

Учредитель, имея широкие возможности для управленческого влияния и оказания административного давления на общеобразовательную организацию и ее руководителя, довольно часто порождает создание конфликтных ситуаций в муниципальной системе образования.

Практика управления общеобразовательной организацией свидетельствует, что политические средства решения конфликтов оказываются в подобных ситуациях более эффективными, нежели правовые действия руководителя. Перечислим некоторые из основных средств регулирования конфликтных ситуаций, возникающих между учредителем и руководителем общеобразовательной организации (школы):

- общественное участие субъектов образовательных отношений в процессе принятия управленческих решений, учебно-воспитательной деятельности;
- обращение руководителя общеобразовательной организации к вышестоящим органам с целью получения поддержки, посредничества в разрешении конфликта;
- освещение ситуации в средствах массовой информации для привлечения целевых аудиторий для совместной деятельности;
- создание эффективной муниципальной системы оценки качества образования для объективного внешнего оценивания общеобразовательных организаций;
- владение технологией ведения переговоров, умение выстраивать договорные отношения между учредителем и общеобразовательной организацией.

Важным способом, средством решения возникающих конфликтов является привлечение общественности к реальному управлению образовательной организацией [4].

Основополагающим принципом взаимоотношений между государством и его гражданами является право на участие в управлении общественными и государственными делами. Для субъектов образовательной деятельности это право выступает в виде права на участие в управлении образовательной организацией [5].

Если у общественного органа управления общеобразовательной организацией (управляющий совет, попечительский совет, родительский комитет, совет родителей и др.) будет возможность принимать управленческие решения, реальная управленческая функция, желание влиять на образовательный процесс и брать на себя ответственность за результат, тогда такой авторитетный орган управления может быть партнером, союзником, оппонентом, участником и посредником в переговорах в конфликте между учредителем и руководителем общеобразовательной организации.

Анализ уставов общеобразовательной организации, общественная практика управления образованием в ряде регионов свидетельствует, что среди полномочий общественных органов управления, например, имеются такие, как согласование представленного для утверждения Учреждения Устава; обязательное согласование с учредителем кандидатов для участия в конкурсе на должность директора; ходатайство перед учредителем о поощрении директора; ходатайство перед учредителем о досрочном расторжении трудового договора с директором школы, осуществление контроля за здоровыми и безопасными условиями обучения.

Образовательная практика имеет примеры, когда общественные управляющие не позволили учредителю уволить директора, не выполнившего абсурдное требование начальника, когда родители и руководитель не допустили ликвидацию сельской школы. Есть и другие примеры проявления гражданской активности родителей, других стейкхолдеров школы, но это пока не стало обычной практикой в образовании.

Конфликты между учредителем и директором школы, связанные с принятием управленческих решений на муниципальном уровне, возникают, по сути дела, в связи с противоположными, разными, неоднозначными представлениями и понятиями о качестве образования. Субъективность в принятии учредителем управленческих решений можно в значительной степени избежать, если в муниципальном образовании разработана и функционирует система объективных показателей эффективной деятельности директоров, школ с учетом социокультурной ситуации, в которой они находятся.

Один из основных рисков – это использование результатов оценки для других целей, например, результатов ЕГЭ для оценки работы учителя, школы без учета контекстов. Проводимые муниципальные рейтинги, мониторинговые исследования, как инструменты оценки качества образования, необходимы для определения лучших образовательных практик и нахождения проблемных зон местной системы образования, а не для дисквалификации учителей и школ, находящихся по тем или иным причинам не в лидерах. Качество образования в муниципальной школе определяется обеспечением успешной социализации выпускников, а не только высоким уровнем их обученности.

Сегодня на уровне муниципального образования существуют проблемы и вызовы развития системы оценки качества образования, которые учредитель должен учитывать при принятии управленческих решений. Основная проблема для учредителя заключается в том, чтобы правильно интерпретировать результаты оценки качества образования в подведомственных школах и принимать управленческие решения по ним.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» одним из основополагающих принципов государственной политики в сфере образования является демократический характер управления образованием, сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования. Договорные отношения, институт договора транслируются, по всей видимости, в муниципальную систему образования, во взаимоотношения учредителя и руководителя общеобразовательной организации. Учредитель, как муниципальная власть, дает школе муниципальное задание на выполнение образовательной услуги и передает ей финансовые и другие виды ресурсов, т.е. между ними действуют договорные отношения [3].

Если мы утверждаем, что договорные отношения существуют между учредителем, муниципалитетом и школой, значит, между этими двумя сторонами должны существовать и противоречия, происходить столкновение интересов. Интересы этих сторон должны быть предметом переговоров, согласования. Эти отношения, время от времени, могут носить конфликтный характер.

Выводы. Приходится признать, что существующие договорные отношения зачастую не являются реальными, а только формальными, и переговоры по поводу условий и порядка действия договора не ведутся. Если раньше этот вариант был приемлем для обеих сторон, то, по нашим наблюдениям, сейчас такое положение дел определенную часть руководителей школ не устраивает. Нужны реальные переговоры заинтересованных сторон, тогда договор действительно будет учитывать изменяющиеся интересы учредителя и руководителя общеобразовательной организации.

Переговоры, в том числе с помощью посредника, реальные договорные отношения между учредителем и руководителем, объективная оценка качества муниципальной системы образования, общественное участие в управлении образованием и другие политические решения могут позволить урегулировать деструктивные противоречия и способствовать повышению качества и доступности образования на муниципальном уровне.

Литература:

1. "Трудовой кодекс Российской Федерации" от 30.12.2001 N 197-ФЗ
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

3. Хасан Б.И. Подлинные и мнимые договорные отношения в образовании // Материалы XXII научно-практической конференции «Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления». – Красноярск. – 2016. – С. 7-21.
4. Шобонов Н.А. Управление школой: на словах и на деле // Народное образование. – 2014. – №9. – С. 87-91.
5. Шобонов Н.А. Государственно-общественное управление в условиях реализации федерального закона «Об образовании в РФ» // Народное образование. – 2016. – №9-10. – С. 46-51.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Шпак Наталья Олеговна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Новосибирск)

ОБУЧЕНИЕ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В РАМКАХ ДИАЛОГА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема неготовности студентов неязыковых вузов осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке. Решение данной проблемы автор статьи видит в организации иноязычной речемыслительной деятельности, в ходе которой студенты развивают умения рассматривать проблемную задачу с разных позиций, анализировать их и аргументировать свою позицию. Иноязычная речемыслительная деятельность должна реализовываться через аргументированное высказывание в рамках диалога и быть направлена на решение коммуникативной задачи.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, аргументированное иноязычное высказывание, решение коммуникативных задач.

Annotation. This article deals with the issue of unwillingness of students to use a foreign language in a field of professional communication. The author sees the solution to this problem in the organization of foreign language speech-thinking activity where students develop their skills to consider the problematic task from different perspectives, analyze them and argue their positions. Foreign language speech-thinking activity should be realized through reasoned foreign language utterance within a dialogue and be aimed at communicative tasks solution.

Keywords: foreign language teaching, reasoned foreign language utterance, communicative tasks solution.

Введение. Современные условия жизни требуют от молодых специалистов владение навыками иноязычной коммуникации. Для формирования профессиональных компетенций обучающимся неязыковых вузов необходимо уметь анализировать получаемую информацию и высказывать свои собственные аргументированные суждения как на родном, так и на иностранном языке. Здесь важна роль преподавателя, который умеет направлять речемыслительную деятельность студентов к рассуждению над проблемной задачей. Современному преподавателю необходимо проявлять гибкость в отборе содержания и видов деятельности студентов, а также «активизировать обучение, придавая ему проблемный и исследовательский характер» [15, с. 172].

Для того, чтобы студенты могли приобрести опыт иноязычной речемыслительной деятельности, они должны уметь применять полученные знания в реальном общении. Научить учащихся новым способам мышления и необходимым навыкам самостоятельной работы является важной задачей современного образования [9]. Важно также отметить, что в процессе реального иноязычного общения коммуникативное содержание, согласно Р.П. Мильруд, не только передается, но и создается в результате речемыслительной деятельности [8].

Практика преподавания иностранного языка в Сибирском институте управления показывает, что студенты еще со школы привыкли заучивать наизусть готовые тексты на иностранном языке вместо того, чтобы выполнять коммуникативные задания по изучаемой теме, требующие от них устное неподготовленное высказывание [14]. Однако, для успешного овладения иностранным языком у студентов должна быть еще и психологическая готовность изучать и применять иностранный язык в деловом общении. Они должны верить в свои силы и не бояться допускать ошибки в своей речи [13]. Однако, такая психологическая готовность может появиться у студентов только при уверенном владении основами грамматики иностранного языка, профессиональной лексики и навыками решения коммуникативных задач, требующих аргументированных высказываний в ходе иноязычной коммуникации.

Становится очевидным проблема неготовности студентов неязыковых вузов вести иноязычную деловую коммуникацию, которая требует от них осмысленного восприятия позиции своего партнера по диалогу и аргументации своей позиции. Решение данной проблемы мы видим в организации иноязычной речемыслительной деятельности при коммуникативном подходе обучения иностранному языку. Мы полагаем, что обучение аргументированному иноязычному высказыванию эффективнее осуществляется в процессе диалогического речевого общения, нацеленного на решение коммуникативной задачи.

Изложение основного материала статьи. Одним из основополагающих принципов коммуникативного подхода в обучении иностранному языку является стимулирование речемыслительной активности обучаемых, в ходе которого, согласно И.Л. Бим, нужно отходить от механических видов работы [2]. Л.С. Выготский обращает внимание на связь речевой деятельности с выражением речевого содержания, которое требует от обучаемых выполнения определенных мыслительных операций [3]. Говоря о когнитивной компетенции, Е.Н. Соловова утверждает, что язык в коммуникативных целях может быть усвоен только как инструмент мысли [12]. Р.П. Мильруд утверждает, что иноязычное речемышление обучающихся стимулируется при исследовании проблематики текста или при работе с игровой задачей. Данная деятельность осуществляется через взаимодействие трех компонентов: решаемая проблема, имеющиеся знания и исследовательские действия [8].

При коммуникативном обучении иностранному языку для студентов создаются условия, приближенные к условиям реального иноязычного общения. Сходство процесса обучения с реальным процессом общения Е.И. Пассов выделяет как главную особенность коммуникативного подхода [10]. По мнению И.А. Зимней,

«отсутствие у студентов, изучающих иностранный язык, реальных условий» связано с низкой мотивацией студентов к самонаучению. Решение данной проблемы возможно посредством моделирования ситуаций реального общения, соответствующих будущей сфере профессиональной деятельности [7, с. 33].

Под моделированием ситуации речевого общения мы подразумеваем организацию диалогического общения, в ходе которого студентов необходимо решить проблему. Данная проблема прописывается в коммуникативной задаче преподавателем, и к ее оптимальному решению студенты совместно приходят в процессе диалога.

Высказывания партнеров в диалогическом общении содержат в себе рассуждения и доказательства по обсуждаемой проблеме. В основе аргументированного высказывания каждого участника диалога лежит основная мысль, с которой участники диалога соглашаются или опровергают. В результате такого осмысленного речевого общения студенты получают для себя новые знания по обсуждаемой проблеме. Для такого диалога характерны ситуативность речевого общения, осмысленные и аргументированные высказывания. Важной особенностью диалога, по мнению М.М. Бахтина, также является наличие разных точек зрения и смысловых позиций [1].

Речевое общение представляет собой процесс взаимодействия людей, порожденный потребностью в совместной деятельности, и включает в себя информационно-когнитивную, организационно-деятельностную и перцептивную составляющую. Все эти три стороны, как отмечает И.А. Зимняя [7, с. 47], во всех формах общения реализуются одновременно: в процессе обмена информацией регулируется взаимодействие партнеров и устанавливаются эмпатийно-эмоциональные связи.

При обучении устному иноязычному высказыванию в диалогическом речевом общении важную роль играет наличие коммуникативно-речевой ситуации. Коммуникативно-речевая ситуация определяется как динамическая система, которая основывается на совместной деятельности обучающихся по решению речемыслительных коммуникативных задач.

Смыслоорганизующим компонентом коммуникативно-речевой ситуации является проблемный вопрос, ориентирующий партнеров по диалогу на овладение и переработку информации, которая может являться ответом на проблемный вопрос и становится информационной основой для создаваемых каждым субъектом аргументированных высказываний.

В ситуации диалогического речевого общения другим важным компонентом являются также взаимоотношения партнеров друг к другу. Наличие положительного психологического фона между участниками диалога значительно влияет на успех речевого общения. Проявление симпатии, одобрения, доброжелательности, радости за успехи партнера объединяет участников общения к достижению индивидуального и совместного результата.

Однако, необходимо учитывать и когнитивную составляющую диалога. В любой ситуации диалогического речевого общения, обмениваясь мыслями, учащийся формирует умения и способность слышать, выявить, осмыслить и понять сообщаемое новое, необходимое по проблеме обсуждения и сформулировать, передать партнерам свою новую и важную информацию [4, с. 58]. В диалогическом речевом общении понимание и извлечение информации из текстов, осмысленная ее переработка, и создание на этой основе текста ответного высказывания с новой информацией тесно связаны с развитием интеллекта участников диалога [6].

В процессе иноязычной коммуникации партнеры по диалогу общаются исходя из уровня своей подготовки, который зависит от того, насколько они открыли для себя иностранный язык и способны экспериментировать с ним. При таком речевом общении средства языка студентов направлены на способ выражения своих, а не чужих мыслей. Здесь обучающийся становится автором своих высказываний, так как проявляет воображение и находит слова на иностранном языке, чтобы выразить свои мысли.

В процессе актуализации коммуникативно-речевых ситуаций партнеры диалогического общения учатся многократному, разнообразному и свободному употреблению языковых вербальных и невербальных экстралингвистических средств в ходе неподготовленного говорения и аудирования. Данные лингвистические и экстралингвистические средства позволяют обучающимся:

- а) совершать обмен информацией, в ходе которого студенты воспринимают, осмысливают и понимают высказывания партнеров в речевом общении и формулируют в ответ свои мысли;
- б) осуществлять регулятивно-организационные процессы речевого взаимодействия, а именно устанавливать связи с партнерами, организовывать и координировать совместные действия;
- в) выражать эмоционально-оценочные проявления и личностные взаимоотношения участников взаимодействия [4, с. 65].

Создание благоприятных условий для осуществления осмысленного речевого общения является важной задачей преподавателя. Следовательно, перед началом обучения аргументированному высказыванию преподавателю необходимо определить значимые для студентов проблемы по изучаемым темам и подготовить соответствующие тексты; продумать этапы работы студентов над решением проблемных задач на иностранном языке, принимая во внимание тот факт, что имеющееся учебное пособие для занятий может быть составлено без опоры на проблемное обучение.

Обучение студентов иноязычному аргументированному высказыванию в рамках диалога должно осуществляться поэтапно. Перед началом обсуждения студенты изучают учебную тему, работая с текстами и тематическим вокабуляром, изучают структуру речевого общения, и только потом они знакомятся с речевой ситуацией, разыгрывают диалог в рамках коммуникационной задачи и затем рефлексиируют свою деятельность. Исходя из всего вышесказанного, мы выделяем три основных этапа:

- подготовительный этап,
- этап осуществления диалогического общения,
- рефлексивный этап.

В начале подготовительного этапа студенты знакомятся с ситуацией речевого общения, которое предусматривает обсуждение предметного содержания, комплекса лингвистических и экстралингвистических средств, текстовых и речевых материалов. На подготовительном этапе студенты разбирают примеры решения коммуникативных задач, изучают структуру аргументированного высказывания в процессе диалогического общения и продельвают условно-речевые задания на отработку лексики, грамматики и структуры диалога. В основе данной речемыслительной деятельности лежит рассмотрение на иностранном языке разных точек зрения для решения проблемы.

Успешное составление студентами устного аргументированного высказывания невозможно осуществить без подготовительного этапа, в котором преподаватель больше внимания уделяет индивидуальной работе с каждым студентом. Индивидуальная работа преподавателя с каждым обучающимся должна помочь студенту подготовиться к дальнейшему решению коммуникативной задачи в парной работе с одноклассником. Под контролем преподавателя студенты выполняют упражнения на овладение иностранным языком в своем темпе и ритме, применяя необходимые лексические, фонетические и грамматические средства языка, а также отработывая различные способы и приемы иноязычного диалогического речевого общения.

Особое внимание при выполнении упражнений должно быть направлено на то, чтобы студент понимал любое услышанное в диалоге высказывание, а преподаватель понимал то, что сообщает студент, чтобы своевременно предложить ему недостающий языковой материал, подсказать значение слова, задать наводящий вопрос, выразить высказанную мысль иначе, за счет синонимии, продолжить мысль, дополняя ее имеющимися фоновыми знаниями [11, с. 138].

Создание вышеперечисленных условий позволяет обучающимся участвовать в продуктивном творчестве, самостоятельно решать коммуникативную задачу и выдвигать свои аргументированные высказывания в соответствии со своими уровнями владения иностранным языком.

Второй этап предусматривает самостоятельное выполнение студентами заданий, направленных на решение коммуникативных задач в рамках диалога. В ходе диалогического общения студенты взаимодействуют в рамках одной темы, где реплики для каждого партнера индивидуальны и могут совпадать или не совпадать. Оба участника коммуникации должны признавать право существования другого мнения и возможность доказательства истинности противоположного мнения. Обе стороны должны быть готовы выдвигать свои аргументы и воспринимать чужие.

Для решения коммуникативной задачи в рамках диалога студенты пошагово следуют инструкции:

1. изучение ситуации общения, прописанной в коммуникативной задаче;
2. совместное формулирование проблемы;
3. выдвижение своих тезисов и формулирование аргументированного высказывания с каждой стороны;
5. рассуждение и доказательство выдвигаемых суждений в вопросно-ответной форме;
6. совместный вывод по решению проблемы.

В ходе третьего этапа продлевается работа над ошибками. Преподаватель вместе со студентами разбирает допущенные ошибки в решении коммуникативной задачи, в структуре и логике аргументированного высказывания, в употреблении лексики, грамматических структур и произношении слов.

Важно отметить, что наблюдение со стороны педагога и наблюдение над собой самих студентов помогает выявлять и понимать допущенные ошибки, что в свою очередь позволяет познавать особенности и границы употребления иноязычных форм; ведет постепенно к сокращению разрыва между языком и говорящим субъектом; помогает студентам понять, что иностранный язык не выучивается относительно его форм, правил, а «переживается» в процессе употребления его в своих высказываниях [5, с. 25]. Обучающиеся познают иностранный язык в каждой ситуации речевого общения и усваивают язык не в плане его лингвистического функционирования, а в результате многократного и постоянного употребления [11, с. 133].

В ходе рефлексивного этапа при анализе речемыслительной деятельности студентам следует особо обращать внимание на свое умение слушать, понимать, принимать и признавать своеобразие другого человека, ценность сообщаемого им содержания. Не менее значимым является умение в ответ излагать свои мысли понятно и доходчиво. Успех проведения диалога по решению коммуникативной задачи во многом зависит от атмосферы доверия и уверенности между партнерами и поощрения и защиты, а не постоянным контролем и исправлением ошибок со стороны преподавателя [11, с. 132-133].

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что вовлечение студентов в речемыслительную деятельность через решение коммуникативных задач способствует развитию у них умения строить аргументированные высказывания на иностранном языке. Решение учебных коммуникативных задач в процессе неподготовленного диалогического общения развивает у студентов не только умение применять полученные знания в новых и нестандартных для них ситуациях профессиональной деятельности, но и умение аргументировать свою позицию на иностранном языке.

В процессе организации иноязычной речемыслительной деятельности студентов было выявлено, что огромную роль в эффективной реализации такого обучения играет преподаватель. Важным условием здесь является то, что обучение аргументированному иноязычному высказыванию в рамках диалога строится в соответствии с прописанными выше этапами, где отводится много времени на разъяснительную работу преподавателя со студентами. Такая работа требует от преподавателя наличие определенных знаний, умений и навыков. Преподавателю необходимо владеть методикой проблемного обучения: знать, как нужно направлять мыслительную деятельность студентов в процессе работы над проблемой, чтобы они сами приходили к правильным умозаключениям.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Ф.М. Достоевского. 5-е изд., доп. – Киев: NEXТ, 1994. – 51 с.
2. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Горева, Т.А., Серова, Т.С. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005. – 167 с.
5. Дюфо, Бернард. Воображение и взаимодействие в практике преподавания иностранных языков (Майнц, Германия, 1989) / пер. с нем. Т.Г. Агапитовой; под ред. Т.С. Серовой. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 1992. – 33 с.
6. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: Избранные труды / сост. и предисл. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
8. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 2-6.

9. Миролюбов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А.А. Миролюбов, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим; под ред. акад. РАО А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 463 с.
10. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение. 1991. – 223 с.
11. Серова, Т.С. Разыгрывание коммуникативно-речевых микроситуаций как средство обучения монологическому высказыванию в иноязычном диалогическом речевом общении // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2019. – № 1. – С. 125-146.
12. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и для учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Артель, 2008. – 239 с.
13. Шепеленко, Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков// Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – №1. – С. 117-125.
14. Шпак, Н.О. Обучение иноязычной коммуникации с опорой на родной язык / Н.О. Шпак, Т.А. Булатова // Сибирский учитель, 2020. – №1 (128). – С. 9-13.
15. Шпак, Н.О. Роль проблемного обучения в иноязычной коммуникации студентов / Н.О. Шпак // Языки и литература в поликультурном пространстве: сборник научных статей / под ред. В.Н. Карпухиной. – Барнаул: Концепт, 2015. – С. 170-172.

Педагогика

УДК 378

магистрант Шушканова 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 Филатова Ольга Николаевна** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород); **кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается творческий процесс, который является неотъемлемой частью процесса проектирования. Проанализированы известные модели проектирования, которые состоят из определенных этапов, но на всех этапах присутствие творческого процесса является необходимостью. В компетенциях, предъявляемых к специалистам современного общества творчество является необходимой составляющей, которая отвечает за создание нового продукта или проекта, а процесс проектирования охватывает буквально все профессии цифрового общества.

Ключевые слова: творчество, проектирование, этапы проектирования, надпрофессиональные компетенции.

Annotation. The article deals with the creative process, which is an integral part of the design. The well-known design models are analyzed, which consist of certain stages, but at all stages the presence of the creative process is a necessity. In the competencies presented to the specialists of modern society, creativity is a necessary component that is responsible for creating a new product or project, and the design process covers literally all professions of the digital society.

Keywords: creativity, design, design stages, over-professional competencies.

Введение. Творчество является неотъемлемой частью процесса проектирования. Без какой-либо креативной идеи сейчас не может быть инноваций и создание нового продукта. Но на каком этапе проектирования происходит творческий процесс или же он сопровождается на протяжении всей деятельности? На этот вопрос попробуем дать разъяснения в данном исследовании.

Изложение основного материала статьи. Итак, процесс проектирования – это длительный процесс, результатом которого является изготовление продукта. Творческий процесс, в свою очередь, – это познавательный процесс, в котором «рождение» идеи служит кульминацией. Понимание процесса проектирования относительно творческого процесса позволяет осмыслить, где и когда необходимо генерировать свои идеи, чтобы разработать качественный или новый продукт.

На данный момент существует много литературы и исследований, связанных с процессом проектирования, которым интересуются исследователи разных областей [2, 4, 6], но наиболее распространенной является модель процесса проектирования линейного типа (Схема 1), разработанная G. Pahl и W. Beitz.

Модель является эффективным руководством, которую можно применять в процессе проектирования. Она строится на следующих этапах: «цель», «описание (анализ задачи)», «концепция», «проект (план и макет)», «детали».

Этап «цель» включает в себя уточнение задач, плана, анализ ситуации на рынке и в компании, поиск и выбор идей. «Анализ задач» подразумевает разработку списка требований, основных решений, выявление существенных проблем, поиск принципов работы. «Дизайн – концепция» содержит создание предварительного дизайнера, выбор материалов, цветовых сочетаний, выполнение предварительных макетов. На этапе «предварительная планировка» определяется структура работы, устраняются слабые места и ошибки. «Окончательный макет» – непосредственно проработка чертежей и полные производство, транспортировка и эксплуатация. «Документация» – это детальная проработка и проверка всей документации [11].

Для сравнения рассмотрим модель творческого процесса, предложенную Г.Уоллесом (Схема 2). Это известная детализированная модель состоит из четырех этапов: «подготовка», «созревание», «озарение» и «проверка».

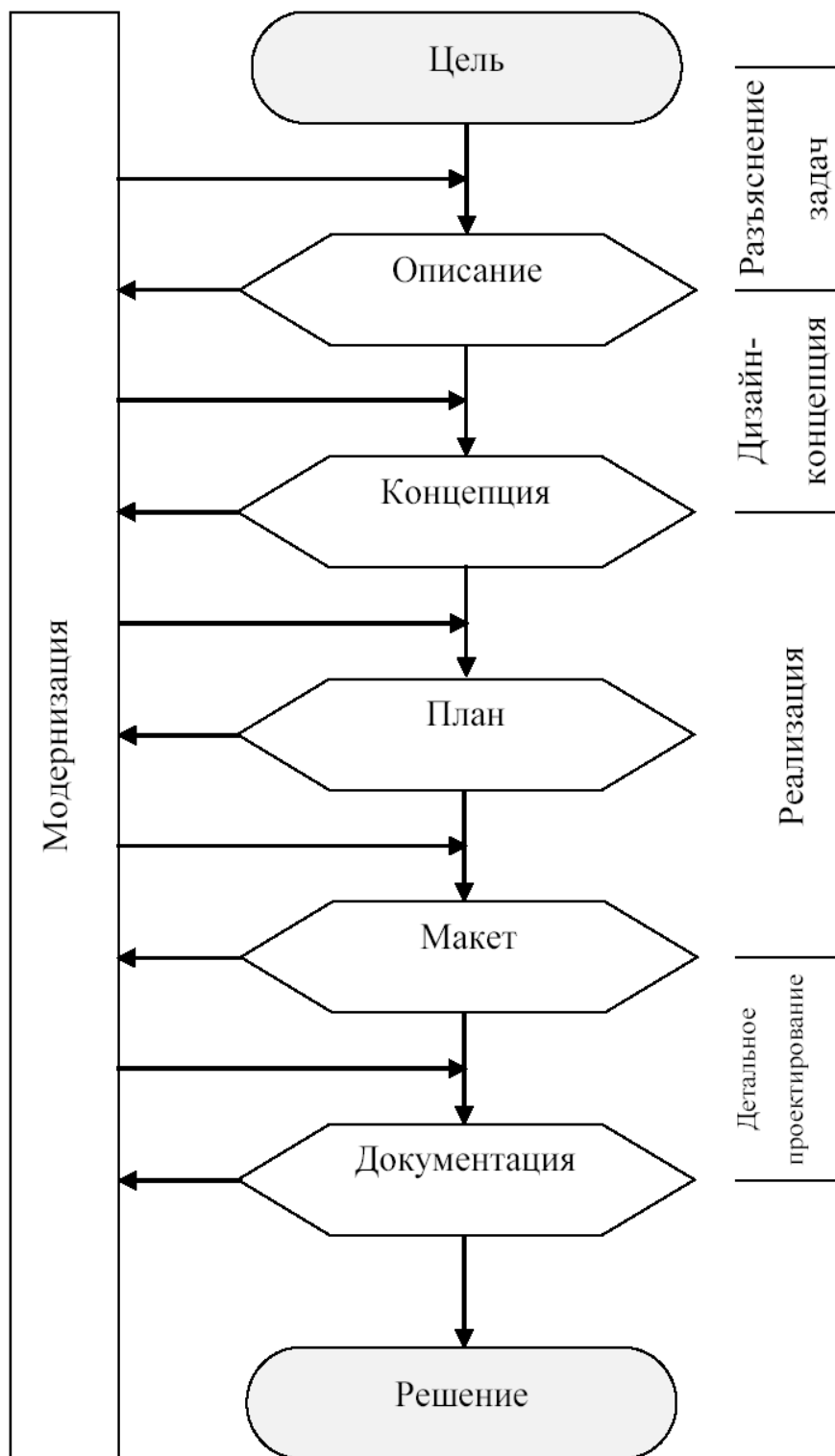


Схема 1. Модель процесса проектирования

Для сравнения рассмотрим модель творческого процесса, предложенную Г. Уоллесом (Схема 2) [11].

Это известная детализированная модель состоит из четырех этапов: «подготовка», «созревание», «озарение» и «проверка».

Стадия «подготовка» включает сбор информации, структурирование проблемы и ее осмысление. Она параллельна этапу проектирования «анализ задач» [11].

Стадия «*созревание*» – это процесс, в котором информация упускается на определенное время для устранения умственных препятствий (то есть оставление деталей) и ожидается «вдохновение». Это стадия характеризуется неосознанной игрой ассоциаций.

Стадия «*подготовка*» включает сбор информации, структурирование проблемы и ее осмысление. Она параллельна этапу проектирования «анализ задач».

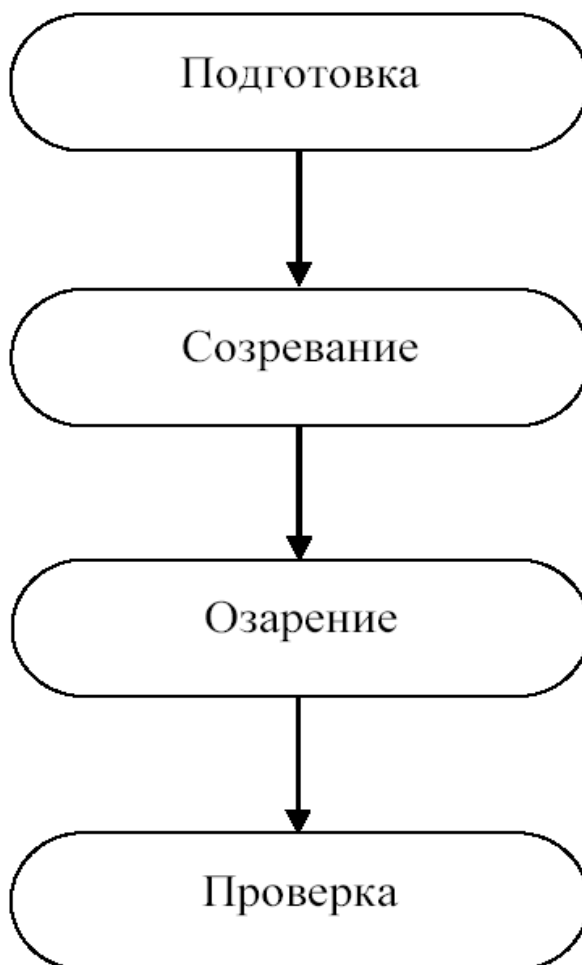


Схема 2. Стадии творческого процесса

Стадия «*созревание*» – это процесс, в котором информация упускается на определенное время для устранения умственных препятствий (то есть оставление деталей) и ожидается «вдохновение». Это стадия характеризуется неосознанной игрой ассоциаций.

«*Озарение*» – это стадия, которая характеризуется «рождением» подающей большие надежды идеи. Этот процесс часто называют моментом «Эврика».

Стадия «*проверка*» содержит оценку и тестирование идеи.

Изложим несколько ключевых подобий и различий между двумя вышеперечисленными процессами.

Первым очевидным сходством между процессами является потребность в информации и ее анализе. Наличие проблемы и решения в обоих случаях – следующая общая черта.

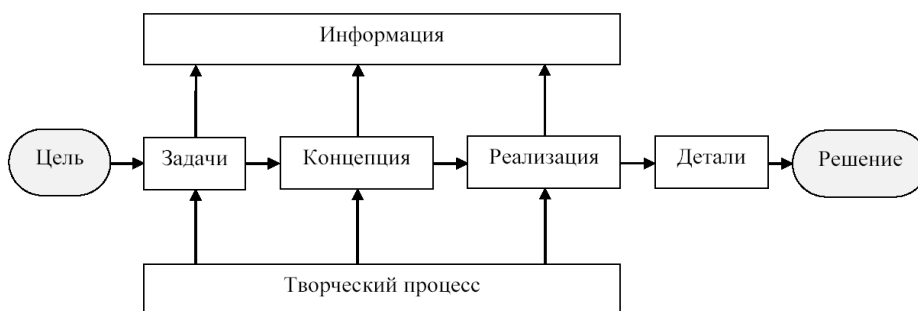


Схема 3. Интеграция процессов

Отличительной особенностью процесса проектирования является масштабность проекта, результат которого имеет большое значение. Отсутствие этапа «детальное проектирование» в творческом процессе – следующее отличие. Этапы процесса проектирования состоят из логических связей, оценки, решений, творческий процесс просто обращает к генерации и проверке отдельных идей.

Для большинства профессий и специальностей современного цифрового мира творчество является необходимой составляющей, развитие которого является серьезной проблемой образовательной системы, начиная с дошкольного и заканчивая профессиональным и высшим. Так же следует учитывать что проектная деятельность широко применяется в профессиональном образовании и охватывает все предметные области, интегрируя знания всех предметов, которые необходимы для создания новых идей или проектов [3, 5, 8].

Если внимательно проанализировать надпрофессиональные или общие компетенции современного цифрового общества (компетенции 21 века), то во всех можно увидеть в прямом или косвенном смысле акцент на творческие способности, креативное или творческое мышление и т.д.

Творческий процесс является важной составляющей частью процесса проектирования. Именно творчество связано из превращения невозможного в возможное, создание особого продукта, обладающего определенными свойствами или назначением. На Схеме 3 проиллюстрирована интеграция процессов. Они объединяются на общем первом этапе. Но отметим, что творческий процесс может проявляться как на этапе концептуального проектирования, так и на этапе реализации.

Выводы. Творчество в современном мире занимает устойчивые и перспективные позиции, без которого невозможен и образовательный процесс на всех этапах, начиная от дошкольного и заканчивая профессиональным, и абсолютно не важно каких специалистов готовит образовательное учреждение. Творческий процесс – это процесс преобразования, созидания и создания методов развития креативности, положительные эффекты которых можно наблюдать как в индивидуальном, так и в социальном обучении. Он является основой процесса проектирования. Проектирование на современном этапе развития общества охватывает не только творческие профессии, но абсолютно все сферы деятельности цифровой экономики.

Литература:

1. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – М., 2010. – 340 с.
3. Голованова И.А., Федосеева Л.А., Филатова О.Н. Развитие сенсорно-интеллектуального аппарата у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69(3).
4. Смирнова Я.К. Роль «Модели психического» в координации и объединения внимания в ориентировочной части совместной деятельности дошкольников. // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.8, №1.
5. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. 2019. – №1. – С. 30-33.
6. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11.
7. Филатова О.Н., Грибина Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. №67(1). – С. 245-248.
8. Филатова О.Н., Прохорова М.П., Молькова Е.Ю. Формирование проектных умений педагогов профессионального обучения в контексте требований профессионального стандарта // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60(1). – С. 332-336.
9. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гушин А.В. Опережающее обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота, 2020. – №3(52). – С. 11-17.
10. Шушканова Е.А., Филатова О.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся посредством занятий по дизайну интерьера. // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: Проблемы и перспективы. – Красноярск, 2020. – С. 344-346.
11. G. Pahl, W. Beitz-Engineering Design. – A Systematic Approach-Springer. – 1977.
12. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т.91. – С. 452-459.
13. <http://www.skolkovo.ru>

Педагогика

УДК 37.091.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ИВМ Эльканова Айшат Амыровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры ИВМ Бостанова Мадина Магомедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена цифровизации образования, роли преподавателя в этом процессе. Быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий повлияло на сектор образования, как и на все другие сектора до коронавируса (Covid-19). В связи с эпидемией коронавируса (Covid-19) значимость дистанционного обучения стала больше осознаваться членами всех образовательных сфер. Процесс цифровизации образования, который ускорился из-за необходимости во время эпидемии коронавируса (Covid-19), приводит к радикальным изменениям во всей системе. Предполагается, что навыки, которыми должны обладать преподаватели, изменятся. Эти изменения очень сложно реализовать при нынешней подготовке педагогов.

Ключевые слова: цифровизация, дистанционное обучение, коммуникативные технологии, коронавирус

Annotation. This article is dedicated to the digitalization of education, the role of the teacher in this process. The rapid development of information and communication technologies affected the education sector, as all other sectors before the coronavirus (Covid-19). In connection with the coronavirus (Covid-19) epidemic, the importance of distance learning has become better recognized in all educational areas. The digitalization of education, which has accelerated due to the need during the coronavirus (Covid-19) epidemic, is leading to radical changes in the entire system. It is expected that the skills that teachers must possess will change. These changes are very difficult to implement with the current teacher training.

Keywords: digitalization, distance learning, communication technologies, coronavirus

Введение. С распространением Интернета, появились различные приложения в образовании и обучении. Эта ситуация дала возможность использовать новые приложения в образовании, включая учебно-методические процессы. Одним из наиболее важных из этих приложений является компьютерное и интернет-приложение дистанционного обучения в сфере образования.

Целью данной статьи является изучение проблем, возникающих при применении дистанционного образования, на основе мнений преподавателей и студентов.

Актуальность темы заключается в том, что цифровизация образования открывает множество возможностей. Чтобы эти возможности положительно влияли на систему образования, учителя должны адаптироваться к цифровому образованию. Благодаря инвестициям и обучению, проведенным в последние годы, произошли положительные изменения в технологической инфраструктуре аудиторий, учебных заведений, а также в технологических знаниях и навыках преподавателей. Распространяя эти положительные изменения на процессы образования и обучения, и поддерживая систему цифровыми инструментами, можно повысить качество образования, как в текущий период, так и в последующие периоды [1].

В статье поставлены следующие задачи:

1. Выяснить, каким должно быть общение между преподавателем и студентом в процессе цифрового образования.

2. Выяснить, можно ли использовать цифровое образование в подготовке преподавателей.

Преподавателям надо пройти необходимую подготовку для разработки интерактивного контента, подходящего для цифрового образования. Учитывая, что предварительная подготовка по повышению квалификации преподавателей по разработке цифрового контента ограничена, педагоги нуждаются в поддержке на данном этапе. Помимо поддержки системы, им было бы полезно направить свое личное обучение по профессиональному развитию именно в эти области [2].

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучение преподавателями контента, предлагаемого обучающимся через дистанционное обучение в текущей ситуации, и предоставление обратной связи системе, когда это будет сочтено необходимым, положительно повлияет на качество системы образования в области цифрового образования. Студенты не только эффективно проводят свое свободное время, но и не пропускают занятия во время очного обучения.

Изложение основного материала статьи. В 21 веке, который мы называем веком информации, общение стало неизбежной потребностью всех людей. Сегодня быстрое развитие спутниковых, волоконно-оптических, телевидения, радио, компьютеров, Интернета и других информационных технологий влияет на структуру и форму образования и вынуждает преподавателей разрабатывать новые образовательные программы и модели обучения и преподавания [2].

Электронное образование является практически идеальным для организации дистанционного (заочного) обучения, а также для организации образовательного процесса в филиалах вуза. Однако наилучшие результаты оно обеспечивает при так называемом смешанном обучении. В этом случае традиционное обучение "лицом к лицу" дополняется технологиями электронного обучения.

В традиционных занятиях значительная часть времени и сил преподавателя расходуется на простую передачу обучающимся новой информации. Электронное образование позволяет переложить эту функцию на компьютер и сосредоточить основные усилия преподавателя на обсуждении более трудных моментов курса, ответам на вопросы студентов и т.д. Однако участие обучающихся только в процессе цифрового образования, вдали от преподавателя, может вызвать некоторые нежелательные результаты. Известно, что компенсационные тренинги по предметному содержанию курсов, предлагаемых студентам с цифровыми методами в текущий период, будут проводиться и в будущем.

Чтобы повысить эффективность и действенность корректирующих тренингов, важно, чтобы преподаватели шли в ногу со своими студентами и осуществляли процесс согласованно. Отслеживание факторов, которые будут влиять на академическое и психологическое развитие студента, таких как рабочая среда, время последующей лекции, предлагаемой в цифровой среде, общение между родителями и студентами, преподавателем, и принятие необходимых мер в тех пунктах, которые требуют вмешательства, поможет студентам успешно пройти этот процесс [4].

Студентам свойственно бесцельно проводить время в те дни, когда они не занимаются играми, занятиями и общением. В таком случае преподаватели могут организовывать виртуальные коллективные встречи, которые позволят обучающимся контактировать и общаться со своими сверстниками. Таким образом, можно гарантировать, что общение не будет прервано, а возможные кризисы, с которыми столкнутся студенты, могут быть предотвращены.

Опыт и привычки, которые преподаватели приобрели за долгие годы, относятся к процессу преподавания и обучения вне аудитории. Особенно в этом процессе важно не нарушать отношения педагог-студент. При этом преподаватели могут поддерживать общение со своими студентами, используя различные возможности технологий, и иметь возможность следить за академическим развитием своих подопечных. На данный момент могут быть использованы приложения Google Classroom, Moodle, Zoom, Skype и так далее.

С цифровизацией образования подготовка преподавателей также будет осуществляться в цифровой среде, что обеспечит более результативные результаты, эффективное и действенное использование ресурсов. Первоочередной задачей является то, чтобы подготовка преподавателей в цифровой среде была интерактивной, как и в другом цифровом образовательном контенте. Содержание подготовки преподавателей, подготовленное таким образом, чтобы обеспечить сосредоточение аудитории на образовании и участии в нем, будет полезно для предоставления им навыков, которые необходимы и будут необходимы преподавателям.

Для того чтобы более точно понять, как должна работать система, все чаще используется описание функциональности системы через варианты использования (Use Case или прецеденты). Варианты использования это – описание последовательности действий, которые может осуществлять система в ответ на внешние воздействия пользователей или других программных систем. Варианты использования отражают функциональность системы с точки зрения получения значимого результата для пользователя, поэтому они точнее позволяют ранжировать функции по значимости получаемого результата [4].

Версии использования предназначены в первую очередь для определения функциональных требований к системе и управляют всем процессом разработки. Все основные виды деятельности, такие как анализ, проектирование, тестирование выполняются на основе вариантов использования. Во время анализа и проектирования варианты использования позволяют понять как результаты, которые хочет получить пользователь влияют на построение системы и как должны себя вести компоненты системы, для того чтобы реализовать нужную для пользователя функциональность [3].

В процессе тестирования, описанные ранее версии, позволяют проще оценить точность реализации требований пользователей и позволяют провести пошаговую проверку этих требований.

Дистанционное образование – это система обучения, которая позволяет студентам участвовать в обучении, не находясь физически в одном месте со своими преподавателями. Приложения дистанционного обучения, появившиеся в конце XIX века, используются все шире и по сей день. Процесс дистанционного обучения можно разделить на пять периодов:

- (1) период переписки, начавшийся в 1880 году;
- (2) период радио- и телевизионной переписки, начавшийся в 1920 году;
- (3) открытый период университетов, начавшийся в 1964 г.;
- (4) 1980 г., период телеконференций, начавшийся в 1999 г.;
- (5) период компьютеров и Интернета, начавшийся в 1990 г. [5].

Из-за эпидемии COVID-19, которая началась в Ухане, Китае и затронула весь мир во второй половине 2019 года, очное обучение было прекращено примерно в 200 странах по всему миру, а дистанционное обучение было начато на всех уровнях образования.

В недавнем прошлом дистанционное обучение, которое рассматривалось как альтернатива очному обучению или использовалось как дополнение к очному обучению, стало единственным приложением, используемым в образовательной практике в условиях эпидемии. Как и во всем остальном мире, образовательные учреждения решили, не теряя времени, перейти на модель дистанционного обучения в образовании. Из-за этой неожиданной вспышки вполне вероятно, что быстрый переход к модели дистанционного обучения без необходимых предварительных оценок и экзаменов вызвало некоторые негативные моменты или сбои на практике. При изучении литературы видно, что многие проблемы указываются даже в приложениях дистанционного обучения, применяемых планомерно [3].

В связи с этой эпидемией, когда неизвестно, когда она закончится, ожидается, что результаты исследования прольют свет на более эффективное применение возможных или обязательных методов дистанционного обучения в будущем.

Дистанционное образование – это система обучения, которая позволяет обучающимся участвовать в обучении, не находясь физически в одном месте со своими преподавателями. Приложения дистанционного обучения, появившиеся в конце XIX века, используются по сей день. Дистанционное обучение предполагает возможность доступа ко многим образовательным ресурсам независимо от времени и места. Оно имеет более гибкую структуру по сравнению с формальным образованием с точки зрения объединения множества студентов и преподавателей.

Говоря о дистанционном образовании, цифровом образовании, инвертированных классах, нам пришлось прервать формальное обучение из-за эпидемии Covid-19 (коронавируса) по всей стране. Те, кто уже изучает образовательные технологии в своих учреждениях, и те, кто овладел процессом, сумели включиться в процесс с первого дня.

Конечно, нельзя игнорировать подготовку педагогов, которая является одним из важнейших шагов в планировании процесса. Хотя администрация, координаторы академических и образовательных технологий осуществляют процесс планирования, полное владение технологиями, которые будут использоваться преподавателями, которые будут находиться перед экраном, имеет большое значение для эффективности процесса. Именно преподаватель напрямую взаимодействует со студентом, создает учебную среду, планирует и применяет инструменты и материалы [4].

Мы знаем, что дистанционное обучение – это способ учиться дистанционно без регулярного личного общения с преподавателем в классе.

Что влияет на организацию дистанционного обучения?

1. Настраиваемость: создать собственные впечатления от погружения с помощью настраиваемых модулей, изображений и макетов; настраивать и маркировать свою виртуальную комнату.

2. Интерес: в отличие от других инструментов, структура увеличивает и измеряет участие аудитории, делает его интересным при помощи взаимодействия с участниками аудитории, с помощью нескольких модулей чата, опросов, викторин, симуляторов, игр и многого другого.

3. Мощности: использовать преимущества Backstage и Prep Mode, чтобы докладчики и ведущие могли сотрудничать за кулисами во время сеанса прямой трансляции.

4. Постоянство: создать виртуальную комнату один раз и все время использовать ее с разным контентом [7].

Выводы. Быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий внесло большой вклад в образование, как и во многие другие области: появились различные приложения в образовании и обучении, особенно с распространением Интернета. Эта ситуация дала возможность использовать новые приложения в образовании, включая учебно-методические процессы. Одним из наиболее важных из этих приложений является компьютерное и интернет-приложение дистанционного обучения в образовании. Информационные технологии и дальше будут улучшаться, будут зарождаться новые технологии, новые возможности ИКТ, что потребует от преподавателя постоянного развития.

Литература:

1. Величко В.В. Инновационные методы в гражданском образовании. / В.В. Величко, Д.В. Карпиевич, Е.Ф. Карпиевич., Л.Г. Кирилук. – Минск: 1999.

2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. / С. С Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
3. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова. // Традиции и инновации в системе образования. / Сборник научных статей. – Карачаевск, 2020. – С. 109-114.
4. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 143-147
5. Лепшокова С.М. Конкуренция предпринимателей в инновационной экономике и оценка факторов, влияющих на нее / С.М. Лепшокова // Российское предпринимательство: история развития, опыт и место в политико-экономическом дискурсе (на примере развития предпринимательства в России и Северокавказском регионе). – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – 314 с.
6. Перспективы использования дистанционной системы обучения при реализации образовательного процесса дисциплин по физической культуре и спорту / А.В. Агеевец, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, Е.А. Назаренко, М.В. Пучкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 3-10
7. Использование интернет-технологий в образовании [Электронный ресурс] // <http://wiki.vspu.ru> URL: <http://wiki.vspu.ru/users/krisling/srs/index>

Педагогика

УДК 37.091.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ИВМ Эльканова Айшат Амыровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РОСТ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу методов влияния информационных и коммуникационных технологий на рост развития экономики. Актуальность темы заключается в том, что технологический прогресс, начавшийся с промышленной революции, в значительной степени повлиял на развитие экономики в рамках ИКТ. Цель статьи: рассмотрение методов влияния информационных и коммуникационных технологий на рост развития экономики. Научная новизна исследования заключается в том, что в статье показаны методы влияния информационных и коммуникативных технологий на развитие экономики. С развитием технологий процесс доступа к информации, как через Интернет, так и через средства связи стал быстрее и проще. Практическая значимость состоит в раскрытии того, что одной из самых больших положительных показателей использования ИКТ в качестве инструмента является метод ускорения инновационного процесса за счет несложного распространения информации.

Ключевые слова: информация, наука, технология, экономика, развитие, инновации, процесс.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the influence of information and communication technologies on the growth of economic development. The relevance of the topic lies in the fact that the technological progress that began with the industrial revolution has significantly influenced the development of the economy in the framework of ICT. Purpose of the article: consideration of the influence of information and communication technologies on the growth of economic development. The scientific novelty of the research lies in the fact that the article shows the possibilities of the influence of information and communication technologies on the development of the economy. With the development of technology, the process of accessing to information, both through the Internet and communication means, has become faster and easier. The practical significance lays in the disclosure of the fact that one of the greatest positive indicators of the use of ICT as a tool is the acceleration of the innovation process due to the uncomplicated dissemination of information.

Keywords: information, science, technology, economics, development, innovation, process.

Введение. Информационное общество – это общество, в котором широко используется информация или где людям легче получить доступ к информации. Когда цель индустриального общества определяется как производство материальных ценностей, цель информационного общества – производить информацию. С его особенностью делать упор на информацию и информационные технологии, общество информатики – это экономика, в которой интеллектуальные ресурсы становятся более важными, чем физические ресурсы, фундаментальные теоретические исследования, прикладные исследования, обучение становится более важным, чем опыт на рабочем месте, и изменения происходят достаточно быстро.

Актуальность темы заключается в том, что в последние годы, в результате поразительных достижений в области информационных и коммуникационных технологий и тенденции к быстрому распространению, сегодня информационное общество называют цифровой или информационной экономикой. Сегодня это переживается в процессе, аналогичном радикальным изменениям и трансформациям, принесенным человечеству промышленной революцией и индустриальным обществом. Однако быстрое производство новых технологий по сравнению с промышленной революцией и их влияние на образ жизни привело к тому, что трансформация, основанная на знаниях, произошла в гораздо более короткие сроки [1].

В статье поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть методы влияния информационных и коммуникационных технологий на рост развития экономики.
2. Провести анализ методов влияния информационных и коммуникационных технологий на рост развития экономики.

Все действия, связанные со сбором, обработкой, оценкой, распространением и использованием информации, можно определить как информатику. Это информация о том, как необработанные данные обрабатываются и преобразуются в осмысленную форму; сбор и обработка результатов, преобразование их в формат, который может пролить свет на решения и планы соответствующих людей, а также их передача и

совместное использование таким образом, чтобы обеспечить быстрый, легкий и доступный доступ к любой форме.

Информатика – это предмет рациональной обработки человеческих знаний, коммуникации в технических, экономических и социальных областях в автоматах. В информационной системе есть элементы, которые включают в себя все возможности получения, обработки и передачи информации, используемой для определенного приложения: аппаратное и программное обеспечение. Мы используем методы использования информационных инструментов, которые направляют нашу жизнь сегодня, от телефона к компьютеру в качестве оборудования, от программы бухгалтерского пакета до программного обеспечения интернет-браузера в качестве программного обеспечения [2].

Анализ методов влияния информационных и коммуникационных технологий на рост развития экономики показал, что информационные технологии начали изменять всю экономику, все ступени образования, политику и государственное управление, от производства до торговли, от здравоохранения до туризма. Различия во времени и месте устраняются благодаря информационным технологиям, а скорость и масштабы деловой жизни меняются день ото дня. В результате возможностей, предоставляемых информационными технологиями, взаимодействие в мире стало набирать обороты. В настоящее время это не только появление компаний, производящих новые технологии, и секторов, производящих информационные технологии, но и то, что компании старой экономики могут укрепить свою коммуникационную инфраструктуру и работать с помощью Интернета и компьютеров [3].

Изложение основного материала статьи. Сегодня одним из самых открытых примеров процесса формирования технологий является Интернет. Нет другой технологии, которая делает обмен информацией таким доступным и широко распространенным.

Студентам объясняется значимость быстрого развития информационных и коммуникационных технологий. Оно сделало возможным перенос информации и документов, необходимых для коммерческой деятельности, в электронную среду, что позволяет проводить транзакции в этой электронной среде, и, таким образом, концепция электронной торговли вышла на первый план. Электронная коммерция, которая представляет собой важную альтернативу традиционной концепции торговли, представляет собой все виды коммерческой деловой активности, с которыми стороны взаимодействуют в электронной среде, например производство, продвижение, продажа и распространение продуктов через компьютерные сети [3].

Как известно, термин «торговля» включает «куплю-продажу товаров или услуг». Выполнение этого процесса в электронной среде и в Интернете раскрыло концепцию электронной коммерции. Увеличение предложения товаров и услуг в соответствии с ожиданиями клиентов затрудняет конкуренцию в деловом мире в глобальном масштабе. Бизнесмены меняют свои организации и стили работы, чтобы приспособиться к этому и устранить барьеры между фирмой-заказчиком-поставщиком через Интернет и электронную торговлю [5].

Преподаватель объясняет студентам значимость распространения цифровых технологий в электронной торговле. Быстрое распространение Интернета сделало электронную торговлю новым и очень эффективным инструментом при проведении коммерческих транзакций. Электронная торговля возникла как продукт технологических достижений последнего десятилетия и облегчения обмена информацией с тенденцией к либерализации торговли во всем мире. Инновации: в секторах информационных и коммуникационных технологий, особенно инновации, появившиеся в 1980-х и 1990-х годах и выраженные в виде новой экономики, вместе с тенденциями глобализации, возникшими в тот же период, выявили значительные изменения в социальной, политической и экономической структуре обществ. Эта новая экономическая среда называется «новой экономикой», «информационной экономикой», «цифровой экономикой» и «инновациями» [4].

Студенты узнают, что основные черты этой новой экономики, основанной на информации и коммуникации, можно резюмировать следующим образом: постоянно ускоряются технологические разработки, повышается информатика и наукоемкая деятельность, более короткое проникновение на рынок и время жизненного цикла продукта / услуги, глобализация рынков, различия между отраслями промышленности размываются.

Информация – это новый экономический порядок, созданный технологической революцией. Возникающий новый экономический порядок поставил положительное влияние технологий на конкурентоспособность мира во главу угла мировой повестки дня, а увеличение инновационного потенциала, особенно в отрасли, стало одной из основных целей развития стран.

Инновации приобрели значение в трех аспектах: экономическая важность знаний хорошо известна, все чаще используется системный подход, число организаций, занимающихся созданием и производством знаний, увеличивается.

Студенты экономического факультета на занятиях рассматривают тот факт, что ИКТ предоставляют сотрудникам организаций, фирм и госслужащим техническую инфраструктуру, в основном меняя их взаимоотношения и работу с машинами. Они узнают, что современные ИКТ могут изменить правила организации. Их задача – создать стабильные отношения между сотрудниками, сотрудников с технологиями для обеспечения непрерывности производства. Однако люди, работающие в технической сети, могут постоянно производить, воспроизводить, а также изменять свои отношения [1].

Обучающиеся видят, что поучительные потенциалы цифровых телекоммуникационных технологий огромны. Возможности телекоммуникационных цифровых технологий устанавливают, прежде всего, концептуальные и из-за этого подходящие к преподаванию любого предмета педагогические потенциалы КТС, которые поддерживают процесс трансформации в информационном обществе с его растущим рынком, способствуя повышению конкурентоспособности за счет активации бизнес-процессов и создания возможностей для квалифицированной занятости членов общества [3, с. 111].

Студенты узнают, что ИКТ могут применяться практически во всех сферах общественной жизни, но все большее значение приобретают в социальной и экономической области. Различные исследования на занятиях показывают, что отрасль ИКТ – это не только постоянно растущий сектор, имеющий большое экономическое значение, но решения и технологии на основе ИКТ также вносят значительный вклад и создают материальные ценности в других секторах (торговле или обрабатывающей промышленности).

Преподаватели объясняют, что взаимосвязь между информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) и экономическим ростом приобретает постоянный характер. Использование ИКТ во

всей экономике предоставляет возможности для повышения производительности в компаниях, государственных и социальных учреждениях, разработки новых продуктов и услуг и также повышения многофакторной производительности [4].

Интересно, что это снижает транзакционные издержки и, следовательно, увеличивает производительность. Они предполагают возможность подключения за счет повышения эффективности получение прозрачности и точности данных. Они заменяют более дорогие коммуникации и соединения, такие как физические поездки. Это увеличивает возможности на рынке, обеспечивает доступ к недоступным товарам и услугам и расширяет географический охват потенциальных рынков. Эти качества лежат в основе важной роли ИКТ для фирмы и макроэкономики [2].

Инвестиции в ИТ, телекоммуникации и мобильные телекоммуникации как в развитых, так и в развивающихся странах положительно влияют на ВВП. Согласно результатам исследования, фирмы, использующие ИКТ, увеличивают свои продажи, достигая более высокого уровня производительности и более быстрого роста занятости. Самый правдивый показатель экономического значения ИТ – это общая добавочная стоимость или ВВП экономики [2].

Становится ясно, что иногда, помимо непосредственного вклада в рост производства, ИКТ создают важные условия для эффективного и открытого сотрудничества (внешняя экономика), которые превосходят прямую отдачу от капитала ИКТ. Если такие эффекты значительны, их следует модифицировать для ускорения многофакторного роста производительности [5].

В основном обучающимся представляют 3 причины, по которым инвестиции в ИКТ не показывают роста производительности на макроэкономическом уровне. Исключение составляют показатели этого производства в развитых странах.

1. Во-первых, большинство стран недостаточно инвестируют в ИКТ.

2. Во-вторых, даже если страны внесли в эту сферу достаточно большие инвестиции, однако они не вложили достаточно средств в дополнительные организационные инфраструктуры, чтобы получить выгоду от инвестиций в ИКТ. Одной технологии недостаточно для решения любой проблемы развития, технология только предоставляет возможности.

3. Третья и наиболее весомая причина в том, что неоклассический метод, применяемый при оценке прибыли, не может охватить самые основные аспекты преобразований в области ИКТ и новой экономики.

Студентам объясняют, что ИКТ могут оказывать негативное влияние на экономический рост развивающихся стран. Однако ИКТ, несмотря на положение этой проблемы в развивающихся странах, позволят открыть новые рынки и привлечь к ним развитые страны. Это дает относительное преимущество для развитых стран. Развивающиеся страны не только станут менее конкурентоспособными на международном рынке, но также будут находиться под угрозой спада экономики на своих внутренних рынках. Другими словами, ИКТ может отсрочить достижения такого уровня экономики в развивающихся странах по сравнению с развитыми странами и еще больше расширить существующее различие между развитыми и развивающимися странами [6].

Таким образом, обучающиеся узнают, что данные технологии также могут оказать негативное влияние на распределение доходов в развивающихся странах. В то время когда развивающимся странам трудно получить доступ к оборудованию, необходимому для использования ИКТ, в развитых странах и странах с высоким уровнем доходов удобство транспортировки привело к тому, что ИКТ стали более структурированными и качественными. В этом случае быстрый рост прибыли от ИКТ приведет к увеличению доходов в развитых странах, к неравенству и дальнейшему снижению уровня доходов в развивающихся странах. Не каждая страна может извлечь выгоду от ИКТ в том же уровне, какая существует в развитых странах.

Выводы. Информационно-коммуникационные технологии – это новая экономическая модель, возникшая в результате нынешней информационной революции. Новая форма экономики в текущий период названа такими понятиями, как экономика знаний, экономика, основанная на знаниях, сетевая экономика. Общей чертой этих номенклатур является то, что они помещают информацию или информацию, которую легче и быстрее собирать, обрабатывать, хранить и распространять с помощью информационных и коммуникационных технологий, в центр всей экономической и социальной деятельности.

Анализ исследований ученых в этой области показал, что в развитых странах влияние ИКТ на экономическое развитие более выражено, чем в развивающихся странах. Столкнувшись с проблемой недостаточности данных по развивающимся странам, исследования в большей степени сосредоточены на развитых странах. Инвестиции в ИТ, телекоммуникации и мобильные телекоммуникации как в развитых, так и в развивающихся странах положительно влияют на ВВП. Согласно результатам исследования, фирмы, использующие ИКТ, увеличивают свои продажи, достигая более высокого уровня производительности и более быстрого роста занятости. Самый правдивый показатель экономического значения ИТ – это общая добавочная стоимость или ВВП экономики [2].

Литература:

1. Алиев Ф.А. Информационно-коммуникационные технологии в условиях инновационной экономики / Ф.А. Алиев // Молодой ученый. – Москва: Знание, 2016, № 10 (114). – 596 с.

2. Лепشوкова Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепشوкова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. Лепشوкова Е.А. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75.

3. Лепشوкова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114

4. Лепشوкова С.М. Конкуренция предпринимателей в инновационной экономике и оценка факторов, влияющих на нее / С.М. Лепشوкова // Российское предпринимательство: история развития, опыт и место в политико-экономическом дискурсе (на примере развития предпринимательства в России и Северокавказском регионе). – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – 314 с.

5. Лепшокова С.М Изучение показателей экономического развития в некоторых странах мира в начале 2020 года / Основные тенденции развития экономики и управления в современной России: материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 75-79.

6. Токова Ф.А. Периоды развития и применения информационных технологий и их компонентов / Ф.А. Токова // Социально-экономические и финансовые аспекты развития Российской Федерации и её регионов в современных условиях. – Грозный: Издательство Чеченского государственного университета, 2020. – 322 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков

и культуры речи Грובה Надежда Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков

и культуры речи Павлова Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ФОС ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки качества обучения. Авторы анализируют вопросы, связанные с проектированием и разработкой фонда оценочных средств по иностранному языку, уделяя особое внимание основным элементам этого процесса: целям обучения; критериям оценивания; содержательной области контроля, целям контроля, методам и формам контроля; созданию средств оценивания (базы учебных заданий). В статье раскрываются особенности проектирования и разработки ФОСов по иностранному языку.

Ключевые слова: компетентностный подход, качество обучения, фонд оценочных средств, иностранный язык, английский язык для специальных целей, критерии отбора языкового материала.

Annotation. The article deals with the basic questions concerning quality of education. The authors analyze issues involved in the development of a foreign language assessment toolkit for law students, paying special attention to the following points: educational goals, assessment criteria and targets, forms and methods of assessment and control of students' learning progress in the context of legal education. The article reveals the specific features of planning and development of assessment toolkits in an academic discipline "Foreign Language".

Keywords: competence-based approach, quality of education, assessment toolkit, foreign language, ESP, language material selection criteria.

Введение. Актуальность обозначенной темы обуславливает тот факт, что контроль обучения является одним из обязательных компонентов процесса обучения и направлен на диагностику академических достижений обучающихся и, в конечном счете, на оценку качества обучения.

В парадигме компетентностного подхода контроль обучения не теряет своей важности, а наоборот даже заостряет ее, т.к. на первый план выходит направленность процесса обучения на результат, выраженный через компетенции выпускников. Акцент образовательного процесса переносится на контрольно-оценочную составляющую, которая позволяет систематически диагностировать и корректировать процесс обучения. Оценивание направлено на систематическое установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами обучения.

Уже на этапе проектирования основной образовательной программы (ООП) и рабочих программ дисциплин (РПД) следует планировать, какие средства и способы будут применяться для оценивания результатов обучения, что будет выступать в качестве доказательства достижения целей образовательных программ. Для проведения аттестации с целью определить степень соответствия учебных достижений обучающихся требованиям ООП формируются фонды оценочных средств (ФОС), которые представляют из себя составную часть нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП ВПО, и входят в состав ООП в целом и учебно-методических комплексов (в частности РПД) по различным дисциплинам.

Фонд оценочных средств – это комплект методических и контрольно-измерительных материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, т.е. установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин) [8].

Фонд оценочных средств формируется на основе базовых принципов оценивания: валидность, надежность и эффективность. Валидность означает, что объекты оценивания и его содержание соответствуют обозначенным целям и функциям обучения и непосредственно контроля. Надежность характеризует направленность используемых методов и средств на объективность оценивания. Под эффективностью имеется в виду оптимальность выбора целей, методов и средств контроля для конкретных условий. Стоит отметить, что основными свойствами ФОС считаются: предметная направленность, содержание, объем, что подразумевает качественный состав оценочных средств, включаемых в ФОС [8, 15].

В зависимости от реализуемых функций контроля ФОСы можно распределить по видам. Например, ФОС входного контроля служит для диагностики исходного уровня подготовленности обучающихся и определяет возможность оценки сформированности компетенций. ФОС текущего контроля направлен на оперативное и регулярное оценивание. ФОС промежуточной аттестации оценивает степень достижения

запланированных результатов по конкретной дисциплине, а ФОС итоговой аттестации предназначен для оценивания качества основной образовательной программы [15].

Под проектированием мы понимаем процесс предварительной разработки основных деталей того или иного объекта педагогической действительности (реальности). «Проектирование педагогической реальности возможно, если проектировщик (педагог) представляет условия, при которых состоится именно педагогическая реальность (деятельность, событие, ситуация). Важнейшим регулятивом проектирования является адекватное понимание педагогом сути педагогических явлений» [2, с. 68]. Адекватное понимание сути педагогических явлений возможно при наличии соответствующих предметных и методических компетенций преподавателя (педагога).

Основными элементами процесса проектирования ФОСа как средства контроля обучения выступают наличие цели-результата обучения; разработанные критерии оценивания; четко обозначенные содержательная область контроля, функции и цели контроля, виды, методы и формы контроля; адекватные целям средства оценивания (учебные задания).

Изложение основного материала статьи. В нашей статье мы сосредоточимся на проектировании и разработке ФОСа промежуточной аттестации по дисциплине «Иностранный язык» для студентов, обучающихся по специальности «40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность». ФОС промежуточной (семестровой) аттестации обучающихся предназначен для оценки степени достижения запланированных результатов обучения по завершению изучения модуля/ дисциплины в установленной учебным планом форме: зачет, дифференцированный зачет, экзамен, курсовой проект, курсовая работа, отчет по практике. В соответствии с учебным планом по завершению изучения дисциплины в нашем случае предусмотрен экзамен.

В процессе проектирования ФОС необходимо определить ответы на следующие вопросы: 1) что оцениваем; 2) с помощью чего оцениваем; 3) как оцениваем [8]. Данные вопросы задают четкий алгоритм действий для разработчика ФОСов. Во-первых, мы определяем объект оценивания. Им выступает результат обучения, или, другими словами, результат освоения основной образовательной программы, то есть сформированность компетенции. Во-вторых, определяем инструмент оценивания, то есть продумываем содержание базы учебных заданий, которое соотносится с содержанием обучения по дисциплине. В-третьих, тщательно продумываем методическое оснащение оценочных процедур, то есть задаем контролируемые цели-результаты обучения, разрабатываем структуру комплекта учебных заданий, регламент проведения контрольного мероприятия, критерии оценивания, учебно-методические, технические условия его проведения.

Объектом оценивания в ходе промежуточной аттестации студентов юридического вуза по дисциплине «Иностранный язык» выступает сформированность общепрофессиональной компетенции (ОПК-9): способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [9]. Содержание данной компетенции соотносится с содержанием понятия «коммуникативная компетенция», которое раскрывается в работах современных российских (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов и др.) и зарубежных исследователей (Р. Кэмпбэлл, Р.Уэллс, Д. Хаймс, С. Савиньон и др.) [3, 4, 11].

Инструментом оценивания является база учебных заданий для проведения экзамена по указанной дисциплине. В нашем случае экзамен состоит из двух частей. Первая включает в себя чтение и перевод профессионально-ориентированного текста, а также ответы на вопросы преподавателя по тексту. Вторая часть – это устная беседа по тематике сфер общения. Для каждой части экзамена подготавливаются учебные задания, которые представляют из себя комплект текстов, список вопросов к ним и темы коммуникативных ситуаций.

Методическое оснащение экзамена описывается в Рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» по основной профессиональной образовательной программе высшего образования – программе специалитета по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность [10]. Стоит отметить, что уровень подготовленности студента считается соответствующим требованиям ФГОС, если он демонстрирует способности решать задачи профессиональной деятельности в типовых ситуациях без погрешностей принципиального характера [8]. Е.Н. Соловова, обозначая параметры и критерии оценивания предполагаемого результата учебной деятельности, указывает, что «параметры оценивания – это то, что мы оцениваем (точность выполнения задания, лексическое и структурное разнообразие речи, фонетические навыки и т. д.); критерии оценивания – это то, как мы это оцениваем», причем цели курса следует соотносить с форматом и содержанием контроля» [12]. Параметры и критерии оценивания учебных заданий, содержащиеся в РПД по указанной дисциплине для первой части экзамена (чтение и перевод текста, а также ответы на вопросы), например, включают в себя следующее: понимание основных фактов текста, смысловых связей между ними и деталей текста; беглость чтения, отсутствие/наличие ошибок в произношении, правильность смыслового и интонационного оформления текста; понимание задаваемых вопросов; грамматическая и лексическая правильность оформления ответа, полнота ответа на вопрос, своевременность, быстрота и адекватность речевой реакции; содержательная идентичность текста (отсутствие смысловых искажений); лексический аспект перевода (адекватная передача основного или контекстуального значения слова); грамматический аспект перевода (соблюдение грамматических норм языка перевода и исходного языка); адекватность передачи средствами родного языка характерных особенностей стиля; орфографические и пунктуационные ошибки в языке перевода; объем переведенного текста [10]. При этом речь идет об учебном переводе, который выступает в качестве средства обучения и используется как упражнение для приобретения и контроля знаний, в отличие от профессионального, который является целью обучения и имеет ценность сам по себе, т.к. направлен на подготовку будущих специалистов [7].

При подготовке базы учебных заданий для экзамена по иностранному языку от разработчиков требуется определить, в соответствии с какими принципами будет отбираться языковой материал для контроля. Основные принципы, которых мы придерживались, – это тематический принцип, принцип посильности лексического и грамматического материала и доступности содержания. Очевидно, что содержание средств контроля обучения должно отражать содержание обучения конкретной учебной дисциплины. Тексты для промежуточной аттестации могут представлять собой аутентичные тексты энциклопедий, газетные и журнальные статьи, материалы сайтов, и университетских лекций. При отборе текстов на современном этапе прежде всего обращаются к интернет-ресурсам, и здесь возникает вопрос о верификации информации,

поскольку не все сайты являются надежными и валидными. Навык преподавателя верифицировать информацию выступает решающим в данном случае. Достоверными источниками выступают, например, сайты государственных и правительственных организаций стран изучаемого языка, сайты образовательных учреждений (университетов, колледжей) этих стран, онлайн-версии печатных энциклопедий, словарей и справочников, не подлежащих пользовательской правке (например, <http://www.oxforddictionaries.com/>, [http://www.ipl.org/](http://www.britannica.com/ит.д.), онлайн-библиотеки (<a href=), [http://www.bbc.co.uk](https://www.gutenberg.org/ит.д.), сайтам официальных СМИ (<a href=), <http://www.bbc.co.uk>, <http://www.telegraph.co.uk/>, и т.д.). Тексты, представленные в базе учебных заданий, тематически соответствуют содержанию учебной дисциплины, что в свою очередь отражено в учебнике «Английский язык для юристов», созданном авторским коллективом нашей кафедры [1].

Несомненно, объем текста, предлагаемого в качестве экзаменационного, тоже оговаривается. Для студентов, обучающихся по программе специалитета и изучающих дисциплину в течение года, – это 1200 печатных знаков. Такой объем обусловлен двумя фактами: во-первых, основная масса студентов приходит в неязыковой вуз, имея уровень А1 в соответствии с общеевропейской шкалой оценки уровня владения иностранным языком, и, во-вторых, ограниченным (точнее, сведенным до минимума) количеством часов в учебном плане на изучение данной дисциплины.

На наш взгляд, тексты, предназначенные для контроля учебных достижений и измерения освоения соответствующей компетенции, должны отвечать таким критериям, как аутентичность, актуальность, логичность и связность текста, соответствие лексического наполнения тематике модулей, наличие соответствующего процента незнакомых слов, наличие потенциально незнакомых для студентов слов в англо-русском словаре общеупотребительной лексики и терминологическом словаре, профессиональная направленность содержания текста, страноведческий аспект, грамматические трудности, соответствующие уровню языковой подготовки студентов, и иметь соответствующий объём.

Что касается аутентичности, то здесь важно подчеркнуть, что аутентичным традиционно считается текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей; это текст, написанный для носителей языка носителями этого языка. Использование достоверной и точной информации позволяет студентам иметь представление о современном мире, отражающее объективную действительность, и дает возможность сформировать адекватный тезаурус как один из трех уровней, выделяемых в структуре профессиональной языковой личности, а именно: лингвокогнитивный уровень, представляющий собой систему знаний о мире, реализуемую через смыслы и образы, складывающиеся в языковую картину мира [5]. Аутентичность – “authenticity”, или подлинность и достоверность, характеризует все тексты, тщательно отобранные из официальных и надежных сайтов, указанных выше в статье.

Актуальность текста является следующим критерием, которым мы руководствовались в выборе текстов. Под «актуальностью» понимаем соответствие информации, представленной в тексте, текущему моменту времени, и соответствие современному состоянию юридической науки и современному уровню развития общества. Доступность текстов обусловлена тем, что уровень сложности текстов, в целом, соответствует уровню языковой подготовки наших студентов. Тематика текстов соответствует тематике модулей I и II семестра, а и именно: учебно-познавательная сфера общения, социально- культурная сфера общения, профессиональная сфера общения (основные правовые системы, судебные системы стран изучаемого языка, профессия юриста в различных правовых системах, специализация). Логичность текста – следующий критерий, который подразумевает последовательность, непротиворечивость, структурную стройность и связность изложения. Важным средством логической организации текста является его деление на абзацы. По содержанию абзац является законченной частью целого и, если в тексте мы допускаем сокращение, то в сокращенном тексте последовательность и логическая завершенность должны присутствовать.

В ходе экзамена появляется возможность отследить сформированность навыка работы со словарем, поскольку в любом тексте может быть некий процент незнакомых слов. И здесь нельзя не обратиться к трудам Р. М. Фрумкиной, научного сотрудника РАН, доктора филологических наук, лингвиста и психолога. Так, например, Фрумкина Р.М. считает пределом 25-30% незнакомых слов в иноязычном тексте [13]. Большой процент незнакомой лексики нарушает процесс понимания и превращает чтение в утомительную дешифровку. Конечно, процент незнакомых слов зависит от того, на какой вид чтения ориентирован конкретный текст. Эксперименты, проведенные З. И. Клычниковой, показали, что наличие в тексте до 30% незнакомой лексики не препятствует пониманию общей идеи, 10% незнакомых слов позволяет понять общее содержание текста, а при 5% читающий понимает и вкостребованную информацию [6]. Опираясь на эти данные, при подборе текстов на экзамен, предназначенных для чтения и перевода со словарем, мы можем предложить тексты с примерно 10 % незнакомых лексических единиц, о значении которых можно догадаться, зная правила словообразования, опираясь на сходство со словом родного языка, или семантизировать на основе контекстуальной догадки, также принимаем во внимание тот факт, что в ходе выполнения задания студентам разрешается неограниченно пользоваться словарем.

Что касается мотивации студентов к профессиональной деятельности через содержание текстов и, соответственно, ориентированности текстов на профессию, то критерий профессиональной направленности языкового материала выходит на первый план, особенно в современных условиях, когда рынок труда юристов не стоит на месте, а политические и экономические особенности в коммерческой среде задают тенденции его развития. Поэтому, на наш взгляд, тексты должны быть прежде всего профессионально направленными. Они не только содержат профессиональную терминологию, но и моделируют и погружают студентов в стандартные ситуации их будущей профессиональной деятельности. База учебных заданий ФОС промежуточной аттестации включает в себя ряд текстов, предназначенных сугубо для студентов, обучающихся по основной профессиональной образовательной программе высшего образования – программе специалитета по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность. Например, «Prosecutors», «Criminal Proceeding», и т.п.

Страноведческая составляющая несомненно учитывается при проектировании и разработке ФОС, что позволяет многоаспектно оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции, где одним из компонентов выступает социокультурная компетенция. Через овладение социокультурным содержанием обучения развивается социокультурная компетенция, происходит так называемая «вторичная» социализация, новое осмысление национальной культуры. Терпимость к непохожести носителей иноязычной культуры, позитивное к ним отношение, аналитический подход к социокультурным явлениям могут быть

экстраполированы на профессиональное общение (особенно важно это в неязыковом вузе) и способствовать проявлению уважения, открытости, пониманию межличностных различий и принятию собеседника [14]. В контексте обучения иностранному языку специальности студенты знакомятся с правовой культурой страны изучаемого языка, формируются знания структуры и системы государственного устройства и управления зарубежных государств, умение делать выводы относительно общественно – политической жизни государства и общества.

При оценке грамматических трудностей текста для чтения и перевода мы учитываем соотношение простых и сложных предложений, а также конструкций, которые не являются частотными или стандартными, или у которых нет аналогов в родном языке.

При проектировании и разработке вопросов как элемента базы учебных заданий основным критерием было соответствие уровню языковой подготовки студентов. Наряду с этим считаем, что вопросы должны предоставить возможность студенту продемонстрировать навыки логического и аналитического мышления, например, навыки обобщения и конкретизации.

В качестве примера оценочного средства по дисциплине «Иностранный язык» приведем отрывок из текста «The Prosecution Process» и вопросы к нему. Объем текста 1200 печатных знаков. Не считаем целесообразным размещать в статье текст полностью, представим только первый и последний абзац с целью продемонстрировать, как работают вышеуказанные критерии.

The Prosecution Process

The police are responsible for investigating crime. If they have evidence in relation to an identified suspect they will send a file to the Public Prosecution Service. A prosecutor will decide whether that evidence is sufficient to provide a reasonable prospect of conviction and the appropriate charges to be brought against the defendant. A prosecutor will also decide whether a case should be prosecuted in the Magistrates' Court or the Crown Court.

[.....]

If the judge or jury decides there is not enough evidence to prove beyond reasonable doubt the defendant committed the crime, they must find them not guilty. The defendant is acquitted and is free to leave the court. The prosecution does not have any right to appeal against an acquittal. The prosecution has certain rights to appeal convictions it considers as unduly lenient.

Обязательно указываем источник. Это официальный сайт прокуратуры Северной Ирландии: <https://www.ppsni.gov.uk>.

Вопросы по тексту, на которые необходимо ответить обучающемуся на экзамене: 1) What does the prosecution process begin with?; 2) What are the prosecution's functions during the trial?; 3) What convictions can the prosecution appeal?

Приведенный выше текст отвечает всем необходимым критериям, а именно: представлена актуальная информация из аутентичного и надежного источника <https://www.ppsni.gov.uk> (официальный правительственный сайт); текст сокращен до необходимого объема, но не адаптирован, что позволяет передать особенности современного английского языка; текст демонстрирует четкую профессиональную направленность – специальность судебная и прокурорская деятельность; с точки зрения лексического наполнения, большая часть специализированной лексики изучается как лексический минимум, который студенты должны знать в результате успешного освоения дисциплины. При этом, присутствует необходимый процент незнакомой лексики, который позволяет студентам продемонстрировать приобретенные в процессе обучения навыки словообразования, языковой контекстуальной догадки и работы с англо-русским юридическим словарем. Грамматические явления, представленные в тексте (модальные глаголы, причастия, пассивный залог), изучаются в курсе дисциплины и представляют сложность, с которой студенты способны справиться. Вопросы к тексту сформулированы по принципу от «простого к сложному», что позволяет проверить умение студента извлечь информацию, обобщить и сформулировать свою мысль на английском языке лексически и грамматически верно.

Выводы. В контексте компетентного подхода проектирование и разработка фонда оценочных средств видится как сложное многомерное явление, основанное не только на очевидном понимании процесса контроля и оценивания результатов обучения конкретной дисциплины. Комплексный подход к созданию ФОСов предполагает анализ целей обучения и контроля, глубинное понимание содержательной области контроля, моделирование критериев оценивания, основанное на умении прогнозировать результаты; и требует адекватного понимания сути педагогических явлений от разработчика ФОСов, что возможно при наличии соответствующих предметных и методических компетенций преподавателя-разработчика.

Создание средств оценивания контроля качества подготовки студента по конкретной учебной дисциплине является достаточно сложной задачей, которая требует дальнейшего детального анализа, обсуждения, осмысления и реализации.

Литература:

1. Английский язык для юристов: Учебник / М.А. Югова, Е.В. Тросклер, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова. Москва: Издательство «Юрайт», 2020. – 522 с. (Высшая школа)
2. Анисимова В.В., Сериков В.В. Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания // Вестник ОГУ. – 2004. – №2. – С. 63-69
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54-57
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
6. Клычникова З.И. К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста / Психология в обучении иностранному языку: сборник статей. – М.: Просвещение, 1967. – 183 с.
7. Королева Д.Б. Профессиональный и учебный переводы: к постановке вопроса // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 9(99). – С. 84-86.
8. Михайлова Н.С., Муратова Е.А., Солодовникова О.М. Формирование фондов оценочных средств: методические указания по проектированию ООП для преподавателей ТПУ. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 73 с.

9. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 16 февраля 2017 г. № 144 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность" (уровень специалитета). <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400504.pdf> (дата обращения: 04.05.2021).

10. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по основной профессиональной образовательной программе высшего образования – программе специалитета по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность. URL: <https://edu.usla.ru/mod/folder/view.php?id=147757> (дата обращения: 04.05.2021).

11. Савенков А.И. Аспекты компетентности // Директор школы. – 2004. – № 6. – С. 40-48.

12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астраль, 2008. – 271 с.

13. Фрумкина Р.М. Степень понимания текста как критерий оценки объема словаря-минимума/ Психология и методика обучения второму языку. – М., Институт языкознания АН СССР, 1965. – 71 с.

14. Югова М.А. Социокультурный аспект обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы современного поликультурного образования: Материалы международного круглого стола к 80-летию кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Екатеринбург, 02 декабря 2016 года. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО "Уральский государственный юридический университет", 2017. – С. 83-87.

15. Ярмолинец Л.Г., Гетман Е.И., Осадчая В.П. Формирование фонда оценочных средств по предмету «Иностранный язык» // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2018. – № 1. – С. 107-116.

Педагогика

УДК 37:796.5(045)

доктор педагогических наук, профессор Якупчев Михаил Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Семенова Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ «ЗЕЛЕНАЯ ЭКОНОМИКА»

Аннотация. Статья посвящена определению направлений решения проблемы школьного экологического образования на основе использования модели «зеленая экономика». Отмечается, что в качестве таких направлений могут выступать три содержательные линии – общая экология, глобальная экология и социальная экология. Каждая из них авторами конкретизируется существенными признаками зеленой экономики – использование низкоуглеродистых и ресурсосберегающих технологий, осуществление социально ориентированной эколого-экономической деятельности. Для освоения содержания такого материала предлагается включать в образовательный процесс формы, методы и технологии деятельностного типа, переводящие теорию в практическую плоскость.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, экологическое образование, содержание экологического образования в контексте модели «зеленая экономика», педагогические средства освоения материала экологического содержания.

Annotation. The article is devoted to determining the directions of solving the problem of school environmental education based on the use of the «green economy» model. It is noted that such areas can be three content lines – general ecology, global ecology and social ecology. Each of them is specified by the authors as essential features of the green economy – the use of low-carbon and resource-saving technologies, the implementation of socially oriented environmental activities. To master the content of such material, it is proposed to include in the educational process forms, methods and technologies of the activity type that translate the theory into the practical plane.

Keywords: general education school, environmental education, the content of environmental education in the context of the «green economy» model, pedagogical means of mastering the material of environmental content.

Введение. В условиях перехода современного общества в состояние постиндустриального развития особо актуализируется проблема экологического образования подрастающего поколения. Признанным является факт, что для решения обозначенной проблемы большим потенциалом обладает общеобразовательная школа. Именно через нее «проходит» практически все население страны, и поэтому для целенаправленной экологической подготовки следует использовать возможности и уроков, и внеурочных занятий. Отметим, что экологическое образование сегодня не случайно представляется как часть общего образования. Оно призвано обеспечить становление ответственности личности и общества за состояние окружающей среды на основе овладения знаниями о закономерностях функционирования естественных экологических систем, понимания их универсальной ценности, а также допустимых мер их изменения с учетом познавательного, нравственного, эстетического и здоровьесберегающего отношений [1; 6].

Изложение основного материала статьи. Важно подчеркнуть, что необходимость достижения результатов экологического образования во многом определяется тем, что жизнь и выживание человека в условиях глобальной антропогенного изменения биосферы с каждым годом усложняются. Это связано с серьезными противоречиями, возникшими в системе «человек – природа – общество – культура». Их определяется несколько, в частности: 1) противоречия между ростом народонаселения планеты и неограниченностью объемов потребления биосферных веществ и энергии; 2) между ускоренным развитием науки, техники, технологий и освоением новых географических пространств; 3) между накоплением вредных веществ в окружающей среде и мерой приспособления к ней организмов, включая организм человека; 4) между возрастающей численностью жителей Земли и ёмкостью среды их обитания. Вполне можно утверждать, что именно эти противоречия в совокупности породили экологическую проблему как

отрицательный результат взаимодействия в обозначенной системе. Проявляясь на разных уровнях, от локального и до глобального, она имеет своих выразителей, которые представлены на рисунке 1.

Истощение биосферных запасов веществ и энергии, исчерпаемых природных ресурсов	Загрязнение окружающей среды отходами производства, дополнительной энергией и информацией	Сокращение биоразнообразия – видového, экосистемного, таксономического, генетического
Разрушение жизнепригодной среды		
ухудшение здоровья населения и возникновение трудностей в использовании среды для поддержания здоровья, увеличение количества наследственных и хронических заболеваний, появление ранее неизвестных болезней, возникновение и рост количества трудноизлечимых болезней – новообразований, психических расстройств, аллергических реакций		

Рисунок 1. Выразители экологической проблемы

Все обозначенные выразители: и истощение ресурсов, и загрязнение среды жизни агентами химического, физического, биологического характера, и сокращение разнообразия живого, отразились на самом человеке. Вернее на состоянии его здоровья и образе жизни, затрудняя полноценное существование. Это еще больше усиливает смысл разумных действий общества в отношении природных и социоприродных экологических объектов. Следовательно, имеется объективная потребность в преодолении экологической проблемы всеми способами, возможно, теми, о которых ранее не было известно и их надо вновь разрабатывать. Не случайно научные объединения и гражданские сообщества вырабатывают и всемерно поддерживают концепции, ориентированные на согласованное развитие экологических систем с привлечением экономики, бизнеса и инновационных технологий.

В современных условиях в качестве приоритетной признается концепция устойчивого развития, которая была провозглашена ещё в 1987 году на Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций. В докладе Гру Харлем Брундтландт, премьер-министра Норвегии, которая в то время возглавляла Всемирную комиссию по окружающей среде и развитию «Наше общее будущее» указывалось на необходимость социально-эколого-экономического развития цивилизации. Несмотря на постоянное совершенствование содержания названной концепции, по существу, основные фундаментальные идеи в ней остались неизменными и признаются мировой общественностью. Они касаются по-хозяйски бережного обращения с объектами живой природы, ресурсами природы при согласовании потребностей человека с возможностями биосферы для ее длительного существования [4; 5]. Основными положениями концепции устойчивого развития являются следующие:

1. Экономное, предельно рациональное потребление естественных ресурсов на всех уровнях – локальном, национальном, глобальном.
2. Сохранение всех природных экологических систем биосферы и их целостности, сбережение биоразнообразия планеты.
3. Защита окружающей среды от различных видов загрязнения, разрушения; создание и эксплуатация экологически безопасных технологий.
4. Регулирование и соблюдение мер использования природных ресурсов на основе межгосударственных и международных соглашений.
5. Сбережение и укрепление здоровья человека при нейтрализации отрицательных последствий воздействия экологических факторов.
6. Улучшение существующих и создание новых сбалансированных экологических систем населенных пунктов.
7. Развитие у всех людей, особенно у подрастающего поколения, культуры отношения к природе на основе общечеловеческих ценностей.

Даже при беглом анализе представленных положений можно обнаружить, что в них, по сути, определены приоритетные действия человечества на предстоящий XXI век. Это – своего рода, идеология, предполагающая ориентацию на выживание населения планеты, соблюдение установок на гармонизацию отношений человека с природой при согласовании социально-экономического и экологически оправданного изменения биосферы Земли. Иначе говоря, это – ориентация на жизненный мир, а не только на мир знаний и идей. Также не составляет труда заметить, что основой такой гармонизации выступает очень интересная и современная идея «зеленой экономики», которая связана не только с жизнеподдерживающей стратегией в отношении природы, но и с повышением благосостояния человека с использованием определенных средств. Она приходит взамен «коричневой экономики» как экономики потребления природы и её ресурсов [3; 9].

На сегодняшний день не обнаруживается общепринятого определения сущности «зеленой экономики». Однако, мировые эксперты по охране окружающей среде вкладывают в этот термин смысл в двух аспектах – широком и узком. В первом случае «зеленая экономика» – это хозяйственная деятельность, которая повышает благосостояние людей, обеспечивая социальную справедливость и одновременно снижая риски для окружающей среды и обеднения природы. Во втором случае «зеленая экономика» – это деятельность по разработке, выпуску и использованию технологий, связанных с сооружением построек, защищенных от перепадов температур, влажности и ветровой нагрузки, выпуском экологически чистых продуктов питания и натуральных потребительских товаров [2]. В целом реализация идеи «зеленой экономики» предполагает выполнение определенных действий. Таковыми являются следующие:

1. Снижение различных рисков для окружающей среды и предотвращение деградации её экологических систем.
2. Уменьшение количества низких углеродных выбросов различными производственными предприятиями.
3. Сохранение, восстановление и увеличение природного капитала как совокупности исчерпаемых и неисчерпаемых ресурсов.
4. Перестройка экономики в направлении увеличения инвестиций в чистые технологии и поддержания природной инфраструктуры.

5. Предотвращение утраты биологического разнообразия и экосистемных услуг.

6. Поддержание здоровья человека, обеспечение занятости населения в разных сферах природопользования и природопреобразования для увеличения его доходов.

Как видно из обобщенного восприятия названных положений, при допуске их совокупного достижения, они вполне могут оказывать серьезное влияние и на преодоление экологических рисков. В частности на сокращение выбросов в атмосферу, привлечение в экологическую сферу инвестиций, стимулирование экосистемных услуг, а самое главное, на социальную поддержку и укрепление здоровья человека за счет экономических стимулов. Казалось бы, что многое в «зелёной экономике» давно на слуху, но, тем не менее, она своевременна и актуальна из-за взгляда на ресурсы природы через призму разумного потребления для их сохранения будущим поколениям. К примеру, это и широкое распространение способов получения доходов через «зеленую энергетику» – ветряную, солнечную, приливную, биологическую, и развитие электромобильной промышленности, исключая потребление углеводородного топлива, и создание экологически приемлемых компьютерных технологий для развития международного рынка экологических товаров и услуг.

Достижение названных и других аспектов «зеленой экономики» можно добиваться разными каналами, среди которых по утверждению современных социологов, особый смысл имеет культурологический. Он предполагает соединение человека со средой обитания на основе глубокого познания закономерностей функционирования природы, развитие гуманистических качеств у людей, формирование личности с учетом национальной и мировой культуры отношения к окружающей среде. Общее образование в этом случае выступает своеобразным механизмом воплощения культурологического канала в реальность, так как именно оно гарантируется каждому гражданину нашей страны.

Общее экологическое образование имеет определённый опыт, накопленный в разных регионах. Республика Мордовия в этом отношении была одной из первых. В начале 90-х годов региональными учёными, включая и нас, был создан и реализован учебно-методический комплекс по общей экологии для старшеклассников, который впоследствии незаслуженно забыт по причине исключения предмета из учебного плана. Аналогичная ситуация коснулась других регионов России. Сегодня многое изменилось в контексте обновления идей устойчивого развития и становления «зелёной экономики». Следовательно, педагогической обществу важно чётко представлять приоритетные направления совершенствования школьного экологического образования. Таковых, по нашему мнению, несколько, а именно: 1) корректировка целей общего экологического образования; 2) выделение содержательных линий общего экологического образования и их конкретизация; 3) выбор и использование современных методико-технологических средств общего экологического образования; 4) разработка учебно-методического сопровождения общего экологического образования. Следовательно, сегодня имеется необходимость обратить внимание на совершенствование целеполагания, определение содержания учебного материала, а также соответствующее научное и методико-технологическое сопровождение.

Что касается цели, то ее нужно определять, как нам представляется, в контексте освоения культурного опыта познания, преобразования и использования природы. Если до последнего времени приоритет отдавался познанию экологических объектов, то сегодня, не отказываясь от него, акценты должны усиливаться в отношении практической составляющей культурного опыта. При этом особо подчеркивается его хозяйственно-экономический аспект. С учетом сказанного цель общего экологического образования заключается в формировании экологической культуры личности и общества как интеллектуального и практического опыта сохранения, восстановления и увеличения природного капитала, улучшения состояния социоприродной среды при осуществлении всех видов хозяйственно-экономической деятельности.

Обозначенные нами целевые смысловые доминанты предопределяют пересмотр содержания. Вначале следует определиться с содержательными линиями, имеющими общеобразовательный смысл, вокруг которых генерализуется теоретический и прикладной учебный материал. Таковыми, как показывает анализ опыта экологического образования у нас и за рубежом, могут быть: «Общая экология», «Глобальная экология» и «Социальная экология». Именно они охватывают весь необходимый спектр экологических представлений.

Изучение содержательной линии «Общая экология», как нам представляется, должна сформировать у школьников общие представления об основополагающих экологических объектах и понятиях, их выражающих. Но здесь должен появиться новый контекст их представления, а именно природный капитал и экосистемная услуга. В обобщенном виде содержание данной линии отражается в определенных суждениях (рисунок 2).

Общая экология
Экология организмов (аутэкология), экология популяций (демэкология), экология сообществ (синэкология); основные экологические правила, законы и концепции; приоритетные понятия (экологические компоненты, экологические взаимодействия, экологические противоречия, экологическое развитие, экологическая устойчивость); методы познания экологических объектов; экологические объекты как природный капитал и средство оказания экосистемных услуг

Рисунок 2. Содержательное наполнение линии «Общая экология»

Изучение содержательной линии «Глобальная экология» должна представить школьникам экологические события планетарного масштаба, но с демонстрацией их возможностей для повышения производительности естественных экологических систем и их компонентов (рисунок 3).

Изучение содержательной линии «Социальная экология» должна раскрыть школьникам особенности структуры и функционирования искусственных экосистем – аграрных, городских и сельских поселений, производственных комплексов, но в контексте устойчивого развития и разных аспектов «зеленой экономики» (рисунок 4).

Глобальная экология
Экология естественных экологических систем и биосферы; глобальные процессы в атмосфере, гидросфере, литосфере и педосфере; человечество и его здоровье; будущее биосферы и человечества; глобальная экономика природы для повышения производительности естественных экологических систем

Рисунок 3. Содержательное наполнение линии «Глобальная экология»

Социальная экология
Система «природа – человек – общество – культуры»; антропо- и социоэкосистемы; истощение естественных ресурсов, загрязнение среды жизни, сокращение биологического разнообразия, ухудшение здоровья человека как результат «коричневой экономики»; экологическая проблема; устойчивое развитие и «зеленая экономика» как средство гармонизации хозяйственно-экономических отношений человека и природы

Рисунок 4. Содержательное наполнение линии «Социальная экология»

Для достижения цели экологического образования на основе обозначенного содержания, не отказываясь от традиционных, нужно использовать формы, методы, методики и технологии деятельностного типа, переводящие теорию в практическую плоскость. Рядоположено можно назвать уроки общеметодологической направленности, дискуссии, ролевые игры, «круглые столы», диспуты, полевые практикумы, причинный анализ эколого-экономических отношений при решении кейсов, проектирование экологических объектов, моделирование эколого-экономических процессов, определение и расчеты экосистемных услуг, составление бизнес-планов для экологического туризма, конструирование механизмов, снижающих использование углеродосодержащего топлива и многие другие. Это новые формы и методы экологического образования, которые предстоит еще создавать.

Выводы. Учитывая сказанное, объективно напрашивается разработка нового учебно-методического сопровождения общего экологического образования. Нужны качественные учебники, рабочие учебные программы, программы вариативных вспомогательных курсов, наглядные и дидактические средства. Важно, чтобы они отражали идеи устойчивого развития и «зеленой экономики» в направлениях: «зеленая энергетика» – переход к получению альтернативных видов энергии, «зеленая химия» – синтез веществ без балласта, «зеленый транспорт» – отказ от высокоуглеродных видов горючего, «зеленая диета» – питание натуральными продуктами, «зеленая архитектура» – создание экологических зданий и сооружений, включая жилище человека. Особое внимание должно уделяться разработке материалов, отражающих региональную специфику. Именно такой подход может реализовать известное изречение: «Мыслить глобально, действовать локально» [7; 8].

Литература:

1. Ермаков Д.С. Национальный проект «Экология»: цель, задачи, направления реализации / Д.С. Ермаков // Биология в школе. – 2019. – № 8. – С. 54-59.
2. Захарова Т.В. Зеленая экономика и устойчивое развитие России: противоречия и перспективы / Т.В. Захарова // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2015. – № 2 (30). – С. 116-123.
3. Кожевникова Т.М. «Зеленая экономика» как одно из направлений устойчивого развития / Т.М. Кожевникова // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 3 (49). – С. 78-82.
4. Мамедов Н.М. Декада образования для устойчивого развития как предпосылка формирования новой культуры / Н.М. Мамедов // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы. – Белгород. – 2014. – № 4. – С. 30-33.
5. Мамедов Н.М. Экология и устойчивое развитие: учебное пособие / Н.М. Мамедов. – М.: Изд. центр МГАДА, 2013. – 365 с.
6. Моисеева, Л.В. Научные идеи Н.Н. Моисеева и их развитие в экологической педагогике / Л.В. Моисеева // Экологическое образование в интересах устойчивого развития. – М.: Академия МНЭПУ, 2017. – Т. 4. – С. 99-102.
7. Суравегина И.Т. Глобальные процессы и цели образования / И.Т. Суравегина, В.А. Самкова // Экологическая культура в контексте современных реалий. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2020. – С. 30-36
8. Якунчев М.А. Структура и содержание национально-регионального компонента экологического образования / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова // Экологическая культура в контексте современных реалий. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2020. – С. 50-56
9. Яшалова Н.Н. «Зеленая» экономика как основа эколого-экономического устойчивого развития регионов / Н.Н. Яшалова // Вестник УрФУ. Серия «Экономика и управление». – 2013. – № 2. – С. 81-94.

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский международный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Никуленкова Ольга Евгеньевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Сорокопуд Юнна Валерьевна

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский международный университет» (г. Москва),

профессор кафедры педагогики и психологии

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

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПОДДЕРЖАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье раскрывается важность физического, психического и нравственного здоровья представителей современного студенчества как ключевых факторов, влияющих на эффективность модернизации современной системы отечественного высшего образования. На основе проведённых авторами исследований, а также анализа научно-исследовательской литературы доказывается важность личностных особенностей, присущих современному российскому студенчеству, а также характера групповых процессов в учебных и неформальных группах для понимания картины здоровья студенческой молодёжи и, следовательно, разработки мероприятий по его улучшению. Кроме того, рассматривается влияние объективных и субъективных факторов на эффективность подобного рода мероприятий.

Ключевые слова: высшее образование, студент, преподаватель, физическое здоровье, психическое здоровье, нравственное здоровье.

Annotation. This article reveals the importance of the modern students physical, mental and moral health as very important factors affecting the effectiveness of the modernization of the modern Russian higher education system. On the basis of the research conducted by the authors, as well as the analysis of research literature, the importance of personal characteristics inherent in modern Russian students, as well as the nature of group processes in educational and informal groups for understanding the picture of the health of students and, consequently, the development of measures to improve it is proved. In addition, the influence of objective and subjective factors on the effectiveness of such measures is considered too.

Keywords: higher education, student, teacher, physical health, mental health, moral health.

Введение. В связи с тем, что современный специалист должен представлять собой профессионально подготовленную, нравственно и психологически здоровую, зрелую и конкурентоспособную личность, система современного российского ВО носит личностно-ориентированный характер [1-2; 10-12]. Соответственно, её совершенствование связано с разработкой и внедрением научно обоснованных инновационных образовательных технологий. Такая ситуация, в свою очередь, актуализирует проблему сохранения здоровья представителей современного студенчества.

Изложение основного материала статьи. Определение здоровья, разработанное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), подразумевает, что здоровому индивиду, в т.ч. представителю учащейся молодёжи, должны быть присущи следующие характеристики:

- здоровая личность характеризуется высокой приспособляемостью к изменениям в природной и социальной среде;
 - у неё сохранены структурные и функциональные характеристики организма;
 - для здоровой личности характерна совокупность эмоционального и социального благополучия. [2]
- На основании выше изложенного мы можем говорить о трёх основных видах здоровья (табл. 1.):

Основные виды здоровья

Виды здоровья	Краткая характеристика	Критерии
Физическое	Естественное состояние организма, характеризующееся нормальными функциональными характеристиками всех его органов и систем.	
Психическое	Характеризуется развитием памяти и внимания, волевых качеств, уровнем и качеством мышления, а также степенью эмоциональной устойчивости.	Наличие у индивида резерва сил, благодаря которому он может преодолевать стрессы и затруднения.
		Ощущение собственной дееспособности.
		Осознанность и осмысленность самого себя, своей жизни в мире.
		Отсутствие у индивида выраженных психических расстройств.
		Осознание и чувство непрерывности, постоянства своего Я.
		Критичность по отношению к себе и результатам собственной деятельности.
		Чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой».
		Чувство постоянства переживаний в однотипных ситуациях.
		Способность к планированию собственной жизни и реализации планов.
		Способность к управлению собственным поведением в соответствии с общепринятыми нормами.
Способность к изменению поведения в зависимости от жизненных ситуаций и обстоятельств.		
Состояние равновесия между человеком и окружающей действительностью, гармонии между ним и обществом, сосуществование представлений отдельного человека с представлениями других людей об объективной реальности.		
Соответствие психических реакций индивида силе и частоте воздействий окружающей среды [1; 3; 9; 12]		
Нравственное	Определяется моральными принципами, лежащими в основе социальной жизни человека [4, с. 18].	Активное принятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни.
		Сознательное отношение человека к труду.
		Овладение сокровищами культуры.

С точки зрения темы настоящей статьи представляет определённый интерес адаптационный подход к определению здоровья. В русле данного подхода можно выделить три аспекта здоровья (табл. 2.):

Таблица 2

Аспекты здоровья, выделяемые в рамках адаптационного подхода

Аспект	Характеристика
Экологический	Здоровье как гармоничное сосуществование с природным окружением, природосообразность человеческого бытия, нарушение которой приводит к болезням и экологическим бедствиям.
Коммуникативно-интерактивный	Здоровье как полноценное общение и адекватное взаимодействие с окружающими, адекватность и продуктивность социальных отношений.
Нормативный	Здоровье как соответствие состояния и поведения индивидуума социальным и культурным нормам, принятым в данном сообществе [1, с. 101-103].

Можно говорить о четырёх характеристиках здоровья охарактеризованного выше социокультурного эталона:

- приспособленность к природному окружению – способность индивида к выживанию и активному преобразованию биологической среды;

- нормальность представляет собой надындивидуальную, социокультурную характеристику здоровья, общую для всех представителей данного культурного сообщества, а равно успешность и личности в усвоении и воспроизводстве социального опыта;

- гармоничная включенность в сообщество людей – приспособленность личности к ее социальному окружению, непосредственный результат её социализации;

- способность поддерживать функционирование организма и психики на оптимальном уровне, сохраняя постоянство внутренней среды [1; 7].

Таким образом, физическое, психическое и нравственное здоровье современного российского студенчества являются важными факторами, влияющими на совершенствование отечественной системы ВО. В условиях сложного современного образовательного процесса их поддержание представляется невозможным без понимания личностных особенностей, присущих современному российскому студенчеству, а также характера групповых процессов в учебных и неформальных группах [8, с. 71-72].

Принимая во внимание охарактеризованные выше обстоятельства, мы провели исследования уровня морально-психологического благополучия студенчества как одного из важнейших факторов обеспечения качества образования на примере Курского государственного технического университета. Изучение самооценки студентами различных показателей проявления самоактуализации как важнейшей характеристики психического и духовного здоровья личности показало, что свыше 50% лиц, обучающихся в этом вузе, считают себя способными людьми и предполагают, что смогут многого добиться в жизни. При этом, однако, только 30% студентов данной ОО констатируют у себя стремление к максимальному развитию и реализации всех своих способностей. И лишь 26% юношей и девушек указывают, что стремятся проявлять творческий подход в собственной деятельности. Порядка 40% опрошенных студентов Курского государственного технического университета свидетельствуют, что большую часть времени занимаются именно тем, что их интересует. Как видим, результаты исследования наглядно демонстрируют, что необходимо целенаправленно создавать условия, способствующие формированию у студенчества установок и ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности [1].

Проведённые исследования тревожности, акцентуаций характера и психологических защит студентов данной организации ВО позволили определить степень уязвимости личности студентов по отношению к определенным психотравмирующим воздействиям (табл. 3.):

Таблица 3

Акцентуации, наиболее характерные для опрошенных студентов КурскГТУ

Акцентуации	Выявлено (%)
Гипертимная	91
Возбудимая	79
Эмотивная	60
Циклотимная	60
Демонстративная	61
Неустойчивая	63
Экзальтированная	92

Далее, большая часть опрошенных студентов продемонстрировала личностную тревожность. В зону риска вошли около 40% студентов, примерно у такого же количества обучающихся была обнаружена ситуативная тревожность. Исследование ряда индивидуальных характеристик когнитивной деятельности студентов позволило выделить и установить тесную корреляцию таких характеристик, как оригинальность, полнезависимость и нахождение аналогий. Совокупность последних может являться одним из компенсаторных механизмов в процессе формирования индивидуального когнитивного стиля. Она в определённой степени будет способствовать снижению психического напряжения в ходе учебного процесса.

Результаты проведённого нами исследования в целом согласуются с выводами исследователей о существенных ухудшениях здоровья представителей студенческой молодёжи [3-6; 12]. Логичное, на наш взгляд, объяснение данной тенденции содержится в т.н. концепции «духовного неблагополучия». В рамках данной концепции И.А. Гундарев предположил, что в ряду ведущих факторов, оказывающих влияние на индивидуальное и социальное здоровье студенчества, стоят «нравственная атмосфера», а равно и «эмоциональное состояние общества». Эти факторы исследователь называет «духовными». При этом под «духовностью» он понимает деятельность сознания, которая направлена на «поиск смысла жизни», а также собственного места индивида в ней, а также на «определение критериев добра и зла для оценки событий... и руководства к действию» [3, с. 60-61].

Анализ специальной литературы позволяет с определённой долей уверенности говорить о наибольшем распространении следующих проблем со здоровьем у представителей студенческой молодёжи:

- угнетённое психологическое состояние (40%);
- усталость (50%);
- заболевания пищеварительной системы (20%);
- высокий уровень простудных заболеваний (25%);
- заболевания сердечно-сосудистой системы (15%);
- частые головные боли (20%);
- легкие недомогания (28%) [1; 13-14].

При этом ряд исследователей свидетельствует о том, что значительная часть молодежи приходит в студенческую среду уже с отклонениями в состоянии здоровья [5; 8; 13]. Такая ситуация стала возможной, в первую очередь в силу того, что далеко не все студенты ведут здоровый образ жизни. Для сохранения их физического, психического и нравственного здоровья необходимым является планирование специальных оздоровительных мероприятий [4; 6]. Эффективность подобных мер в значительной степени зависит от учёта ряда объективных и субъективных факторов (табл. 4.):

Объективные и субъективные факторы, влияющие на эффективность проведения здоровьесберегающих мероприятий в студенческой среде

Группы факторов	Примеры факторов
Объективные	Учебная нагрузка
	Продолжительность учебного дня
	Состояние учебных аудиторий
Субъективные	Двигательная активность
	Организация досуга
	Наличие или отсутствие вредных привычек
	Режим питания

Факторы, которые могут быть отнесены ко второй категории, в наибольшей степени влияют на здоровье представителей студенческой молодёжи.

Выводы. Таким образом, проблема студенческого здоровья является весьма актуальной с точки зрения дальнейшей модернизации системы отечественного высшего образования.

В условиях образовательного процесса в современном вузе его поддержание представляется невозможным без понимания личностных особенностей, присущих современному российскому студенчеству, а также характера групповых процессов в учебных и неформальных группах.

При этом результаты исследования, вкупе с анализом специальной литературы позволяют констатировать наличие существенных ухудшений здоровья представителей современной студенческой молодёжи по сравнению с предшествующим периодом.

Для улучшения ситуации необходимо планирование специальных мероприятий. Возможности образовательной среды в вузе этому способствуют. Прежде всего, это создание для студентов на занятиях «ситуаций успеха». Когда студенты могут себя проявить, показать с интересной стороны, найти друзей для совместного досуга или какого-то вида деятельности, в том числе, учебной (например, организация совместных проектов, совместное решение кейсов и т.д.), профессиональной деятельности (во время прохождения различных видов практик, при подработке и др.). При этом, если студент будет востребован, постоянно вовлечён в какую-либо деятельность, субъективные показатели, прежде всего, психологического здоровья, будут улучшаться, что будет хорошей профилактикой для стресса, других угнетающих факторов для психики. В целом, это всегда сказывается и на других показателях здоровья.

В свою очередь, эффективность подобных мер в значительной степени зависит от учёта ряда объективных и субъективных факторов.

При этом именно субъективные факторы в наибольшей степени влияют на здоровье представителей студенческой молодёжи и, следовательно, эффективность подобных мероприятий.

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. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
3. Гундарев И.А. Духовное неблагополучие и демографическая катастрофа // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5. – С. 58-65.
4. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Психология здоровья студенческой молодёжи: учебное пособие. – Томск: Томский государственный университет, 2012. – 144 с.
5. Иванов В.Д. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов высших учебных образовательных учреждений // Актуальные проблемы и перспективы теории и практики физической культуры, спорта, туризма и двигательной рекреации в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Ч.2. – Челябинск, 2015. – С. 31-34.
6. Кооль М.В. Формирование ценностной ориентации студентов на здоровый образ жизни в процессе занятий по физической культуре // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2016. – Т.1. – № 3. – С. 83-86.
7. Магдиева Н.Т. Стратегия здоровьесформирующего образования в современном вузе // Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы Международной НПК / отв. ред. доцент С.З. Айгубов. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2015. – С. 239-241.
8. Мусаева Н.Т., Мусаева С.Д. К вопросу о формировании здоровья молодёжи на современном этапе в регионе // Вестник науки и образования. – № 20(74). – Часть 1. – 2019. – С. 70-73.
9. Сорокопуд Ю.В., Матвеева О.А. Влияние семейного воспитания на подростковую тревожность // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 66-68.
10. Таловская Н.А., Самигуллина Г.Ю. Психологический портрет современного студента // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 3. – С. 47-48.
11. Харзеева С.Э., Копылова Т.Ю., Королева Н.В., Ткачева А.А. Морально-психологическое здоровье студенчества и качество высшего профессионального образования // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 183-184.
12. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
13. Ярушин С.А. Детерминанты и направления активизации и персонализации здоровьесформирующего студенческой молодёжи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9. – С. 122-136.
14. Ярушин С.А. Здоровьесберегающая компетенция в структуре профессиональной компетентности студентов вузов // Безопасность и адаптация человека к экстремальным условиям среды и деятельности: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2014. – С. 260-266.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ,
СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье автор представляет результаты исследования, в которых устанавливалась корреляция между показателями самоактуализации личности (САМОЛ), субъективного благополучия (ШСС) и таких идентификаций личности, как «Я-материальное», «Я-социальное», «Я-духовное» (ЛОСК). Проведено сопоставление смысловых полей самопознания, самоопределение и самопрезентация в контексте теории лежит парадигмальный анализ гуманитарного знания – метамодерн П.М. Пискарева и шкал опросника САМОЛ. Исследована возможность применения модели достижения самоактуализации, с точки зрения взаимосвязи между стадиями прохождения процесса. Полученные результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи между самоактуализацией, субъективным благополучием у людей с различной идентификацией личности.

Ключевые слова: самоактуализация; самопознание; самореализация; топософия; жизненное пространство; счастье; идентификация личности; психологическое здоровье.

Annotation. In this article, the author presents the results of a study in which a correlation was established between the indicators of personality self-actualization (SAMOL), subjective well-being (SHS) and such personal identifications as "I-material", "I-social", "I-spiritual" (LOSK). Comparison of semantic fields of self-knowledge, self-determination and self-presentation in the context of P. Piskarev's theory of humanitarian knowledge metamodern and the scales of the SAMOL questionnaire is carried out. The possibility of applying the model of achieving self-actualization from the point of view of the relationship between the stages of the process has been investigated. The results obtained indicate the presence of a relationship between self-activation, subjective well-being in people with different personality identifications.

Keywords: self-actualization; self-knowledge; self-realization; toposophy; living space; happiness; identification of the person; psychological well-being.

Введение. В настоящее время феномен самоактуализации в психологии личности занимает очень важное место в быстромеменяющемся многомерном жизненном пространстве [7] человека, и в топософии [3, 11] пространства человека. Чаще всего этот термин употребляется в понимании «самореализация», «реализация внутреннего потенциала человека». Довольно много зарубежных и отечественных ученых внесли вклад в расширение смыслового поля термина «самоактуализация» и на сегодняшний день феномен изучен довольно широко и рассматривается через призму теорий разных наук.

В данной исследовании мы будем придерживаться понятия «самоактуализация» в контексте гуманистического направления в психологии таких ученых как К. Роджерс [14], А. Маслоу [9], Ф. Перлз [10], в парадигме теоретических школ интегративной психологии В.В. Козлова [5], теории метамодерн П.М. Пискарева [12]. «Гуманистическая психология признает главным предметом своего изучения личность как уникальную целостную систему, присущую только человеку возможность самоактуализации, которая является частью его природы. Для гуманистической психологии характерны оптимизм, вера в безграничность возможностей, в развитие потенциала [1]».

Изложение основного материала статьи. В рамках рассматриваемой парадигмы самоактуализации «понятие «достигать своих целей» предполагает динамику развития в двух векторах: как вертикального становления, так и горизонтального расширения. Человек, в силу своих адаптивных способностей, очень быстро привыкает к внешним и внутренним условиям собственной жизни, и наличие постоянно растущих собственных потребностей и потребностей развития самого мира, ставит перед ним все новые и новые задачи и цели. Перед современным человеком стоит цель выстраивания наилучших стратегий жизни – как собственной, так и жизни человечества и мира. Важный вопрос, с которым должен разобраться современный человек, – вопрос о том, как этого достичь, и что необходимо познать и сделать для достижения своих целей [2]».

Данное исследование направлено на выявление взаимосвязей между «акме» в контексте самоактуализации личности и субъективного благополучия у людей с различной самоидентификацией (материальное, социальное, духовное). «Феномен «акме» мы рассматриваем, как науку «о развитии зрелых людей» в понимании школы Н.А. Рыбникова, В.М. Бехтерева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева., где изучение личности человека, предусматривает целостный подход [2]». Как упоминал В.Г. Ананьев, индивидуальность можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека, в единстве и взаимосвязи его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида.

Целью нашего исследования являются изучение и проверка следующих утверждений:

Гипотеза 1. Наличие взаимосвязи между уровнем самоактуализации человека и его субъективным благополучием. Гипотеза 2. Самоактуализация актуальна для людей разных возрастов. Гипотеза 3. Наличие взаимосвязи между самоактуализацией, субъективным благополучием и идентификацией личности (материальное, социальное и духовное). Гипотеза 4. Уровень самоактуализации зависит от последовательности и качества прохождения приобретенных навыков: 1 стадия самопознание, 2 стадия самоопределение, 3 стадия самопрезентация.

Методика. Дизайн исследования – анкетирование с элементами теста, направленное на выявление количественно-качественных характеристик предмета исследования. Опрос проводился в заочной форме посредством сети интернет в период с января по апрель 2021 года на основе сервиса Onlain Test Pad (<https://onlinetestpad.com>).

Инструменты. Для измерения выдвинутых и гипотез были взяты валидные опросники, и ряд дополнительных вопросов. Всего тест содержал 170 вопросов и утверждений, среди которых:

1. Опросник диагностики самоактуализации личности (САМОЛ) (в адаптации А.В. Лазукин, адаптация Н.Ф. Калина) [15, с. 426-433]. Из 100 вопросов, предлагалось выбрать один из двух

вариантов утверждений, который больше нравился или лучше согласовывался с представлениями респондента. Ответы распределялись по 11 шкалам- качествам, присущим самоактуализированному человеку, таким как: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

2. Тест счастья С. Любомирски (ШСС) – экспресс-тест, измеряющий уровень субъективного благополучия испытуемого (в адаптации Д.А. Леонтьева) [8, с. 545-559]. Тест состоял из 4 вопросов, где из прилагаемых утверждений, испытуемому оценить себя по пятибалльной шкале. Результат предполагал оценивание уровня субъективного благополучия по шкале от 7 до 28.

3. Личностный опросник самоидентичности В.В. Козлова (ЛОСК) [6]. Опросник позволяет определить наличие баланса между подсистемами «Я» (материальным «Я», социальным «Я», духовным «Я»), уровень их согласованности или наличие жесткой идентифицированности с какой-либо из них. Респондентам предлагались оценить значимость шестидесяти утверждений, относительно представлений о себе, их стремлений и жизненных позиций, используя 5-балльную шкалу.

Выборка. В исследовании приняли участие анонимные респонденты, в количестве 240 человек мужчины (1,6%), женщины (98,4%), в возрасте от 20 до 75 лет.

Результаты: Исследование 1. Установление наличия взаимосвязи между уровнем самоактуализации человека и его субъективным благополучием.

Для анализа статистических данных были взяты: результаты шкал самоактуализации (САМОАЛ) и шкала субъективного благополучия (ШСС) человека.

Для проверки обоснованности применения параметрических критериев использовались формулы Е.И Пустыльника. Установлено, что показатели эмпирических значений асимметрии и эксцесса двух шкал меньше соответствующих критических значений, следовательно, распределение результативных признаков не отличается от нормального распределения и показатели принимаются для расчета параметрического коэффициента.

Для выявления корреляции между двумя шкалами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Критическое значение коэффициента составляет 0,18 на уровне значимости $p=0,01$, исходя из того, что количество испытуемых 240 человек (кол-во степеней свободы для 200, определен $p=0,05 - 0,14$; $p=0,01 - 0,18$, и для 300 $p=0,05 - 0,11$; $p=0,01 - 0,15$).

Эмпирическая корреляция между двумя шкалами составила 0,56, что больше уровня значимости 0,18, следовательно, нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная, т.е. исследованием установлено наличие связи между самоактуализацией и уровнем субъективного счастья человека, которая статистически значима на уровне $p=0,01$.

Исследование 2. Взаимосвязь феномена самоактуализации и возраста респондентов.

Для данного исследования были взяты показатели шкал самоактуализации (САМОАЛ) и анкетных данных испытуемых, указывающих на их возраст.

Для выявления корреляции между двумя шкалами был использован коэффициент корреляции Спирмена. Значение коэффициента корреляции Спирмена равняется 0,23 с уровнем значимости $p=0,01$, что говорит о наличии слабой связи между возрастом и уровнем самоактуализации», следовательно, можно сделать вывод, что навык самоактуализации важен для человека в любом возрасте.

Исследование 3. Наличие взаимосвязи между самоактуализацией, субъективным благополучием и идентификацией личности (материальное, социальное и духовное).

Для установления взаимосвязи были использованы результаты шкал самоактуализации (САМОАЛ), шкала субъективного благополучия (ШСС) и шкалы идентификаций по опроснику (ЛОСК) «Я-материальное», «Я-социальное», и «Я-духовное».

Для проверки обоснованности применения параметрических критериев использовались формулы Е.И Пустыльника. Установлено, что показатели эмпирических значений асимметрии и эксцесса двух шкал меньше соответствующих критических значений, следовательно, показатели принимаются для расчета параметрического коэффициента.

Для установления наличия взаимосвязи между шкалами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Критическое значение коэффициента корреляции Пирсона составляет 0,18 на уровне значимости $p=0,01$. Эмпирическая корреляция между шкалами была установлена следующим образом:

Критическое значение =0,18.

Таблица №1

Эмпирические показатели

Идентификация «Я»	Самоактуализация	Субъективное счастье
	коэффициент корреляции Пирсона	
Материальное	-0,28	-0,11
Социальное	0,09	0,19
Духовное	0,23	0,21

Из результатов, в представленной Таблице № 1, можно сделать следующие выводы: Самоактуализация и идентификация «Я-материальное». Коэффициент корреляции Пирсона составил -0,28 (что по модулю больше 0,18), следовательно, существует слабая обратная взаимосвязь между шкалами на уровне значимости $p=0,01$.

Самоактуализация и идентификация «Я-социальное». Коэффициент корреляции Пирсона составил 0,09 (что по модулю больше 0,18), следовательно, взаимосвязь между шкалами отсутствует.

Самоактуализация и идентификация «Я-духовное». Коэффициент корреляции Пирсона составил 0,23, что по модулю больше 0,18, следовательно, установлено наличие связи между шкалами, на уровне значимости $p=0,01$.

Субъективное благополучие и идентификация «Я-материальное». Корреляция составила – (минус) 0,11, что меньше критического значения 0,18, следовательно, взаимосвязь между шкалами отсутствует.

Субъективное благополучие и идентификация «Я-социальное». Корреляция составила 0,19, что больше критического значения 0,18, в незначительной степени, следовательно, взаимосвязь между шкалами слабо выражена.

Субъективное благополучие и идентификация «Я-духовное» – коэффициент корреляции Пирсона составил 0,21, что свидетельствует о наличии взаимосвязи между шкалами.

Исследование 4. Наличие последовательной взаимосвязи между стадиями прохождения самоактуализации и их качеством.

В рамках данного исследования были взяты результаты шкал самоактуализации (САМОЛ) и средние показатели этого-же теста шкал, описывающие качества самоактуализирующегося человека. В основе распределения по стадиям прохождения самого процесса самоактуализации лежит смысловой контекст качеств личности человека, описанных непосредственно авторами теста (САМОЛ) которые, как нам видится присущи для каждого из предлагаемого периода самоактуализации личности в рамках нашей парадигмы [13, с. 152-154].

В первую стадию самоактуализации – шкалу самопознания включены шкалы самопонимания и аутосимпатии. Во вторую стадию – шкалу самоопределения включены шкалы ценности и гибкости. И в последнюю третью стадию – шкалу самопрезентации включены креативность и контактность.

Для проверки обоснованности применения параметрических критериев использовались формулы Е.И. Пустыльника. Установлено, что показатели эмпирических значений асимметрии и эксцесса двух шкал меньше соответствующих критических значений, следовательно, показатели принимаются для расчета параметрического коэффициента.

Для установления наличия взаимосвязи между шкалами был использован коэффициент корреляции Пирсона. критическое значение коэффициента корреляции Пирсона на уровне значимости $p=0,01$ для выборки размера 240 элементов. Эмпирическая корреляция между шкалами была установлена следующим образом:

Критическое значение =0,18.

Таблица №2

Эмпирические показатели взаимосвязи стадий

№	Сравниваемые шкалы		Коэффициент корреляции Пирсона
1	самопознания	самоопределения	0,58
2	самоопределение	самопрезентация	0,67
3	самопознания	самопрезентация	0,57
4	самоактуализацией	самопознанием	0,86
5	самоактуализацией	самоопределением	0,79
6	самоактуализацией	самопрезентацией	0,81

Как видно из Таблицы № 2, во всех случаях эмпирические коэффициенты корреляции Пирсона значительно больше критического значения 0,18, следовательно, установлено наличие довольно сильной связи между шкалами, и эта связь статистически значима на уровне $p=0,01$.

Выводы. Исследованием установлено наличие взаимосвязи между уровнем самоактуализации человека и его субъективным благополучием, что подтверждает нашу гипотезу. В тоже время нельзя однозначно сказать, какой феномен первичный: люди становятся счастливее вследствие уровня самоактуализации или же самоактуализация интересна и волнует только счастливых людей. Однако, как нам подтвердили наши исследования, люди с высокими показателями шкал с такими качествами как: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении, которые присущи самоактуализирующемуся человеку, испытывают субъективное благополучие в большей степени, чем люди, у которых такие показатели низкие.

Также статистическими показателями установлено, что феномен самоактуализация, и развитие личностных характеристик, указанных в предыдущем пункте важен для людей разных возрастов, что подтверждает нашу гипотезу о необходимости саморазвития и актуализации, реализации внутренних потенциалов на протяжении всей жизни, следуя вызову и требованиям эпохи, кросс-культурных различий и топософии жизненного пространства самого индивида.

При исследовании наличия взаимосвязи между самоактуализацией, субъективным благополучием и идентификацией личности были сделаны следующие выводы. Испытуемые с идентификацией «Я-материальное» менее склонны к самоактуализации, и менее склонны испытывать субъективное благополучие. Респонденты, с идентификацией личности «Я-социальное» – также не склонны к стремлению к самоактуализации, и взаимосвязь с уровнем субъективного благополучия, практически не установлена. Результаты людей, с идентификацией «Я-духовное» показали наличие положительной взаимосвязи как между самоактуализацией, так и с уровнем субъективного благополучия. Более того, при количественном исследовании полученных данных было установлено, что из 240 человек респондентов 95% оказались с идентификацией «Я-духовное», а баланс между «Я-материальное», «Я-социальное» и «Я-духовное» варьировался в пределах от 5% до 30%. Представленные данные свидетельствуют, что феномен самоактуализации интересен в большей степени людям с идентификацией «Я-духовное», и с относительно равномерным распределением трех упомянутых показателей идентификаций личности.

Наша последняя гипотеза ставила перед нами задачу выявить взаимосвязи уровня самоактуализации, последовательности и качества прохождения приобретенных навыков первой стадии самопознания, второй – самоопределения и третьей стадии самопрезентации.

Прежде чем переходить к обсуждению результатов исследования, следует остановиться на смысловом токовании самих стадий, о которых мы говорим. Как мы уже указывали раньше, мы произвели распределение шкал-качеств по тесту (САМОЛ) [15], к каждой из стадий прохождения самоактуализации следующим образом.

К первой стадии в рассматриваемой нами парадигме самопознания, как «изучение себя - части целой, гармоничной системы, жизненного пространства. Следует отметить, что здесь важен приоритет целого по отношению к его частям. В основном это установки, приобретённые человеком на раннем этапе развития: полученные при воспитании, передаче, переносе модели поведения от родителей и прародителей. Это неосознаваемый перенос моделей поведения, убеждений, эмоционального реагирования, социокультурных установок и моральных устоев, обусловленных семейными традициями и обществом [4]». Мы отнесли сюда такие шкалы-качества как самопонимание и аутосимпатия, которые свидетельствуют о «чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Это люди, которые свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Такие люди обладают естественной основой психологического здоровья и цельности личности. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритического самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная «Я-концепция», служащая источником устойчивой адекватной самооценки [15]»

Самоопределение с точки зрения рассматриваемой нами теории – это вторая стадия, «это ситуация, когда человек себя идентифицировал, осознал себя во всеобщем, когда он прошел предыдущий этап и самопознал себя. Теперь ему необходимо самоопределиваться, сформировать свой характер, свою личность, ответив на вопрос: «Кем я хочу быть?» Через «Я-желаемое», он может воспитывать в себе того человека, каким мечтает быть. Здесь он создает себе формы, желаемые фреймы, которые будут соответствовать его идеалу, он осознает, каким хотел бы быть для получения наилучшего своего результата. Основа, благодаря которой происходит выбор деятельности, зависит прежде всего от внутренних ценностей (аксиосферы) самого индивида, его внешнего социально-культурного окружения, основных потребностей и способностей индивида и, наконец выбора роли, в которой человек себя видит в будущем [4]».

Мы считаем, что среди прочих качеств и навыков, которые необходимы человеку на стадии самоопределения вполне подходят смыслы шкал, изложенные авторами теста (САМОЛ), таких как ценности и гибкость в общении. «Шкала ценности свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относит такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах. Шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие [15]».

Третью стадию процесса самоактуализации – самопрезентацией мы рассматриваем то, «как человек свое самоопределение доносит до других людей; то, «за кого он выдает себя» в социальном мире. Выбирая себе новый образ «Я-потенциального», человек создает возможные реальности своей презентации, выстраивает фреймы в зависимости не только от того социума, в котором он будет «транслировать себя», но и от места, в котором он находится, учитывая контекст, обычаи и нормы этого места и общества. На данном этапе происходит встраивание новых, потенциальных фреймов в реальность человека (что можно также соотносить с процессами десоциализации и ресоциализации) [4]».

Для этой стадии, как мы считаем характерны такие черты и качества, которые описаны в шкалах теста (САМОЛ) как креативность и контактность. «Стремление к творчеству или креативность – непременный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни. Шкала контактности измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В опроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности [15]».

Наше исследование показало наличие высокой взаимосвязи между предложенными стадиями самоактуализации, где первая стадия является самопознание человек своего «Я-универсального», второй стадией создание нового образа «Я-потенциального» через самоопределение и благодаря стадии самопрезентации, внутреннее пространство индивида, его «Эго» через «Персону» проецирует себя в социальный мир, а через ассимиляцию топософии внутреннего и внешнего пространства «Я-аутентичное» переходит в стадию самореализации личности в «Я-масштабное».

Выводы. Сегодня, в нашем многомерном, быстроменяющемся мире термин самоактуализация обретает новый важный аспект бытия. Это не просто феномен, явление, это необходимый навык, который следует развивать и воспитывать с детства. Переходя по этапам становления зрелой счастливой личности, индивид прорабатывает внутреннюю работу, происходит и расширение имеющихся и возникающих границ жизненного пространства человека, а следовательно – и наполнения смыслов топософии самоактуализации. Также происходит осознание, трансформация и принятие своего бытия. Человек переходит через трансцендентные границы. Он открывает в себе внутренний источник мира, мудрости и радости, покоя, тишины и осознания».

Наше исследование показало, что:

- существует взаимная связь между уровнем самоактуализации и уровнем субъективного счастья человека;
- качества и ценности присущи самоактуализирующемуся человеку важны для людей в разном возрасте;
- люди с духовными ценностями больше интересуются самоактуализацией и испытывают субъективное благополучие выше, чем люди с материальной и социальной идентификацией личности;
- процесс достижения самоактуализации, а именно соблюдение последовательности стадий прохождения и их качество, в основе которого лежит парадигмальный анализ гуманитарного знания – метамодерн П.М. Пискарева, имеет высокую взаимосвязь и следовательно может быть взят за теоретическую основу как конструкт, модель для выстраивания дальнейших стратегий саморазвития. Она помогает человеку

познать свою топософию самоактуализации в постоянно фреймированном жизненном пространстве человека, через которые происходит становление зрелой и счастливой личности, на каждом витке ее развития.

Литература:

1. Антипин П.О., Кокнаева Н. В. Экзистенциальная психология и психотерапия. – Методическое пособие. – Новосибирск, 1996 г.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
3. Богданова В.Л. Топософия счастья. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования». – ООО «Аналитика Родис». – Вып. – 6. – (2020).
4. Богданова В.Л. Фреймы самоактуализации. Методология современной психологии под редакцией Козлова В.В., Карпова А.В., Петренко В.Ф. – ООО "Международная Академия психологических наук". – (Ярославль). – № 13, 2021
5. Козлов В.В. Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент. – М., МАПН, 1998. – 427 с.
6. Козлов В.В. Личностный опросник самоидентичности: теория и метод. – Методическое пособие. – Ярославль, 2007. – 55 с.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках. – С-Пб.: Речь, 2000. – 368 с.
8. Леонтьев Д.А. На пути к счастью. Энциклопедия для детей. Том 18. Человек. Ч. 3. Духовный мир человека. глав. ред. Е. Ананьева; вед. ред. Т. Каширина. – М.: Аванта+, 2004.
9. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты. Ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырей А.А. – М., 1982 г. – С. 108-117.
10. Перлз Ф.С. Гештальт-терапия дословно. Гештальт-96. Ред. Хломов Д.Н., Немеринский О.В., Кедрова Н.Б., – М., 1997 г. – С. 9-11.
11. Пискарев П.М. За пределами риторики: топос и топософия. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://www.piskarev.ru/toposofiya>
12. Пискарев П.М. Homo beatus – человек метамодерна. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://www.piskarev.ru/homobeatus>
13. Пискарев П.М. Метамодерн. Счастье в квадрате. – Москва: Эксмо, 2020. – 304 с.
14. Роджерс К.Р. Клиентоцентрированная терапия – перевод с английского. – М.: «Рефл-бук». – К: «Ваклер». – 1997. – 320 с.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.

Психология

УДК 159.922.76 – 056.34: 376.015. 31:331

**доктор психологических наук, доцент, заведующий
кафедрой психологии Быстрова Юлия Александровна**

АНО ВО Московский гуманитарно-экономический университет (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ ВКЛЮЧЕНИЕ ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ «ОСОБАЯ СБОРКА»)

Аннотация. В статье приведен анализ научных исследований в области методологии включения лиц с ментальными нарушениями в трудовую деятельность, их профессиональной социализации, формирования профессиональных и социальных компетенций, трудовых и профессиональных качеств. На основе анализа и синтеза научно-теоретической базы исследования и практического опыта социального предприятия «Особая сборка» создана методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с ментальными нарушениями для их успешного включения в профессионально-трудовую деятельность с целью полноценной интеграции в социум. Для оценки сформированности у лиц с ментальными нарушениями готовности к выполнению трудовых операций определены пять критериев на основе структуры целеполагания как деятельности: мотивационный, когнитивный, операционный, регуляторный и личностный. Освещен опыт констатирующего этапа внедрения данной методики на базе социального предприятия «Особая сборка», создана концепция метода включенного трудоустройства лиц с ментальными нарушениями.

Ключевые слова: лица с ментальными нарушениями, профессионально-трудовая социализация, социальное предприятие, операционно-технологическая компетентность, критерии, уровни, включенное трудоустройство.

Annotation. The paper provides a theoretical analysis of scientific research in the field of socialisation, developing professional competencies, employability skills in persons with intellectual disabilities. Basing on the analysis and synthesis of the scientific and practical experience of the social enterprise "Osobaya sborka" ("Special Assembly"), the author theoretically substantiated the need to create a methodology for developing operational and technological competence in persons with intellectual disabilities for their successful professional socialisation and integration into society. The scholar spelled out the methodological basis of the study. In order to assess the maturity of operational and technological competence in persons with intellectual disabilities and the readiness to perform a job of some kind, the author has determined four criteria based on the structure of goal formation as an activity. These criteria include the following: (1) cognitive criterion, (2) operational one, (3) regulatory one, (4) personal one and (5) motivational criterion. The paper also designated the levels of job performance by persons with intellectual disabilities based on goal formation, namely they can be minimal, sufficient and high. The theme of future research will foresee the interpretation of the experience with regard to implementing this method at the social enterprise "Osobaya sborka" ("Special Assembly"), the concept of the technology of inclusive employment was created.

Keywords: persons with intellectual disabilities, social enterprise, professional socialization, operational and technological competence, criteria, inclusive employment, levels.

Введение. Экономические и социальные процессы в современном российском обществе, направленные на создание условий для интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум как полноправных его членов, сделали возможным обучение и профессиональную подготовку выпускников с интеллектуальными нарушениями, но практически нерешенным остается вопрос их трудоустройства по окончании учреждений профессионального образования. Практика показывает, что современные работодатели не готовы принимать на работу человека с ментальными нарушениями.

Анализ научно-методологической литературы показал, что в области общей психологии и педагогики определены различные подходы к рассмотрению проблемы профессионально-трудовой социализации как включения в профессиональную деятельность: с позиции теории трифакторного модели Ф. Парсонса – диагностический подход – профессиональная социализация рассматривается как мера соответствия индивидуальных психофизических качеств личности, требований профессии и интереса к ней (Дж. Баллантайн, А. Липпман, Дж. Огбю, Э. Мак Нейл Дж. Холланд и др.) и с позиции теории развития профессиональная социализация рассматривается в возрастной динамике формирования соответствующих качеств личности (Ш. Бюлер, Е. Гинзберг, Д. Сьюпер Ч. Кули, Л. Колберг, Ж. Опье, У. Томас, С. Шпранглер, Э. Эриксон и др.) [3]. Теоретическую основу современной концепции профессионального становления представляют исследования Б. Ананьева, А. Асмолова, А. Борисовой, Ю. Быстровой, Е. Зеера, Е. Климова, Г. Логиновой, Б. Ломова, Ю. Поваренкова, Т. Титаренко [3, с. 23-28].

Специальная психология уделяет значительное внимание вопросам профессиональной социализации лиц с ментальными нарушениями (О. Аленкина, В. Бондарь, Г. Дульнев, И. Еременко, Д. Ермолаев, В. Карваллис, С. Мирский). В методиках, разработанных учеными, акцент делался на развитие самостоятельности, практических умений, навыков планирования, работы по инструкции и контроля за своей деятельностью. Вводилась учебная, производственная практики на предприятиях. Опыт отечественной коррекционной школы незаслуженно забыт в связи с экономическими проблемами перестройки и убыточностью социальных производственных предприятий.

Однако, анализ научных трудов ученых, непосредственно или косвенно касающихся очерченной проблемы, свидетельствует, что на сегодня еще не создано единой коррекционной методики включения лиц с ментальными нарушениями в профессиональную деятельность на основе формирования у них операционно-технологической компетентности, целеполагания, развития необходимых личностных качеств и навыков социального взаимодействия.

Цель данной статьи – на основе анализа и синтеза научного и практического опыта социального предприятия «Особая сборка» теоретически обосновать и привести результаты констатирующего этапа внедрения методики включения лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность с целью их интеграции на открытый рынок труда.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме профессионально-трудовой социализации лиц с ментальными нарушениями.

2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента включения лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность в социальном предприятии «Особая сборка»

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепция профессионального становления личности в норме и при патологии развития (В.И. Бондарь, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, С.Л. Мирский, Д. Сьюпер и др.); компетентный подход в развитии профессионала (Д. Равен, Н. Хомский, А. Хуторской, Г. Уайт); концепция практической подготовки лиц с ментальными нарушениями в процессе профессионального становления (В.И. Бондарь, Г.М. Дульнев); теория профессионально-трудовой социализации (Ю.А. Быстрова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Синева, Е.П. Турчинская).

Базой проекта является социальное предприятие «Особая сборка», открытое на базе Региональной общественной организации поддержки инвалидов (РООИ) «Радость». В социальном предприятии на сегодняшний день трудоустроено 123 человека с ментальными нарушениями, в том числе 36 человек на аутсорсинге. Для профессионального обучения составлены специальные алгоритмы практической подготовки, которые позволяют не только осваивать новые виды деятельности лицам с ментальными нарушениями, но и выходить на более высокий уровень профессиональной компетентности [1].

Профессионально-трудовую социализацию личности в исследовании мы рассматриваем как психологически обоснованный, педагогически целесообразно организованный процесс и результат взаимодействия личности с профессиональной практической средой, который характеризуется устойчивым выбором профессионально-трудовой деятельности, профессиональным самоопределением, самоутверждением в профессиональном и/или социальном плане, саморазвитием личности [3].

С учетом трехфакторной модели профессионально-трудовой социализации Д. Сьюпера [6; 7] и теории развития личности в ведущей деятельности с учетом личностных качеств индивида (С.Л. Рубинштейн) [5, с. 238] нами были определены основные компоненты успешного включения человека с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность:

1. Наличие мотивации – «Хочу работать».

2. Сформированность операционно-технологических умений – «Работодателю нужен специалист, выполняющий последовательно определенные операции – я их знаю».

3. Понимание процесса деятельности, самостоятельность и контроль над деятельностью – «Могу работать самостоятельно, и мои личностные качества и психофизические возможности мне это позволяют».

В основу практики включения лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность нами положена методика формирования блоков операционно-технологических и когнитивных умений и навыков с учетом личностных качеств бенефициаров и разработана Методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с ментальными нарушениями (И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова) [1, с. 317-335]. Структура компетентности определяется учеными следующим образом: знание; умения; способности; навыки; опыт человека; личностные качества (Д. Равен, Н. Хомский, А. Хуторской, Г. Уайт). Сформированность набора определенных трудовых и социальных компетенций у лиц с ментальными нарушениями с учетом их личностных качеств и опыта практической подготовки на предприятии «Особая сборка» позволит говорить о их компетентности.

Основная цель констатирующего этапа – выявить начальную готовность лиц с ментальными нарушениями к включению в профессионально-трудовую деятельность.

Методы исследования на констатирующем этапе: наблюдение, опрос, профессионально-трудовой эксперимент, метод кейсов (реальных производственных задач и операций), метод планирования и способы его реализации (от ведущей деятельности к жизненным целям), метод профессионально-трудового эксперимента (на основе эксперимента А.Я. Ивановой в адаптации Ю.А. Быстровой).

Нами было выделено пять критериев исследования: мотивационный, когнитивный, операционный, регуляторный, и личностный критерии [1].

Анализ результатов констатирующего этапа.

1. Анализ результатов сформированности мотивационной готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с ментальными нарушениями при первичном посещении предприятия «Особая сборка».

Проведенная на констатирующем этапе стандартизированная беседа для выявления мотивации и готовности к включению в профессионально-трудовую деятельность показали, что 61,9 % молодых людей с ментальными нарушениями, первый раз попав в социальное предприятие «Особая сборка» имели поверхностные представления о проблемах взрослой жизни, о роли человека в определении собственного жизненного пути, об ответственности за жизненный выбор и его последствия, о последствиях принятия собственного решения, о проектировании и планировании будущего. Выяснено, что лицам с ментальными нарушениями присущи такие характеристики, как: поверхностность знаний о собственном будущем, неустойчивость, случайность представлений о собственной профессии и будущей семье, отсутствие реальных планов, проблемы с ориентацией в будущем времени, несформированность умений проектировать будущие профессиональные достижения на несколько лет вперед, неосознанность событий.

При исследовании мотивации к профессионально-трудовой деятельности по методике Ю.А. Быстровой «Мои ориентиры» отмечалось, что большинство соискателей (21,2% из числа испытуемых) готовы развиваться, меняться и работать над собой ради успеха у лиц другого пола и создания семьи. Это легко объясняется ведущей деятельностью в юношеском возрасте и желанием молодых людей с ментальными нарушениями найти себе партнера.

Научно обоснованным, на наш взгляд, является тот факт, что в беседах 18,6% соискателей отмечают, что готовы выполнять сложные профессиональные задачи ради того, чтобы получить поощрение от членов семьи, даже декларируют нравственные ценности помощи семье, а когда получают задания по выполнению практических трудовых действий, то ищут другую мотивацию, чтобы этого не делать или работать в режиме лайт (больше отдыха и общения, меньше работы). Молодые люди включают защитные механизмы избегания, объясняя, что им не интересно, или цель понравиться сверстникам им безразлична, или начинают убеждать, что любят их на самом деле как раз за то, что они могут делать, что хотят, работать только ради интереса и нахождения в коллективе.

Как показала практика, 19,8% из числа обратившихся в «Особую сборку» бросили работу через неделю-две после трудоустройства, не появившись на работе, объяснив причину нежеланием рано вставать или ехать в транспорте. Подобные причины обусловлены первичным нарушением в структуре ментальной недостаточности и поэтому, к сожалению, практически не поддаются коррекции [1].

43,1% соискателей в основных целях включения в профессионально-трудовую деятельность видят приобретение дорогостоящих вещей (телефон, компьютер, кожаная куртка, коллекций, связанных с хобби).

Надо отметить, что 17,1% выпускников имеют амбициозные цели: 8,1% хочет иметь возможность управлять людьми, иметь руководящую должность, а еще 9% соискателей мечтает получить почетные звания и награды. Это легко объясняется особенностями ментального развития бенефициаров и коррелирует с их завышенной самооценкой.

2. Исследование уровня общей профессиональной осведомленности и реальных профессионально-трудовых планов, процессов понимания поставленных задач, вербальных и невербальных инструкций показал, что 20,3% соискателей относятся к 1 уровню – лица с высокой общей осведомленностью. Они имеют знания как конкретного, так и абстрактного характера, целенаправленно проявляют познавательный интерес к новым знаниям и трудоустройству в целом. Они частично могут устанавливать причинно-следственные связи, имеют временные четкие представления, описывающие признаки прошлого и будущего времени, знают и приводят существенные признаки той или иной трудовой деятельности либо профессии, имеют хорошую бытовую ориентацию, обладают сформированными представлениями поэтапного выполнения задач по алгоритмам, четко понимают простые инструкции, сложные инструкции осваивают с помощью введения наглядности и т.д. При определении понятий используют их родовую принадлежность, знают нормы поведения и могут о них рассказать, имеют коммуникативные потребности, способны к налаживанию социальных связей.

48,8% соискателей относятся ко 2 уровню – эти люди характеризуются речевой инертностью, сложностью понимания словесных инструкций и невысокой познавательной активностью. Их словарь ограничен, отмечается недостаточная широта, нарушение последовательности речевого высказывания и грамматической структуризации языка. Они обладают определенным запасом знаний об окружающем мире и профессиях, но эти знания отрывочные, бессистемные, касаются в основном привлекательных для соискателя областей или базируются на полученном ранее опыте. Эти люди путаются в определении социально-часовых рамок событий, но после указания на ошибку сразу исправляют ее.

30,9% соискателей относятся к 3 уровню – они характеризуются пониженными коммуникативными потребностями. Их речь носит ситуативный характер, словарь беден и не дифференцирован. Содержание многих понятий неточные, суженые, а их употребление является неправильным, ошибочным. Речь этих соискателей насыщена многими неправильно или примитивно построенными конструкциями, связанные распространенные речевые высказывания практически не употребляются. Такие люди плохо управляют своим речевым потоком, легко соскальзывают на посторонние темы, часто повторяют одни и те же фразы. Представления о профессиях не сформированы. Трудовые действия они способны выполнять очень медленно по четко заданному простому алгоритму, представленному наглядно. Такие люди нуждаются в контроле за их деятельностью, сами ошибок часто не видят.

3. Результаты исследования навыков целеполагания и планирования показали, что из 123 испытуемых при первичной диагностике на этапе профессионально-трудового эксперимента в социальном предприятии

«Особая сборка» показали хорошие теоретические знания о выполняемых операциях – 20,3% соискателей; 70,9% – достаточный уровень и 8,8% – низкий уровень.

Уровень практических умений и навыков – 20,3% соискателей показали высокий уровень усвоения трудовых операций в результате практической подготовки; 73,2% – достаточный уровень; 6,5% – низкий уровень.

Качество выполнения задания – 6,5% соискателей – высокое качество выполнения трудовых операций; 61,9% соискателей – достаточный уровень; 31,6% соискателей – низкий уровень выполнения операций.

Интерес к данному виду деятельности – 70,9% соискателей – высокий; 29,1% соискателей – достаточный уровень интереса. Лица с ментальными нарушениями, которые не проявили интереса к деятельности и не остались на работу в социальном предприятии «Особая сборка» далее в общую выборку не входили. Их количество составило 9,8% от всех прошедших первичную профессионально-трудоустройство диагностику.

Самостоятельность – проявили 70,9% бенефициаров.

Активность – 61,9% бенефициаров.

Творческий или рациональный подход при выполнении трудовых операций наблюдался у 6,5% бенефициаров.

4. Результаты исследования регуляторного компонента показали, что из 123 испытуемых при первичной диагностике на этапе поступления в социальное предприятие «Особая сборка» обладают способностью и возможностью четко понимать и удерживать инструкции и логику задачи – 20,3% соискателей.

При этом лицам с ментальными нарушениями доступны задачи пониженной сложности – не более трех действий одновременно, четкая последовательность данных действий, частая повторяемость выполняемого задания. Первично инструкция усваивается с введением наглядности в виде алгоритма. Проявляют критичность к результатам своей деятельности – 9,8% соискателей. Устанавливают логические связи и собственный алгоритм выполнения – 6,5% соискателей. Выделяют логические связи и отношения между понятиями – 6,5% соискателей. Способны к зрительному анализу большого объема данного для работы материала – 17,1% соискателей. Проявляют действия импульсивного характера при выполнении трудовых задач – 61,9%. Проявляют инертность в выполнении заданий – 30,9%. Имеют возможность качественного словесного отчета – 61,9%. Полностью выполняют задания самостоятельно – 30,9%. Видят и исправляют собственные ошибки – 9,8%. Переносят сформированный навык в новые условия – 17,1%.

Отметим, что количество и качество оказываемой помощи при выполнении трудовых заданий варьируется от показа наглядности или повторного разъяснения с введением изготовленного образца до полного выполнения с соискателем задания (возможно отдельной его части) несколько раз. Лица с ментальными нарушениями, которые нуждаются в введении репродуктивного вида помощи в последующем требуют особого контроля со стороны мастера за выполнением трудовых операций без брака.

5. Анализ результатов исследования личностных качеств лиц с ментальными нарушениями показал наличие таких качеств, как ответственность у 17,1% бенефициаров, усидчивость – 61,9%, собранность – 17,1%, владение мягкими технологиями (умение презентовать собственные достижения и интересы, работать в команде и под руководством, иметь собственное мнение, но уметь его при необходимости менять, прислушиваясь к другим) – 6,5%.

С учетом данных критериев мы сформировали показатели уровней развития операционно-технологической компетентности лиц с интеллектуальными нарушениями [1].

Выводы. Таким образом, данные, полученные в результате констатирующего эксперимента по пяти компонентам профессионально-трудоустройство деятельности (мотивационный, когнитивный, операционный, регуляторный и личностный) позволили сформировать показатели развития операционно-технологической компетентности лиц с интеллектуальными нарушениями [1]: высокий – 27,6% бенефициаров; достаточный – 42,3% и низкий – 30,1% и стали достаточной базой для внедрения методики формирования операционно-технологической компетентности у лиц с ментальными нарушениями с целью их включения в трудовую деятельность. Целью дальнейшей работы по данной проблеме будет освещение и анализ результатов формирующего этапа внедрения методики, описание технологии включенного трудоустройства лиц с ментальными нарушениями.

Литература:

1. Анянцев И.В., Быстрова Ю.А. Теоретическое обоснование методики формирования операционно-технологической компетентности у лиц с интеллектуальными нарушениями / Вестник Московского гуманитарно-экономического института (on line). – № 1. – 2021. – С. 317-335.

2. Быстрова Ю.А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ / Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – С. 370-375.

3. Быстрова Ю.А. Организация и содержание психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудоустройство социализации лиц с психофизическими нарушениями / Вісник Одеського національного університету. – Психологія. – 2012. – Т. 17. – № 9 (21). – С. 34-42.

4. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.

6. Super D. The Psychology of Careers: An introduction to vocational development / D. Super. New York: Harper. – 1957. – 347 p.

УДК 378:17.02

кандидат педагогических наук Евграфов Иван Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Рукавишников Денис Анатольевич

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Дигуева Ольга Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Авторами статьи проводится анализ психологических механизмов возникновения профессионального интереса как личностного образования. Одни исследователи придают главное значение субъективным факторам, рассматривая интерес как врожденное свойство, другие, отводят существенную роль в возникновении профессионального интереса социальным факторам, таким как общение, социальное происхождение, характер деятельности окружающих субъекта людей.

Ключевые слова: профессиональный интерес, психологические механизмы, личность, образование.

Annotation. The authors of the article analyze the psychological mechanisms of professional interest as a personal education. Some researchers attach the main importance to subjective factors, considering interest as an innate property, others assign a significant role in the emergence of professional interest to social factors, such as communication, social origin, the nature of the activities of people around them.

Keywords: professional interest, psychological mechanisms, personality, education.

Введение. В настоящее время известными отечественными и зарубежными психологами активно исследуется направление, связанное с механизмами возникновения профессионального интереса. Взаимосвязь между профессиональным интересом и деятельностью проявляется не только в направлении интерес → деятельность, но и в направлении деятельности → интерес [3, 10, 12, 18, 23].

Изложение основного материала статьи. А.В. Петровский [2], рассматривая проявление способностей, интересов и склонностей в труде, подчеркивает, что успешность в деятельности связана с интересом и склонностью и создает зону повышенной чувствительности для всех влияний, поэтому включение человека в практическую деятельность рассматривается как один из эффективных путей возникновения и развития профессионального интереса. Удовлетворение человека результатами собственной деятельности является важнейшим условием усиления интереса к ней, а радость, получаемая человеком в процессе деятельности, повышает устойчивость интереса [17].

Профессиональный интерес к той или иной деятельности возникает у многих учащихся уже в начальных классах. В старших классах наблюдается ослабление профессионального интереса [14]. Это вызвано тем, что в процессе обучения не обеспечиваются необходимые условия для осознания профессионального интереса и причин его возникновения, что приводит впоследствии к недостаточному обоснованию выбора профессии [30]. В частности, при исследовании профессиональных интересов было установлено, что 90% школьников выбирают профессию по принципу «хочу», что обуславливает высокий уровень ошибочной профориентации [26].

Для решения проблемы управления формированием профессионального интереса существенное значение имеет правильное понимание природы профессионального интереса – соотношения биологического и социального в его возникновении и развитии. В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к решению данной проблемы. Некоторые исследователи придают главное значение субъективным факторам, рассматривают интерес как врожденное свойство. Общим для этих взглядов является отрицание общественно-исторической и социальной природы интересов человека. В частности, один из авторов [13] указывает, что основой интереса является врожденное органическое свойство человека, особенности в строении нервных центров и органов чувств, которые и создают предрасположенность человека к определенному виду деятельности.

Другой точке зрения придерживаются прогрессивные деятели отечественной науки: А.И. Герцена, И.М. Сеченова, Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского. Подчеркивая влияние внешней среды на человека, И.М. Сеченов писал, – «Первая причина всякого человеческого действия лежит вне его» [7, 22]. Позднее высказывалась мысль о том, что причины возникновения интереса к чему-либо следует искать в предмете интереса, что интересы человека определяются общественно-историческими и индивидуальными условиями жизни [5, 6]. Отталкиваясь от понимания «психического» как единства биологического и социального, отечественные ученые придерживаются мнения, что главным необходимым условием возникновения профессионального интереса к определенной деятельности является социальная среда [16, 28]. В философском словаре говорится, что «интерес – не продукт сознания и воли индивида, а порождение объективных социальных условий, определяющих соответствующую на правленность воли и действия людей» [4, 19]. С.Л. Рубинштейн [9] утверждает, что профессиональный интерес обусловлен, с одной стороны, природными особенностями личности, с другой, влиянием социальных факторов (профессиональной деятельностью) и представляет собой диалектическое единство объективного и субъективного в субъекте. Автор подчеркивает, что «внешнее воздействие дает тот или иной эффект лишь преломляясь через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [25]. Поэтому при определении роли природных свойств личности и социальной среды в возникновении профессионального интереса необходимо учитывать активный характер психического отражения человеком воздействия, оказываемого на человека определенной профессиональной деятельностью и ее носителями. Г.Д. Бабушкин [1] раскрывает механизм возникновения профессионального интереса как психологического образования, опираясь на положения теории

позапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным [15], представляющим психологический механизм возникновения профессионального интереса следующим образом.

Воздействие окружающей среды (конкретная профессиональная деятельность, ее носители) на субъекта, вызывает проявление непроизвольного внимания к профессии. Восприятие этих воздействий вызывает положительные эмоциональные переживания (профессия нравится). В дальнейшем происходит осознание субъектом своего отношения к профессии. Выделяются профессиональные ценности (почему нравится профессия), осуществляется обоснование профессионального выбора. Происходит формирование профессиональной мотивационной сферы, характеризующей полифункциональностью и неустановившейся иерархией. После принятия профессии на эмоциональном уровне и его рационального обоснования возникает стремление подробнее ознакомиться с ее содержанием. Чтение книг, наблюдение за деятельностью носителей конкретной профессии, беседы со старшими, друзьями приводят к формированию первоначальных знаний и представлений о профессии, которые еще далеко от действительности. Сформировавшаяся представление о будущей профессии позволяет соотносить себя с ней, «примерить» ее и представить себя в будущем [24]. Проявление произвольного внимания, направленного на познание профессии, сопряжено с волевой активностью личности. Преодоление неблагоприятных эмоциональных состояний и трудностей, возникающих в процессе познавательной деятельности, осуществляется за счет проявления волевой активности. По этому поводу Г.Д. Бабушкин [1] заключает, что возникновение профессионального интереса – сложное и продолжительное явление, сопровождающееся протеканием определенных психических процессов. У человека не могут возникнуть мотивы выбора профессии, если она его не привлекает и не вызывает положительных эмоций. Познание профессии осуществляется после ее принятия личностью и обоснования выбора. Волевая активность сопровождает познавательную деятельность. Такое понимание процесса возникновения профессионального интереса открывает возможности управления им как при возникновении, так и при дальнейшем его формировании.

Профессиональный интерес представляется а втором как «отраженное» в результате воздействия определенной профессиональной деятельности и ее носителей на психику человека. Характер «отраженного» (профессиональный интерес) зависит, с одной стороны, от «отражаемого» (профессиональной деятельности и ее носителей), с другой, от конкретной личности, в чьем сознании происходит процесс отражения. Возникновение профессионального интереса рассматривается как проявление чувственного отражения профессиональной деятельности в сознании человека. Соответственно этому подходу в профессиональном интересе, как сложном личностном образовании, выделяются социально-психологическая и психофизиологическая основы. Это разделение осуществляется с учетом влияния факторов социальной среды и природных свойств личности на возникновение и функционирование профессионального интереса.

Социально-психологическую основу составляет осознанное отношение личности к выбранной профессии, проявляемое в «рефлексе цели» по И.П. Павлову [21]. Это отношение возникает как результат воздействия социальной среды (профессиональная деятельность, с которой общается индивид, лицо ее представляющее, друзья, учителя, родители, печать и т.д.) на личность, и проявляется в эмоциональной и мотивационной сфере личности.

Психофизиологическую основу профессионального интереса составляют свойства темперамента, определяющие склонность человека к профессиональной деятельности с определенным содержанием [20, 27].

Г.Д. Бабушкин [1] полагает, что возникновение профессионального интереса предполагает как наличие необходимых внешних условий (социальной среды), так и необходимых внутренних предпосылок (свойств личности). Существенную роль в возникновении профессионального интереса играют такие социальные факторы, как общение [8], социальное происхождение [11], характер деятельности окружающих субъекта людей [8].

В ряде работ в качестве одного из внутренних, субъективных факторов, обуславливающих выбор профессии, выделяется склонность к соответствующей деятельности [2, 5, 18]. Данное понятие впервые встречается в трудах С.Л. Рубинштейна [29] и определяется как направленность на соотвествующую деятельность. В дальнейшем склонность рассматривается и в других работах [4, 8, 16], где понимается как элемент направленности личности, проявляющийся в виде потребности в определенной деятельности, тенденции, стремления, предрасположенности человека к ее осуществлению. В определении сущности понятия «склонность» и его соотношения с понятием «интерес» в литературе встречаются противоречивые подходы. Ряд ученых считают, что склонность формируется на основе интереса, что интерес может переходить в склонность, когда человек усиленно и постоянно занимается данной деятельностью [9, 22]. Сторонники противоположной точки зрения рассматривают склонность как предрасположенность, стремление личности к конкретной деятельности [18, 25], и образно определяют склонность, как «могу делать», «нравится делать» [5]. Г.Д. Бабушкин [1] рассматривает склонность к педагогической деятельности как объективную реальность (не всегда осознаваемую субъектом), характеризующую наличие определенных знаний, умений и навыков, находящихся в единстве с соответствующими способностями. Психологическую основу такой склонности составляет устойчивая потребность субъекта к обучению и воспитанию других людей, сформировавшаяся в процессе социального опыта. Содержание склонности к педагогической деятельности включает ряд компонентов: стремление к работе с людьми; положительное отношение к процессу обучения и воспитания детей; стремление к оказанию помощи людям; быстрота и легкость установления контактов во взаимоотношениях с людьми; отзывчивость и общительность; понимание психического состояния собеседника и сопереживание ему.

Профессиональный интерес представляет пережитое и принятое субъектом отношение к профессии и понимается как «хочу делать», поэтому интерес формируется на основе наличия у человека склонности к определенной деятельности предполагает возникновение интереса к ней [6, 14].

В процессе профессиональной подготовки склонность представляет собой реактивность личности по отношению к выбранной профессии, способствуя формированию профессионального интереса. Происходит осознание студентами соответствия своих склонностей выбранной профессии [6]. Н.С. Лейтес писал по этому поводу, – «Не всякая деятельность может привлекать к себе человека, а та, которая встречает внутренний отклик» [6]. Этим внутренним откликом и является склонность к соответствующей деятельности, сформированная у человека в процессе социального опыта еще до того, как он начинает овладевать выбранной профессией.

С другой стороны, познавательные и в особенности профессиональные интересы являются предпосылкой и необходимым условием для дальнейшего развития способностей, играющих важную роль в овладении будущей профессией. С.Л. Рубинштейн [10] отмечает, что «наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обуславливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней». Автор допускает возможность противоречия между интересом, склонностью и способностями, причем это встречается при не очень выраженных способностях. По данным С.П. Крегжде [5] соотношение влияния врожденного и приобретенного в проявлении интереса меняется по мере его развития в сторону повышения значимости социальных факторов. Установлено, что если склонность к педагогической деятельности и соответствующие способности начали формироваться еще в школьные годы, то это создает более благоприятные условия для возникновения и последующего развития профессионального интереса у студентов.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования, можно сделать вывод, что в современной психолого-педагогической литературе отсутствует единая точка зрения по вопросам механизмов возникновения профессионального интереса. Одни исследователи придают главное значение субъективным факторам, рассматривают интерес как врожденное свойство, другие, отводят существенную роль в возникновении профессионального интереса социальным факторам, таким как общение, социальное происхождение, характер деятельности окружающих субъекта людей.

Литература:

1. Альбшлави М.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Гендерные особенности техники соревновательных упражнений в тяжелой атлетике // Наука и спорт: современные тенденции. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 14-20.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 11.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 12. – С. 21.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 3. – С. 38.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 8. – С. 76.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.

20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
22. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
23. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
24. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
25. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
26. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.
27. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
28. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
29. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
30. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.

Психология

УДК 159.973

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей развития эмпатии умственно отсталых детей младшего школьного возраста в сравнении с нормативно развивающимися детьми. В работе представлена батарея методик, направленных на изучение особенностей развития эмпатии у младших школьников. Также в статье с представлен качественный и количественный анализ полученных в ходе исследования данных, на основе которого сделаны последующие выводы.

Ключевые слова: развитие эмпатии, умственная отсталость, норма психического развития, младший школьный возраст, гуманизация, эгоцентризм.

Annotation. The article is devoted to the study of the development of empathy of mentally retarded children of primary school age in comparison with normatively developing children. The paper presents a battery of methods aimed at studying the peculiarities of the development of empathy in primary school children. The article also presents a qualitative and quantitative analysis of the data obtained in the course of the study, on the basis of which subsequent conclusions are made.

Keywords: development of empathy, mental retardation, norm of mental development, primary school age, humanization, egocentrism.

Введение. Существование человека в обществе, благоприятная адаптация в нем, необходимость непрерывного взаимодействия с окружающими людьми говорят о необходимости развития социальных эмоций у детей и подростков, в частности, эмпатии, то есть «умения индивида эмоционально откликаться на переживание окружающих людей, предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств» [1].

Имеющиеся научные исследования доказали, что благоприятное развитие личности и формирование положительных межличностных отношений невозможно без эмпатии [7]. «Развитие эмпатии – одна из важнейших сторон формирования личности, обеспечивающая нравственное развитие, она является важным условием гуманизации межличностных отношений, одним из основных факторов, тормозящих проявления

агрессии и побуждающих действовать в пользу другого» [10], [2]. Зачастую, многие психологические проблемы, встречающиеся у детей и подростков, обусловлены как раз недостатком эмпатии.

Вопрос формирования эмпатии у детей сопряжен с решением ряда психологических проблем современности, а именно: становление межличностных отношений, адаптация к миру взрослых, облегчение взаимодействия окружающих и обучения «гуманному, альтруистическому поведению» [3], [8].

Актуальность темы определена тем, что психическое недоразвитие при умственной отсталости влечет за собой формирование вторичных дефектов, включая высшие психические функции, к которым относятся в том числе и социальные эмоции, в частности, эмпатия [6], [9]. Вторичные дефекты поддаются коррекции, и их компенсация является важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с нарушениями развития [4], [5]. Именно поэтому коррекция эмпатии в младшем школьном возрасте имеет особое значение для предупреждения насаивания дефектов иного порядка.

В исследовании приняли участие школьники 1-2 классов (7-9 лет). Экспериментальную группу составили дети с легкой степенью умственной отсталости. Контрольную группу - дети с нормой развития.

Для изучения особенностей развития эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью использовались методики: «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова), «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).

Изложение основного материала статьи. По методике Е.И. Изотовой оценивается восприятие детьми экспрессивных мимических признаков, а также степень восприятия и понимания детьми младшего школьного возраста эмоциональных состояний окружающих.

Высокий уровень степени восприятия эмоциональной экспрессии в контрольной группе продемонстрировали 33% учащихся, в экспериментальной группе на данном уровне выполнили задания 14% детей. Испытуемые правильно назвали и соотнесли 7-8 эмоций. Испытуемые без ошибок отбирали нужные изображения, не испытывая при этом психологического напряжения. В ходе эксперимента данным группам детей не потребовалась помощь. Они справились с предъявляемой задачей и показали способность адекватного выбора пиктограмм без применения содержательной, ориентационной либо предметно-действенной помощи.

К среднему уровню относим 45% учеников из контрольной группы и 40% учащихся экспериментальной группы. Учащиеся адекватно определили и смогли соотнести 5-6 пиктограмм с изображенными на них эмоциональными состояниями. В целом, выполняя представленное задание, школьники испытывали затруднения при выборе рисунка, сомневались в выборе. Данный факт способствовал применению содержательной помощи. Экспериментатору потребовалось объяснить способ выбора вербальным и наглядно-действенным способом.

Низкий уровень восприятия эмоциональной экспрессии показали 46% (13 человек) из экспериментальной группы и 22% из контрольной группы. При выполнении задания в данной группе также была применена содержательная и предметно-действенная помощь. Большинство учащихся испытывало трудность, и смогло определить и соотнести лишь до четырех пиктограмм.

Главной целью методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой являлось выявление видов, тенденций эмпатических реакций детей с нормой интеллектуального развития и детей с легкой степенью умственной отсталости на ситуации неблагополучия. При ответе на проблемную ситуацию ребенок может давать два варианта эмпатической реакции, которые носят либо гуманистический характер, либо эгоцентрический.

При проведении данной методики большая часть детей из обеих групп были заинтересованы в задании, положительно реагировали на предложение ответить на вопросы после небольшого рассказа. Но также имелся небольшой процент детей, не подававших абсолютно никакой реакции на предложенное задание, в основном это были дети из экспериментальной группы, имеющие умственную отсталость легкой степени.

Качественная обработка проводилась по двум параметрам. Отмечалось, с каким героем отождествляет себя ребенок, с героем рассказа, являющимся потерпевшим или с другим персонажем, который является виновником конфликта. Также было отмечено, в какой конфликтной ситуации ребенок в наибольшей степени проявляет сочувствие по отношению к герою или виновнику конфликта, в ситуации с животными, либо сверстниками.

В данной методике все рассказы сформулированы так, что наиболее легким вариантом для ребенка является принятие стороны героя. В таком случае можно говорить о проявлении эгоцентрического характера эмпатии [4].

При принятии ребенком стороны другого героя (животного, взрослого, сверстника) можно судить о возникновении у испытуемого эмпатической реакции [7].

Наиболее четкие представления об эмпатии имеют дети с нормой психического развития. Но при этом отмечается недостаточная полнота и ориентация на яркость этих качеств, что объясняется психологическими особенностями младшего школьного возраста. Многие дети экспериментальной группы продемонстрировали слабые проявления эмпатии. Также у них в поведении слабо проявляются гуманные признаки. Дети экспериментальной группы в большинстве своем идентифицируют себя только с главным героем и сопереживают только ему.

Проанализировав ответы испытуемых, можно сделать вывод о том, что у всех детей младшего школьного возраста доминирует эгоцентрический характер эмпатии, а знания об эмоциях неглубокие и ситуативные. У младших школьников с умственной отсталостью эти особенности эмпатии выражены гораздо сильнее.

Большая часть детей с умственной отсталостью имеют низкий уровень развития эмпатии, проявляющийся в виде слабо выраженного сопереживания или переживания субъекта по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру окружающих. Это говорит о необходимости психолого – педагогического сопровождения, направленного на развитие эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью.

Анализируя результаты экспериментального исследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» было выявлено следующее: 42% школьников контрольной группы имеет высокий уровень понимания эмоций, и лишь 18% экспериментальной. Дети

испытывают затруднения при выполнении заданий, неадекватно оценивают эмоциональную ситуацию и неуспешно определяют выразительные эмоциональные признаки в жестах и мимике. Дети при выполнении задания нуждались в содержательной и предметно-действенной помощи.

Опросник А.М. Щетининой содержит в себе 12 утверждений, которые надо оценить с помощью трех вариантов ответов: «часто», «иногда», «никогда». Данные опросники были заполнены родителями, а затем проанализированы. Мы получили следующие результаты.

Гуманистический характер эмпатических реакций имеет сравнительно небольшой процент испытуемых. В контрольной группе он составляет 20%, а в экспериментальной всего 10%. Эти школьники проявляют активный интерес к состоянию окружающих, ярко эмоционально на него реагируют и перенимают его, включаясь в ситуацию. Гораздо больший процент детей имеет эгоцентрический характер эмпатических реакций. В контрольной группе это 40%, в экспериментальной – 45%. Школьники способны эмоционально реагировать на переживания окружающих людей, но при этом стараются получить одобрение и похвалу со стороны взрослого. Зачастую ребенок больше стремится привлечь к себе внимание, изображая сочувствие и сопереживание другому человеку. Также большой процент детей проявляют смешанный тип эмпатии. В контрольной группе процент составляет 30%, а в экспериментальной 20%.

Низкий же уровень показали 10% детей контрольной группы и 25% экспериментальной. Школьники абсолютно не проявляют интереса к эмоциональному состоянию окружающих людей, также слабо реагируют на их переживания и лишь по побуждению взрослого испытывают сопереживание.

Выводы. Проведенное экспериментальное исследование показало, что у детей младшего школьного возраста обеих групп (экспериментальной и контрольной) прослеживается невысокий уровень развития эмпатии. Можно сказать, что у детей данного возраста знания об эмоциях ситуативные и неглубокие, ориентированы на яркие внешние признаки. Большая часть детей затрудняются в распознавании и определении эмоций окружающих. Также диагностическое исследование показало, что для младших школьников, как с нормой интеллектуального развития, так и с легкой степенью умственной отсталостью более характерна эгоцентрическая эмпатия.

При этом все же наблюдается разрыв между показателями двух групп. Результаты исследования свидетельствуют о том, что младшие школьники с умственной отсталостью имеют недоразвитие и специфические особенности эмпатии, которые выражаются в несформированности восприятия и понимания эмоциональных состояний и преобладании эгоцентрического характера эмпатических реакций.

Данный факт обосновывает необходимость создания коррекционно - развивающей программы для детей с легкой степенью умственной отсталости, направленной на формирование восприятия и лучшего понимания эмоциональных состояний и развитие их гуманистической направленности.

Литература:

1. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – №5 – С. 107-114.
2. Егоров И.В., Лесняк М.В. Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2010. – С. 131-141.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1539.
4. Конева И.А. Психологические особенности формирования образа я у младших подростков с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции и дифференциации // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 863.
5. Конева И.А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3(7). – С. 6.
6. Конева И.А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3(16). – С. 13.
7. Конева И.А., Кузнецова К.Э. К проблеме образа Я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – С. 149.
8. Кускова А.В., Воронин В.В. Чувства эмпатии и межличностные отношения детей, обучающихся в начальной школе // В сборнике: Молодежь и наука XXI века Материалы III Всероссийской конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Ответственный редактор: О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – 2016. – С. 69-71.
9. Менджерицкая Ю.А. Особенности эмпатии субъекта затрудненного общения / Ю.А. Менджерицкая. – Прикладная психология. – 2009. – № 4. – С. 23-30.
10. Шаповалова О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. – М., 2010. – 183 с.

УДК 316.472

старший преподаватель кафедры информационной безопасности Куропятник Дмитрий Леонидович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры информационной безопасности Кулибаба Николай Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ФАББИНГА КАК ПРЕДИКТОРА ДЕСТРУКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема, связанная с проявлениями фаббинга, особенно экстраполированными в молодежной среде, что влечет за собой ряд негативных последствий и требует профилактического вмешательства, т.к. смартфоны усиливают чувство изолированности от социального окружения и негативно сказываются на качестве выстраиваемых отношений.

Ключевые слова: фаббинг, социальные отношения, девиантные коммуникации, виртуальная зависимость, кибер-опасные паттерны поведения, нарушения социальных норм, «синдром упущенной выгоды».

Annotation. This article raises an acute problem related to the manifestations of fabbing, especially extrapolated in the youth environment, which entails a number of negative consequences and requires preventive intervention, since smartphones increase the sense of isolation from the social environment and negatively affect the quality of relationships built.

Keywords: fabbing, social relations, deviant communications, virtual addiction, cyber-dangerous patterns of behavior, violations of social norms, "lost profit syndrome».

Введение. В настоящее время смартфоны являются неотъемлемой частью повседневной жизни людей. Они предоставляют своим пользователям большие возможности в выстраивании коммуникации с другими людьми, облегчают социальное взаимодействие и доступ к информации. Однако, несмотря на очевидные преимущества смартфонов, в последние годы исследователи все больше беспокоятся об их потенциальном неблагоприятном воздействии на психическое и физическое здоровье, а также качество социальных взаимодействий.

Проблемное использование смартфонов сегодня является широко распространенным явлением, особенно часто данный феномен встречается среди подростков и молодежи, что связано с тем, что данные группы наиболее часто используют смартфоны для установления социальных отношений.

Последние несколько лет внимание зарубежных исследователей стала привлекать проблема фаббинга. Данный термин является относительно новым, он появился в 2012 году, происходит от английских слов «phone» – телефон и «snubbing» – пренебрежение. Фаббинг имеет место тогда, когда человек игнорирует своих партнеров по социальному взаимодействию и вместо общения с ними сосредотачивает свое внимание на смартфоне. Данное социальное явление получило широкое распространение в современном обществе. В зарубежных исследованиях установлена взаимосвязь между фаббингом и проблемным использованием смартфонов, которое в ряде случаев выступает как способ бегства от ситуаций одиночества, беспокойства и тревоги. Однако, фаббинг, в данных случаях, не только не помогает, но и усугубляет проблемы фабберов, так как смартфоны усиливают чувство изолированности от социального окружения и негативно сказываются на качестве выстраиваемых отношений. В существующих по этой теме зарубежных исследованиях изучены факторы фаббинга, его последствия, ролевая структура данного социального явления, выделены типы фаббинга, предприняты попытки создания методик, предназначенных для диагностики данного феномена (K. M. Douglas, V. Chotpitayasunondh, S. Balta, J. Aagaard, E. Karadağ).

Фаббинг ставит под угрозу «живое» социальное взаимодействие, имеет ряд негативных психологических последствий, как для людей, которые используют смартфон во время взаимодействия с другими людьми (фабберы), так и для их партнеров по общению (фабби).

В ходе обобщения ряда проведенных исследований в молодежной среде, было выявлено, что 73% учащихся сталкиваются с ситуацией фаббинга хотя бы раз в неделю, 7% респондентов отметили, что являются жертвами фаббинга практически каждый день. Эти данные указывают на широкое распространение данного социального явления в подростковой среде. Однако модели и программы осуществления профилактики фаббинга среди подростков в образовательных учреждениях отсутствуют. Все это свидетельствует о наличии противоречия между увеличением практической потребности в социально-педагогической профилактике фаббинга в подростковой среде и отсутствием теоретико-эмпирически обоснованных профилактических программ, направленных на профилактику данного явления [1].

Методологические и теоретические основания исследования проблемы фаббинга базируются на подходах В. Д. Менделевича в понимании фаббинга как разновидности девиантного поведения, концепции социальной патологии П.Б. Ганнушкина, подходе Е. Карадаж в понимании сущности фаббинга, подходе В. Чотпитаясунонд, К.М. Дуглас в рассмотрении факторов и последствий фаббинга [1].

Изложение основного материала статьи. Активные изменения в жизни современного общества, связанные с распространением смартфонов, приводят к появлению ряда новых неблагоприятных социальных явлений. Одним из таких явлений современности является фаббинг. Термин «фаббинг» появился недавно, впервые он был употреблен в 2012 году в новом издании австралийского словаря. В 2016 году слово «фаббинг» было добавлено в Оксфордский словарь английского языка и рассматривалось в данном словаре как практика игнорирования собеседника или собеседников, с тем, чтобы уделить внимание своему телефону или другому устройству. Можно выделить два основных подхода к пониманию сущности фаббинга в

зарубежной психологии: в рамках первого подхода фаббинг рассматривается как проявление виртуальных зависимостей (интернет-зависимость, игровая зависимость); согласно второму подходу, фаббинг интерпретируется как новая норма социального поведения.

Е. Карадаж, определяя термин «фаббинг», выделяет следующие существенные характеристики, наличие которых позволяет выявить данное явление в поведении людей: использование телефона во время разговора с другим человеком; избегание межличностного общения в реальной жизни [2]. О.А. Екимчик рассматривает фаббинг как особенность проявления субкультуры подростков, а не как отклонение в поведении, также автор указывает, что: «фаббинг является характерной чертой поведения студентов и подростков, балансирующих между реальным и виртуальным общением» [3, с. 203].

Наиболее целесообразно рассматривать фаббинг именно как отклонение в поведении, а не как паттерн поведения подростка. Это связано с тем, что фаббинг как поведенческий акт нарушает социальные нормы, влечет за собой негативные последствия, как для человека, выступающего в роли фаббера, его ближайшего окружения, так и для общества в целом, кроме того, фаббинг присутствует не только среди людей подросткового возраста, но и среди людей разных возрастных групп. Фаббингу присущи все перечисленные выше признаки социальной патологии, данное поведение имеет длительный характер, проявляется во многих сферах жизнедеятельности и негативно сказывается на социальной адаптации индивида.

Признание фаббинга отклонением в поведении влечет за собой осознание необходимости проведения профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение распространения данного социального явления в обществе. Необходимо четко понимать сущностную характеристику отличий между фаббингом и близкими к нему виртуальными зависимостями, такими как: интернет-аддикция, компьютерная зависимость. Данные социальные явления имеют много общих черт, но между ними существуют и значимые различия. Виртуальная зависимость является одним из видов не химических аддикций и представляет собой зависимость индивида от виртуальной реальности.

Отличие фаббинга от виртуальных зависимостей заключается в следующем: при фаббинге не отмечается утрата прежних интересов индивида; у фабберов не наблюдается негативных физиологических нарушений, которые могут иметь место у виртуальных аддиктов; в отличие от индивидов с виртуальной зависимостью, у которых не первом месте все время находится виртуальная реальность, фабберы уделяют внимание и другим сферам жизни; фаббинг является явлением двунаправленным, в ситуациях фаббинга всегда есть фаббер и фабби.

В качестве общих черт фаббинга и виртуальных зависимостей выступают: чрезмерное использование смартфона; низкая способность индивида контролировать время, проведенное за смартфоном; нарушение коммуникации с другими людьми; устойчивый характер отклонений; наличие негативных психологических последствий. Важно уточнить, что перечисленные выше признаки встречаются как при виртуальных зависимостях, так и при фаббинге, однако при каждом из этих явлений они имеют разную степень выраженности. При виртуальной зависимости представленные признаки выражены в большей степени, чем при фаббинге.

Таким образом, пренебрежение партнером, проявляемое в общении, и использование смартфона во время разговора могут выступать в роли самостоятельного социального явления, называемого фаббингом, либо в совокупности с другими признаками являться проявлениями виртуальных зависимостей. Однако, в обоих случаях данное поведение стоит рассматривать как девиантное. Можно предположить, что в некоторых случаях фаббинг без должного коррекционного воздействия может перерасти в виртуальную зависимость.

Фаббинг подразумевает взаимодействие человека в социальных ситуациях со своим смартфоном, а не с присутствующими людьми. В ролевой структуре фаббинга выделяются фаббер и фабби. Фаббер – это индивид, который пренебрегает другим человеком в социальной ситуации, уделяя внимание своему смартфону, а фабби может быть определен как человек, которого игнорирует его собеседник в ситуации взаимодействия, используя свой телефон. Факторами, предрасполагающими к фаббингу, являются: чрезмерное использование смартфона; «синдром упущенной выгоды»; низкий самоконтроль. Под чрезмерным использованием смартфона понимается такая частота и длительность использования смартфона, которая приводит к конфликтам в других сферах жизни человека и вызывает переживание потери контроля. Более широким понятием выступает проблемное использование, связанное с любым применением технологий во вред себе и/или другим. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова выделяют следующие признаки чрезмерного использования Интернета: синдром отмены: ограничение или прекращение использования смартфона приводит к появлению тревожности и раздражительности; потеря контроля, которая проявляется в снижении способности контролировать начало, окончание и время использования смартфона и в безуспешных попытках сократить или контролировать время пользования телефоном; замена реальности [4].

Чрезмерное использование смартфона может привести к серьезным нарушениям психических и познавательных процессов, особенно в подростковый период. К негативным последствиям, к которым приводит чрезмерное использование смартфона, А.В. Ли относит уменьшение резервов памяти, усталость, снижение концентрации внимания и рассеянность [5, с. 760]. «Синдром упущенной выгоды» представляет собой навязчивое опасение упустить важное событие, интересный опыт, хорошую возможность. Данный синдром характеризуется стремлением быть доступным для общения в любое время, желанием постоянно оставаться на связи, все время обновлять социальные сети. К. Андри и Р. Коди указывают на то, что «синдром упущенной выгоды» связан с ситуативным или хроническим неудовлетворением психологических потребностей. Согласно данной точке зрения, люди с низким уровнем удовлетворения базовых психологических потребностей стремятся проводить больше времени в социальных сетях, так как воспринимает их как ресурс для взаимодействия с другими людьми и углубления социальных связей. Наиболее распространенными проявлениями «синдрома упущенной выгоды» выступают такие негативные эмоциональные переживания, как одиночество и скука, которые могут побуждать людей проводить все больше времени за использованием смартфона. Люди с явно выраженным синдромом упущенной выгоды, как правило, заходят в социальные сети сразу после пробуждения, перед тем, как заснуть и во время приема пищи.

Некоторые исследователи предполагают, что синдром упущенной выгоды может быть источником плохого настроения или депрессивных переживаний, так как данный синдром негативно сказывается на уровне психологического благополучия личности. Игнорирование собеседника с помощью смартфона может

привести к преднамеренному или непреднамеренному аналогичному ответу на такое поведение. В свою очередь, взаимность в ситуации фаббинга влияет на оценку данного социального явления как нормативного или приемлемого. Фаббинг становится нормой для людей в результате наблюдаемого и личного поведения при постоянной смене ролей фаббера и фабби. Когда люди испытывают в роли фабби и наблюдают фаббинг в поведении окружающих, они могут прийти к заключению, что данный вариант поведения является социально приемлемым. В ситуации, когда человек отвечает на фаббинг аналогичным поведением, он одновременно выступает и в роле фаббера, и в роле фабби. Когда фаббер переводит взгляд на свой телефон, это сигнализирует его собеседнику об отсутствии заинтересованности во взаимодействии и отстраненности. Ситуация фаббинга начинает вызывать беспокойство именно из-за отсутствия зрительного контакта, так как он сигнализирует о заинтересованности и включенности собеседника в процесс общения. Человек испытывает больше негативных переживаний, когда он говорит, а его собеседник смотрит в телефон, чем, когда он слушает, а его партнер по общению разговаривает с ним, смотря при этом в телефон.

В зарубежных исследованиях выделяют несколько видов фаббинга в зависимости от сферы, в которой он имеет место. Например, выделяют партнерский фаббинг, который имеет место в романтических отношениях, босс-фаббинг, с которым сотрудники сталкиваются на рабочем месте и родительский фаббинг, который проявляется в детско-родительских отношениях. Большое количество современных исследований посвящено исследованию влияния родительского фаббинга на воспитание и развитие личности детей. Если в поведении индивида устойчиво проявляется пренебрежение партнером по общению, связанное с использованием телефона во время разговора с ним, и если такое поведение вызывает негативные психологические последствия для какой-либо из сторон или для всего общества, то в данном случае мы можем говорить о фаббинге как об одной из форм девиантного поведения. Исследователями было выявлено, что фаббинг влечет за собой ряд негативных психологических последствий. Данные последствия в ситуации фаббинга наступают, как для человека, который проявляет пренебрежение к своему партнеру по общению, уделяя больше внимания своему смартфону, т. е. для фаббера, так и для человека, которого игнорируют, т. е. для фабби.

Фаббинг как социальное явление приводит к социальной изоляции, которая угрожает фундаментальным человеческим потребностям, а также связана с негативными эмоциональными переживаниями. Социальная изоляция угрожает индивидуальной принадлежности, приводит к ощущению безнадежности и беспомощности, которые возникают у человека, выступающего в роли фабби. Переживание фаббинга в общении оказывает негативное влияние на качество общения и удовлетворенность отношениями. Фаббинг снижает настроение и угрожает фундаментальным потребностям.

Дж. Робертс и М. Дэвид в своем исследовании указывают на то, что фаббинг оказывает прямое негативное влияние на удовлетворенность отношениями и косвенное влияние на уровень депрессии и снижение удовлетворенности жизнью в целом. Также было выявлено, что фаббинг негативно сказывается на близости людей, доверии их друг к другу, на качестве коммуникации. Психологическое благополучие человека зависит от качества межличностных отношений, которые он выстраивает с окружающими людьми. Удовлетворенность межличностными отношениями, в которые включен человек, и удовлетворенность своей позицией в данных отношениях является важнейшим критерием социальной адаптации индивида. То есть фаббинг ввиду неудовлетворенности выстраиваемыми межличностными отношениями приводит к нарушениям социальной адаптации.

Выводы. В целом, негативное влияние, которое оказывает фаббинг, проявляется следующим образом. Снижение способности к построению коммуникации без использования смартфона. Пренебрежение «живым» общением, которое проявляет фаббер, когда уделяет свое внимание телефону или другому устройству, игнорируя при этом собеседника и демонстрируя незаинтересованность общением, способствует снижению у фаббера способности к построению коммуникации с другими людьми без использования смартфона.

Происходит уменьшение уровня доверия к собеседнику; возникает чувство отчаяния и беспомощности у жертв фаббинга; отношения с партнерами по общению становятся напряженными, проявляется ревность; ухудшается настроение у жертв фаббинга, возникает социальная изоляция, которая влечет за собой изменения организации жизни человека, его коммуникации, трансформацию традиционных социальных связей. Негативное влияние, которое фаббинг оказывает на все общество в целом, заключается в том, что массовое распространение данного социального явления приводит к тому, что люди становятся более апатичными к окружающей среде, у них нарушается эмоциональная связь с другими людьми.

Чтобы подчеркнуть серьезность негативного влияния фаббинга на людей Т. Назир и М. Пишкин определили фаббинг как «технология, соединяющую мир, но разделяющую людей». В другом исследовании (Н. Красонова и др.) было подчеркнуто, что фаббинг оказывает токсическое воздействие на социальное общение людей, в данном исследовании отмечалась опасность этого социального явления для межличностных отношений. Таким образом, фаббинг как социальное явление влечет за собой ряд негативных последствий, как для отдельных людей, так и для всего общества в целом. Возникновение представленных выше негативных психологических последствий фаббинга зависит от частоты и длительности его проявления в межличностных отношениях. Большое влияние на осознание данных последствий имеют принятые в обществе нормы общения между людьми. Если в виду распространения фаббинга, данное поведение будет рассматриваться как поведение, соответствующее принятым нормам, то на его последствия не будет обращать должное внимание, либо они будут расцениваться как незначительные.

Несмотря на существующие исследования сущности фаббинга, его ролевой структуры, особенностей проявления и последствий, проблема профилактики фаббинга в современной науке является недостаточно изученной. Учитывая широкое распространение данного социального явления и негативные последствия, которые влечет за собой фаббинг, профилактическая работа в данном направлении является необходимой.

Развитые коммуникативные способности помогут подросткам осуществлять конструктивное социальное взаимодействие в реальном мире без использования смартфона. В ситуации фаббинга происходит нарушение норм этики общения, поэтому при профилактике данного социального явления необходимо прививать учащимся этические нормы общения. Работа должна быть направлена на развитие речевого этикета, формирование у учащихся принципа кооперативного и вежливого общения. Данное направление профилактики может осуществляться в учебное время и в ходе тренинговых занятий во внеучебное время.

Знание подростками норм этики общения может способствовать снижению распространенности фаббинга, развитию межличностных отношений в подростковой среде. Таким образом, в качестве основных направлений профилактики фаббинга в подростковой среде могут выступать: профилактика чрезмерного использования смартфонов; развитие коммуникативной компетентности; знакомство с этическими нормами общения. Профилактическая работа, осуществляемая по данным направлениям, может способствовать развитию уважительных отношений между учащимися и снижению распространенности фаббинга среди подростков.

Литература:

1. Douglas, K.M. The effects of “phubbing” on social interaction / K.M. Douglas, V. Chotpitayasunondh // Journal of applied social psychology. – 2018. – Vol. 48. – P. 304-316.
2. Karadağ, E. Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: a structural equation model / E. Karadağ, S.B. Tosuntaş, E. Erzen, P. Duru // Journal of behavioral addiction. – 2015 – Vol. 4. – P. 60-74.
3. Екимчик, О.А. «Фаббинг» в субкультуре подростков / О.А. Екимчик // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы Международной научной конференции (г. Москва, 2019). – 2019. – С. 202-208.
4. Солдатова, Г.У. Чрезмерное использование интернета: факторы и признаки / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Психологический журнал. – 2013. – № 4. – С. 79-88.
5. Ли, А.В. Влияние мобильных и мультимедийных устройств на когнитивные функции подростков / А.В. Ли // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – № 5. – С. 760-766.

Психология

УДК 159.9.018

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность методов математической статистики как одного из инструментов профессиональной деятельности психолога-исследователя. Показано, что при существовании естественно-научной и гуманитарной парадигм в психологии нет их конфронтации на содержательном уровне. Представлена специфика отношения психолога-исследователя к исследуемой реальности как её преобразование в соответствии с пятью типами операций – психолого-психологических, психолого-математических, математико-математических, математико-психологических и психолого-психологических-«штрих». Особое внимание уделено пятому типу операций, включающему процедуру интерпретации психологом-исследователем полученных результатов, что обеспечивает их идентификацию с наукой, которую они могут обогатить на конкретно-научном уровне. Предложено понимание того, что выбор инструмента профессиональной деятельности психологом-исследователем или практиком не ограничен рамками парадигмы, а определяется целями и задачами конкретной исследовательской практики.

Ключевые слова: методы математической статистики, психологическое исследование, психолог-исследователь, гуманитарная парадигма, естественно-научная парадигма.

Annotation. The article considers the essence of methods of mathematical statistics as one of the tools of professional activity of a research psychologist. It is shown that with the existence of natural-scientific and humanitarian paradigms in psychology, there is no confrontation at the content level. The article presents the specifics of the attitude of a research psychologist to the reality under study as its transformation in accordance with five types of operations – psychological-psychological, psychological-mathematical, mathematical-mathematical, mathematical-psychological and psychological-psychological-“stroke”. Special attention is paid to the fifth type of operations, which includes the procedure of interpretation by a research psychologist of the results obtained, which ensures their identification with science, which they can enrich at a specific scientific level. It is suggested to understand that the choice of a professional activity tool by a research psychologist or a practitioner is not limited by the framework of the paradigm, but is determined by the goals and objectives of a specific research practice.

Keywords: methods of mathematical statistics, psychological research, research psychologist, humanitarian paradigm, natural-scientific and humanitarian paradigm.

Введение. Сегодня в гуманитарных науках, результаты которых, в первую очередь, качественные, необходимым условием получения достоверных результатов традиционно считается применение математико-статистических методов на этапе обработки результатов. И если, например, в экономической науке количественная обработка и собственно результаты исследования часто представляют собой причину и следствие или даже так сильно переплетены, что представляют единое целое, то в психологии количественная обработка результатов исследования может не иметь значения вообще (несколько укрупняя и обобщая по шифрам научных специальностей – в истории психологии, медицинской и коррекционной психологии и др.) или выступать одним из средств доказательства достоверности выводов. Реализация данного понимания математических методов в психологии не всегда чётко осознаётся психологами-исследователями, которые часто являются одновременно преподавателями, а, значит, вместе с ними – нет чёткого представления и у студентов как возможных будущих психологов-исследователей при освоении соответствующих учебных дисциплин, входящих в учебные планы их профессиональной подготовки (А.Д. Наследов, Т.Н. Корнилова, Е.В. Сидоренко [4; 6; 9]).

Современная ситуация в этой области может быть описана так: «“Брак” психологии с математикой – это брак по принуждению или недоразумению ... пока психология не докажет, что может существовать независимо от математики, развод невозможен. Нам придётся применять математические методы, чтобы избавиться от необходимости объяснять, а почему мы, собственно, их не использовали?» (Сидоренко Е.В. [9, с. 6]).

В этом смысле возникает проблема, связанная с пониманием условий, границ и особенностей использования методов математической статистики как инструмента психолога-исследователя.

Изложение основного материала статьи. Достаточно традиционное представление о том, что самостоятельность психологической науки связана с введением экспериментального метода как способа изучения психической реальности, имеет расширение в сторону необходимости использования математико-статистического аппарата для обработки получаемых с использованием экспериментального метода данных.

В этом смысле в зарубежной образовательной практике вообще слиты воедино дисциплины «Экспериментальная психология» и «Математические методы в психологии», когда внутри раздела, например про факторный анализ приводится конкретное исследование с демонстрацией полученных результатов с использованием этого факторного анализа; то же касается других методов анализа данных [11; 12].

Демонстрация со стороны психологии того, что получаемые ею знания претендуют на статус научных, всегда связывалась с использованием некоего объективного метода, а более объективным, чем математический метод, представить себе трудно. Надо сказать, однако, что такая «объективизация» создала ситуацию сосуществования двух исследовательских парадигм – гуманитарной и естественно-научной [2-4], а не свела (к счастью) всю практику исследовательской деятельности к лекалам эксперимента в рамках естественной научности. Вторая парадигма задаёт такие исследовательские рамки, в которых результаты исследований могут признаваться научными и достоверными, если для получения данных использовались общенаучные эмпирические методы – наблюдение, измерение и эксперимент, – а интерпретация этих данных проведена с привлечением терминов конкретной науки – психологии (напр., Д. Кэмпбэлл [5]). На наш взгляд, такое понимание естественно-научной парадигмы и, тем более, следование ей не вполне оправдано, поскольку в данном случае стирается грань между конкретной гуманитарной наукой и естественной наукой; первая как бы входит во вторую и перестаёт иметь самостоятельный смысл.

Гуманитарная парадигма или, по нашему мнению, сама суть гуманитарной науки (здесь – психологии) определяется исследовательскими рамками, ограниченными возможностями самой конкретной гуманитарной науки. То есть общенаучные методы исследования (если используются), принимая в основном форму диагностики (тестирования), показывают справедливость теоретических предположений исследователя, которые, в свою очередь, – результаты использования собственного научного метода (П. Пишо [8]). Вот это – ключевая проблема гуманитарных наук, в том числе психологии: здесь определение метода является базовой среди прочих проблем, что создаёт поливариантность (плюрализм методологий) при объяснении исследуемого феномена. Плохо это или хорошо – предмет отдельного изучения. Важно, что в результате такой ситуации в науке существует до поры до времени проблема отсутствия единства мнений при определении понятий и категорий науки.

Для снятия интуитивно ощущаемых противоречий в сложившейся ситуации в нашей практике реализуется позиция Г.В. Суходольского – его представление о четырёх типах операций преобразования психической реальности с точки зрения исследователя [10]. Мы, несколько расширяя и усугубляя это представление, предполагаем следующее:

- на первом уровне – уровне психолого-психологических операций – психолог-исследователь анализирует феномены, данные в рамках интересующей его проблематики; он использует при этом методы обобщения, классификации и типологизации, периодизации и систематизации материала, интерпретирует получаемые обобщения, результатом чего является создание некоей теоретической модели, описывающей (в пределе – объясняющей) отношения внутри предметного поля для конкретного психологического исследования;

- на втором уровне – уровне психолого-математических операций – психолог-исследователь преобразовывает заглавные интересующие его психологические феномены в рамках предметного поля исследования в параметры, называемые переменными, которые можно конкретно изучить, «пощупать»; способом такого преобразования является операционализация, т.е. создание условий для возможности проведения с изучаемыми феноменами каких-то операций для целей оценки их свойств (в пределе – количественной оценки, но исключительно к ней не сводимой); на этом уровне происходит собственно превращение психологических феноменов в их операционализированные корреляты – в измеренные переменные (с использованием релевантных выделенным параметрам инструментов психологического измерения);

- на третьем уровне – уровне математико-математических операций – исследователь операционализированные параметры (измеренные переменные), которым на основании определённых правил приписаны свойства (то есть они теперь существуют в виде репрезентантов измерительных шкал, например по С.С. Стивенсу), начинает друг с другом соединять – выяснять возможные варианты их взаимодействия; здесь в дело вступает собственно математическая статистика со всем своим арсеналом параметрических и непараметрических критериев – от достаточно простых случаев одnorазового сравнения двух или более выборок до способов второго и далее порядков анализа данных (факторный, регрессионный, дискриминантный анализ и пр.); здесь важно отметить, на наш взгляд, то, что на этом уровне операций с психической реальностью (равно как и с любой другой) эта самая реальность максимально далека от исследователя, «работа» идёт с максимально абстрактными конструкциями – цифрами, уровнями, условными обозначениями; результатом работы исследователя на данном уровне является преобразованные исходные «сырые» значения признака (отметим, кстати, что достаточно элементарная процедура ранжирования относится именно к этому уровню операций, и уже может считаться результатом преобразования);

- на четвёртом уровне – уровне математико-психологических операций – психолог-исследователь описывает (только описывает) полученные в ходе математико-статистической обработки исходных данных особенности взаимосвязи переменных, отмечая представленность по обследуемой выборке выраженности измеренного признака, наличия тех или иных его уровней, типов, видов и пр., что в том числе производится с использованием средств наглядности – таблиц, графиков и пр.;

- на пятом уровне – уровне психолого-психологических-«штрих» операций – психолог-исследователь полученные на предыдущем уровне описания особенностей взаимосвязи психологических переменных начинает интерпретировать в рамках не просто конкретной психологической науки, но и с учётом выбранных им для данного конкретного исследования методологических позиций и теоретических оснований; именно на этом уровне происходит идентификация полученных результатов исследования с наукой, которой они

«полезны», для которой они предназначены, которую могут обогатить на конкретно-научном уровне; добавлением в название уровня слова «штрих» мы показываем, что взятая на начальном уровне психолого-психологических операций психологическая реальность уже не является прежней, но преобразованной, хотя здесь и используются те же процедуры анализа этой реальности.

Заметим, что мы этот пятый уровень, в отличие от Г.В. Суходольского (у него уровней всего четыре), отграничиваем от предыдущего, поскольку часто задачей рамках какой-то проблемы может стоять не объяснение, а именно описание особенностей интересующего (любого) исследователя предметного поля. (Нетрудно заметить, что согласно этой логике существовавшие около ста лет назад так называемые «тестологи» (см., напр., Бурлачук Л.Ф. [1]) – это представители четвёртого уровня операций с реальностью.) Наличие возможности самостоятельности этой задачи делает её, как это понятно, аутентичной, не соединяемой с другой, задачей более высокого в данном случае уровня.

Такое описание представления об этапах и операциях по отношению к исследуемой психологом реальности, на наш взгляд, выступает разрешающим правилом и интегрирующим основанием сосуществования естественно-научной и гуманитарной парадигм в психологии.

Интересным в развитие описываемого здесь решения проблемы сосуществования парадигм представляется мало акцентируемый, но принципиальный, как нам кажется, факт – избрание действительным членом (академиком) в 2016 году в Российскую академию наук впервые в истории представителя психологии – Анатолия Лактионовича Журавлёва, а в 2019 – уже второго представителя психологии – Дмитрия Викторовича Ушакова (до этого представители психологии были в звании член-корреспондентов). Избрание в «большую» академию в качестве именно академиков однозначно свидетельствует о признании заслуг прежде всего самих учёных, однако для психологии как науки в целом, на наш взгляд, это не меньшее достижение.

Признание равными среди других наук, в том числе тех, «из-за которых» в своё время пришлось вводить метод эксперимента для повышения объективности (читай – научности) выводов, позволяет предположить, что теперь можно говорить о самостоятельном методе психологии, настаивать на нём, по крайней мере, вербализовать проблему и подходы к её решению. Так, для психологии, на наш взгляд, собственным методом исследования является беседа (клиническая, терапевтическая), в процессе чего происходит максимально непосредственное взаимодействие исследователя и исследуемой реальности. Нетрудно заметить, что только в случае применения беседы как психологического метода (как изучение психической реальности через взаимодействие исследователя и испытуемого на уровне «психика – психика») психологические исследования можно считать именно психологическими, а не квази(мета, вне)психологическими, когда психологию можно «обнаружить» только при использовании психологической терминологии для описания полученных результатов диагностики испытуемых. Подтверждением этому тезису можно считать так называемые клинические беседы, когда очевидна проблема, цель, задачи, объект, предмет и – главное – экспериментальное воздействие, которое в данном случае есть, поскольку эксперимент, как известно, – это некое взаимодействие исследователя и объекта исследования с применением измерительных средств (Л.Я. Дорфман [7]). В данном же случае (как и должно быть в принципе во всей психологии) клинический психолог, психиатр, психотерапевт и есть этот измерительный инструмент, а объектом является психика (та или иная её область).

Существующие сегодня психодиагностические методики есть дериват среднестатистических результатов изучения психики испытуемых, которые (результаты) получены даже не всегда по итогам беседы, а, например, в результате наблюдения, индукции, дедукции и пр.

Обобщая, отметим, что, как видно, теоретически нет прямой связи между действиями психолога-исследователя (как представителя гуманитарной науки) в рамках той или иной парадигмы и применением для обработки полученных результатов математических методов. Ведь очевидно, что полученные даже в ходе клинической беседы данные можно классифицировать, ранжировать, найти средние величины и пр., то есть применить к ним математические операции и статистические критерии. Однако традиционно считается, что придерживающийся естественно-научной парадигмы исследователь обязан использовать математико-статистический инструмент для обработки результатов, а гуманитарно-ориентированный считается таковым только в случае игнорирования этих методов и использования, например, популярного герменевтического метода.

Выводы. Можно говорить о необходимости некоторых изменений в понимании методов математической статистики как инструмента психолога-исследователя:

– традиционно обязательное применение математических методов в психологических исследованиях должно быть пересмотрено в сторону принятия этих методов как одного из возможных средств доказательства достоверности выводов; к любому исследованию можно адаптировать тот или иной математико-статистический критерий, но нельзя исследование адаптировать к математико-статистическому критерию;

– снятие противоречий между естественно-научно и гуманитарной парадигмами в психологии обусловлено учётом этапной логики операций преобразования исследователем психической реальности, включающей использование методов математической статистики, причём применение этой логики возможно как на уровне собственно исследовательской, так и на уровне практико-ориентированной деятельности психолога.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика [Электронный ресурс] / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 361 с. – URL: <http://ipk.brsu.by/wp-content/uploads/.pdf> (дата обращения: 19.05.2021).
2. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии / Л.Я. Дорфман. – М.: Смысл, 2017. – 288 с.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2014. – 320 с.
4. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология / Т.В. Корнилова. – М.: Юрайт, 2019. – 240 с.
5. Кэмпбэлл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях [Электронный ресурс] / Д. Кэмпбэлл. – М.: Прогресс, 1980. – 260 с. – URL: http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Kehmpbell_D_Modeli_ekhsperimentov_v_socialnoi_psikhologii_i_prikladnykh_issledovaniyakh.pdf (дата обращения: 19.05.2021).

6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и обработка данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2016. – 392 с.
7. Никандров В.В. Экспериментальная психология / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2016. – 480 с.
8. Пишо П. Психологическое тестирование / П. Пишо. – СПб.: Питер, 2004. – 160 с.
9. Сидоренко Е.В. Математические методы обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2014. – 350 с.
10. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г.В. Суходольский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 464 с.
11. McGuigan F.J. Experimental Psychology: Methods of Research / F.J. McGuigan. – New Jersey: Prentice-Hall, 1997. – 467 p.
12. Solso R., MacLin M.K. Experimental Psychology: A Case Approach / R. Solso, M.K. MacLin. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. – 562 p.

Психология

УДК 159.9.07.

кандидат психологических наук, доцент Маркова Ирина Ивановна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
 «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ТРЕЗВОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Вопросы профилактики злоупотребления психоактивными веществами автор предлагает рассматривать с позиции формирования понятия о трезвости. В статье проводится анализ основных подходов к определению данного понятия. Рассматриваются результаты эмпирического исследования представлений младших школьников о трезвости. Показаны направления работы педагога-психолога по формированию трезвенных убеждений у младших школьников.

Ключевые слова: трезвость, младшие школьники, представления о трезвости у младших школьников, трезвенное воспитание.

Annotation. The author suggests considering the issues of prevention of substance abuse from the point of view of forming the concept of sobriety. The article analyzes the main approaches to the definition of this concept. The results of an empirical study of the ideas of primary school students about sobriety are considered. The directions of the work of a teacher-psychologist on the formation of sober beliefs in younger schoolchildren are shown.

Keywords: sobriety, primary school children, ideas about sobriety in primary school children, sober education.

Введение. Наркологическая ситуация в России характеризуется тем, что наблюдается неуклонное омоложение злоупотребления психоактивными веществами. Опыт употребления пива имеют почти 76% подростков. С 12 лет начинается регулярное употребление пива, с 15 лет – систематическое употребление вина, с 16 лет – водки. Самыми покупаемыми среди детей 13-17 лет являются алкогольные коктейли. За последние десять лет возраст отравления алкогольными ядами снизился с 14 до 11 лет [7; с. 3]. В превентивной практике образовательных учреждений по-прежнему широко используется информационный подход.

Считается, что устрашающий характер предоставляемой информации будет способствовать формированию отрицательного отношения к психоактивным веществам (ПАВ), уменьшению шансов на их употребление школьниками. Большинство старших подростков понимают, что употребление наркотических препаратов опасно и вредно. Однако усилия специалистов в области профилактики вкладываются в доказательство именно этих фактов. Данные исследования, проведенные автором, показывают, что у 75% старшеклассников выражено желание получать информацию о поддержании и сохранения здоровья, а не о пагубном влиянии психоактивных веществ [6; с. 310]. В настоящее время акцент делается на проблеме, а должно – на решении. Создание сильного образа нормы – основное направление профилактической работы. Она позволяет показать модели проблемного поведения, формировать саногенное мировоззрение. К. Хопкинс писал: «Расскажите людям то, что надо делать, а не то, чего надоизбегать».

Вопросы профилактики необходимо рассматривать не только с точки зрения патогенеза, но и саногенеза – поддержания здоровья. Подход «моделирование здоровья» признается более перспективным, чем подход «моделирование болезни». Понятие продвижения к здоровью как к профилактике, а точнее к превенции болезни, лежит в основе модели здоровья. Понятие превенции достаточно широкое и подразумевает не только уход от болезни, но развитие факторов, способствующий сохранению, поддержанию здоровья. В связи с этим вопросы профилактики злоупотреблений психоактивными веществами автор предлагает рассматривать с позиции формирования у школьников понятия о трезвости.

Изложение основного материала статьи. И.В. Бачинин [2; с. 57, 58], проведя анализ использования термина «трезвость» в повседневном языке, медицине, праве, пришел к выводу, что собственное содержание этого понятия отсутствует, оно рассматривается преимущественно, как «отсутствие опьянения».

В медицине трезвость рассматривается в контексте физиологического состояния тканей и органов тела организма в целом, когда опьяняющие вещества не оказывают воздействуя на него.

В правовом поле трезвость и опьянение рассматриваются с позиции установления дееспособности человека. Оценивается, способен ли человек в соответствии с законом нести полную ответственность за свои поступки, носит ли вменяемость полный или уменьшенный характер, присутствуют обстоятельства, отягчающие вину. Здесь также анализируется факт опьянения или его отсутствия, а не трезвость как таковая.

С психологической точки зрения трезвость можно рассмотреть как психофизиологическое и психическое состояние, которое характеризуется сохранностью функций сознания, нормальных порогов восприятия, качеств внимания, координации движений, адекватности представлений, мышления, речи, коммуникаций индивида. Психологические аспекты трезвости практически не изучались. Достаточно хорошо изучено как раз состояние опьянения, нарушения психических функций в этом состоянии.

По мнению И.В. Бачинина, этимологический анализ слов «трезвый», «трезвость» подходит к церковнославянскому языку. Ю.В. Коренева [5; с. 74], изучая культурные смыслы слов «трезвость» и

«трезвение» на примере житийных текстов, отмечает, что они не тождественны. Если трезвость свидетельствует в первую очередь о физическом характере человека, и только потом – о психологическом состоянии, то трезвение характеризует христианскую добродетель. Его можно определить, как «бдительность, внимание к своим душевным движениям, постоянный контроль за своими мыслями / помыслами, осуществляемый в рамках христианской жизни». Уяснить весь понятийный комплекс, стоящий за словом «трезвение», человек сможет только при условии включенности в православную культуру, в том числе языковую.

И.В. Бачинин отмечает, что христианская антропология достаточно полно раскрывает собственное положительное понятие «трезвость», которое гораздо шире простого отрицания качеств опьянения. «Трезвость – это идеальное и в разной степени достигаемое усилиями трезвения состояние такой ясности сознания и внимания к внутреннему миру, которое позволяет различать и оценивать его духовные составляющие, что необходимо для различных видов деятельности служения, направленного на осуществление смысла жизни, предельных смыслов и ценностей, разделяемых с событийно общностью» [2; с. 69]. Трезвость – определенное состояние тела, души и духа человека. Трезвый человек духовно свободен, может проявлять ответственность в ситуации выбора, способен к созидательному умственному и интеллектуальному усилию. Трезвый человек владеет собой, своими эмоциями и помыслами, обладает волей к совершенно необходимому действию. Трезвый человек бережет свою честь и достоинство. Трезвость – естественное состояние, сопровождающееся ощущением счастья, чистоты, благодати.

Особый интерес представляет изучение представлений о трезвости у младших школьников. В этот период идет интенсивное формирование убеждений, установок, нравственных и ценностных ориентиров в поведении. Знания об отношении к трезвости необходимо для понимания ведущих направлений профилактической работы с детьми, для оценки эффективности проводимых мероприятий.

Психологические исследования, направленные на изучение особенностей отношения к трезвости у детей единичны. М.А. Вишнякова К.А. Волкова, Е.Е. Горина [3] вначале изучают информированность детей об алкоголе и первичные установки на употребление алкоголя, затем показывают эффективность проводимых ими профилактических мероприятий. Авторам удается эмпирически доказать создание положительного отношения младших школьников к трезвому образу жизни. З.Д. Анисина [1] показывает возможности формирования активной позиции детей и подростков по утверждению трезвости в условиях летнего палаточного лагеря.

В связи со слабой изученностью проблемы представлений младших школьников о трезвости было предпринято собственное эмпирическое исследование, которое проводилось на базе общеобразовательных учреждений Россошанского и Новоусманского муниципальных районов Воронежской области. В нем приняли участие 43 ребенка младшего школьного возраста, ученики 2-3 классов.

Для изучения представлений о трезвости использовались следующие психодиагностические методики:

- «Ассоциации со словом «трезвость».
- Рисунок на тему: «Трезвость».
- Графическая методика «Праздничный стол» М.А. Вишняковой, К.А. Волковой, Е.Е. Гориной [3].
- Незаконченный рассказ на тему: «У нас были гости...» [4].

Анализ результатов исследования ассоциаций со словом «трезвость» показал, что 54% младших школьников рассматривают ее как неупотребление спиртных напитков («трезвость – это когда человек не пьет»), уточняя, какие именно спиртные напитки не должны употребляться («водка, пиво, коньяк, шампанское и вино»). Трезвость рассматривается как ведение здорового образа жизни 29% опрошенных («Трезвый человек – это тот, который пьет чай, кофе, лимонад», «не пьет спиртные напитки и хорошо проводит время», «занимаясь спортом, то есть ведет здоровый образ жизни»). Трезвость связывают с правильным питанием 12% опрошенных детей. Трезвость связывают с долгожительством 3% учащихся «Когда человек не пьет водку, коньяк, он не пьяный и может прожить 90-100 лет».

Во втором задании младшим школьникам было предложено нарисовать рисунок на тему «Трезвость». На рисунках 47% младших школьников помещены крупные изображения спиртных напитков в красном перечеркнутом круге. В манере рисования присутствуют грубые штрихи; четкие линии (в основном, выполненные с использованием линейки); сильный нажим на бумагу. Это отражает негативное, агрессивное отношение младших школьников к алкоголю. В рисунках представлены стереотипы социальной антирекламы. На своих рисунках 39% младших школьников наряду с алкоголем изображают молоко, сок, кефир, занятия спортом. Это свидетельствует о том, что они не просто отрицают возможность употребления алкоголя, но и предлагают альтернативу. Только безалкогольные напитки представлены на рисунках 9,5 % младших школьников (человек пьет чай, сок и лимонад). На этих рисунках преобладают мягкие, плавные штрихи, виден легкий нажим, преобладающие цвета – зеленый, желтый и голубой. На одном из рисунков «Трезвость» ребенок сделала следующую надпись: «Есть время на семью, кино, мяч, путешествия, книгу и компьютер».

В третьем задании младшим школьникам было предложено нарисовать свой праздничный детский стол. На рисунках 25% младших школьников были изображены спиртные напитки, употребляемые взрослыми: коньяк, шампанское, водка, пиво, вино. Не указали наличия взрослого алкоголя 16% опрошенных. Детское шампанское присутствовало на столах у 75% детей. Хочется отметить, что «детское шампанское» следует рассматривать как скрытую рекламу алкогольных напитков, вызывающую интерес и составляющую специфическую «культуру» потребления, способствующую в дальнейшем алкоголизации населения. Лишь 12% детей младшего школьного возраста изобразили столы, на которых нет ничего связанного с алкоголем или его номинативным заменителем, а указаны такие напитки как: сок, компот, лимонад и чай.

В четвертом задании детям необходимо было продолжить рассказ: «Гости разошлись, стол был не убран, на столе остались грязные тарелки, рюмки с недопитым вином, а я остался/лась один. И тогда я решил/а...». Большинство младших школьников (70%) отметило, что после ухода гостей начинают убирать со стола («Гости разошлись и тогда я решила убрать со стола тарелки и протереть его. После этого я отодвинула стол, оттряхнула крошки дивана и пропылесосила комнату. Остатки еды я положила в холодильник, а на следующий день отвезла их своей любимой собаке. После этого я пропылесосила весь дом и помыла полы. Я очень люблю уборку!»). После праздничного застолья 10 % младших школьников чувствуют усталость («Я решила убрать и помыть грязные тарелки и рюмки, потом взяла тряпку и вымыла стол; разложила все на свои места. Я очень устала и пошла спать»).

И лишь одна девочка отмечает: «Я убрала со стола, протерла стол, пропылесосила комнату... Вечер был прекрасен!». Моют рюмки за родителями 30% младших школьников, 4% – убирают со стола бутылки от спиртных напитков.

Установлено, если приобщение к психоактивным веществам произошло достаточно рано, то химическая зависимость формируется быстрее, более выраженными оказываются ее негативные последствия. В связи с этим профилактическую работу важно проводить до наступления подросткового возраста, т.е. в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Говорить о трезвости и заниматься формированием трезвенных убеждений в подростковой и молодежной среде не просто. Трезвость воспринимается как нечто нереальное на фоне массовой алкоголизации взрослых. Люди, ведущие трезвый образ жизни, зачастую воспринимаются как «ненормальные» – своеобразные «белые вороны».

Автор убежден, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования трезвенных убеждений как ценностных приоритетов личности. Младшие школьники, в отличие от подростков, проявляют большее доверие к взрослым (родителям, педагогам) и к той информации, которую они сообщают. Поэтому детьми будет адекватно восприниматься объективная информация о ценности трезвости и отрицательных последствиях употребления психоактивных веществ и интоксикантов.

Возрастная особенность данного возраста – высокая познавательная активность, желание постигать новое. Если своевременно и ярко говорить с детьми о трезвости как норме жизни, показывать ее преимущества, то именно эта информация будет усвоена и взята за образец для подражания.

Для младших школьников саморазрушительное поведение практически не характерно. У них в большей степени выражено стремление быть лучшими, желание следовать правилам и нормам. Они слабо вовлечены в деструктивные группы, в меньшей степени подвержены зависимости от мнения сверстников. В связи с этим повышается вероятность формирования трезвеннических убеждений именно в этом возрасте.

При работе с детьми младшего школьного возраста более уместно вести речь именно о «трезвенном воспитании», в котором определяющими являются духовно-нравственные составляющие, а не знания об одурманивающих веществах.

З.Д. Анисина дает следующее определение трезвенному воспитанию. «Трезвенное воспитание – целенаправленный процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, в ходе которого осуществляется развитие разумной, сознательной личности, отвергающей всякое употребление опьяняющих веществ, строящей свою жизнь без мифов и иллюзий, на принципах здравомыслия, правильного поведения и духовно-нравственных ценностях своего народа» [1; с. 77].

В настоящее время проблема разработки психологической концепции трезвости требует серьезной проработки. Однако, по мнению автора, определение трезвости, сформулированное И.В. Бачининым в рамках христианской антропологии, является по содержанию наиболее близким к психологии.

Данный подход обогащает практику трезвенного просвещения детей и подростков. Формирование трезвеннических убеждений у младших школьников может включать в себя работу по нескольким направлениям:

- воспитание нравственных чувств;
- формирование у детей представлений о добре и зле, о должном и необходимом, о том, что соответствует социальным нормам, о вредном и полезном;
- формирование представлений о «трезвении» как важнейшей ценности в отечественной духовной традиции;
- развитие рефлексии, умения распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков;
- развитие волевых качеств: выдержки, целеустремленности, решительности;
- развитие компетентности в социальном функционировании.

Выводы. Анализ результатов проведенного исследования показал, что большинство младших школьников рассматривают трезвость как неупотребление спиртных напитков. Прослеживается негативное отношение к спиртным напиткам и есть некоторые представления о здоровом питании как об альтернативе употребления спиртного. Употребление алкоголя взрослыми в присутствии детей младшего школьного возраста является неотъемлемой частью проведения детских праздников. Младшие школьники не могут выделить наличие специфических характеристик трезвости. Есть некое представление о физической трезвости, психологические, духовные аспекты мало осознаваемы детьми. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования трезвенных убеждений как ценностных приоритетов личности. При работе с детьми более уместно вести речь именно о «трезвенном воспитании», в котором главным является духовно-нравственное развитие и воспитание.

Литература:

1. Анисина З.Д. Формирование активной позиции детей и подростков по утверждению трезвости в нашем обществе в условиях палаточного лагеря // Актуальные проблемы развития образования в период детства: материалы заочной научно-практической конференции. Екатеринбург, 31 мая 2017 г. / Урал. гос. пед. ун-т; под ред. Т. В. Никулиной. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – С. 74-81
2. Бачинин И.В. Обоснование антропологического содержания понятия «трезвость» // Вестник ПСТГУ IV, Педагогика. Психология. – 2014. – Выпуск 3 (34). – С. 56-71.
3. Вишнякова М.А., Волкова К.А., Горина Е.Е. Формирование положительного отношения к трезвому образу жизни у младших школьников // Социальные отношения. – 2016. – № 3 (18). – С. 138-146.
4. Гринченко Н.А. Культура здорового образа жизни школьников // Современные подходы к первичной профилактике и формированию культуры трезвого здорового образа жизни в образовательной среде: сборник научно-практической конференции. – Москва: Концептуал, 2017. – С. 16-23.
5. Коренева Ю.В. Трезвение и трезвость: культурные смыслы слова (На примере житий святых) // Русский язык в школе. – 2013. – № 4. – С. 72-75.
6. Маркова И.И. Особенности отношения к здоровью девиантов юношеского возраста / И.И. Маркова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 307-311.
7. Маркова И.И., Красненкова С.А. Психологическое консультирование личности, склонной к девиантному поведению. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2019. – 268 с.

УДК 159

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Мунгиева Нина Зурабовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Разият Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, социальной педагогики и социальной работы Шихамирова Бата Абдулгамидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. На страницах настоящей статьи подвергается рассмотрению феномен креативной компетентности современного педагогического работника, осуществляющего профессиональную деятельность в образовательном пространстве высшей школы. В статье рассмотрена взаимосвязь экономических и культурных процессов с одной стороны и глубокой трансформации требований современного социума к системе высшего образования – с другой. Авторы делают вывод о том, что на настоящем этапе развития отечественной высшей школы одно из ведущих мест в структуре компетентности современного преподавателя занимает креативная компетентность. В статье проведён анализ дефиниции «креативная компетентность» и её отдельных составляющих. Авторами исследуется значение креативной компетентности современного преподавателя высшей школы в различных сферах его деятельности. Особое внимание при этом уделено научно-исследовательской работе как требующей наиболее творческого подхода.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, преподаватель высшей школы, профессиональные компетенции преподавателя высшей школы, надпрофессиональные компетенции преподавателя высшей школы, научное творчество.

Annotation. On this article's pages, the modern teacher's, who carries out professional activities in the higher education, creative competence is considered. The publication's first part will examine the relationship between political, economic and cultural processes on the one hand and the deep transformation of the modern society's requirements to the higher education on the other. It will be proved that at the present stage of the national higher school development, one of the leading places in the modern teacher's competence structure is occupied by creative competence. The next part of the article is devoted to the analysis of the «creative competence» definition and its individual components. Further, the significance of the modern higher school teacher's creative competence in various spheres of his activity is investigated. Special attention is paid to research work as requiring the most creative approach.

Keywords: higher professional education, higher school teacher, professional competencies of a higher school teacher, supra-professional competencies of a higher school teacher, scientific creativity.

Введение. Процессы, фиксирующиеся в политике, экономике и культуре на протяжении последних тридцати лет, сказались также на системе профессионального образования. В настоящий момент последнее перестаёт быть одним из наиболее консервативных социальных институтов, становясь при этом элементом мирового сообщества, подсистемой мировой социальной- экономической и культурной системы [2; 6; 9; 11; 14-15]. Фиксируется, кроме того, переосмысление места и роли системы высшего профессионального образования в современном динамично меняющемся социуме [12, с. 12].

Изложение основного материала статьи. В условиях подобных глубоких трансформаций на первый план выходит уровень профессиональной подготовки современного преподавателя высшей школы и его личностные качества. Если учесть, что педагогическим работникам учреждений системы высшего профессионального образования зачастую приходится осуществлять педагогическую деятельность в условиях постоянной неопределённости и инновационности, то станет практически очевидным значением их креативной компетентности. Под дефиницией «креативность» большинство современных авторов понимают способности индивида к творчеству, уровень его творческой одаренности, составляющий устойчивую характеристику личности [2; 4; 10; 13].

Под креативной компетентностью преподавателя высшей школы мы будем понимать систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств педагогического работника вуза, необходимых ему для творчества. И хотя креативность может присутствовать во всех видах деятельности преподавателя, в рамках настоящей статьи мы сосредоточимся в основном на том, как креативная компетентность реализуется в процессе реализации исследовательской деятельности.

На настоящем этапе разработки данной проблемы в структуре креативной компетентности современного преподавателя, осуществляющего профессиональную деятельность в рамках образовательных программ высшего профессионального образования, можно выделить ряд качеств (табл. 1):

Структура креативной компетентности современного преподавателя

Креативная компетентность преподавателя	Эмоционально-образные качества: эмпатийность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях, ассоциативность, развитое воображение, чуткость к противоречиям, чувство новизны.
	Ассертивность (уверенность в себе) [7, с. 138], критичность и гибкость ума, интуиция.
	Способность к прогнозированию, конструированию версий и их доказательств, формулировке гипотез.
	Способность к решению проблемных задач.
	Умение видеть знакомое в незнакомом, мыслить за рамками устойчивых мыслительных стереотипов, проницательность.
	Склонность к оправданному риску.
Способность к постановке и решению нестандартных задач, переносу опыта, анализу, синтезу и комбинированию.	

Далее, немаловажными для формирования креативной компетенции педагогического работника высшей школы являются умения, лежащие в основе собственной познавательной деятельности (табл. 2):

Таблица 2

Умения познавательной деятельности преподавателя, влияющие на формирование креативной компетентности

Умения познавательной деятельности	Ясно видеть несколько различных путей решения той или иной профессиональной проблемы, способность выбрать наиболее эффективный путь.
	Ставить проблемы с целью дальнейшего их решения.
	При постановке и решении проблем профессиональной деятельности видеть дальше непосредственно данного и очевидного.
	Выйти за рамки обычных стандартов и методов решения профессиональных проблем.
	Охватывать суть основных взаимосвязей, присущих той или иной профессиональной проблеме.

Важной составляющей профессиональной деятельности современного преподавателя, напрямую связанной с уровнем его креативной компетентности, является научно-исследовательская работа. Анализируя креативные способности, присущие в т.ч. педагогическим работникам вузов, исследователи отмечают значительную роль интуиции в научном творчестве [1; 3; 8]. Интуиция помогает рождению новых гипотез, постановке проблем, определению их связей с другими проблемами, поиску критериев измерения изучаемых явлений, синтезу и анализу научных фактов, проверке их на соответствие разрабатываемой теории.

Анализ креативной компетентности современного преподавателя высшей школы позволяет выделить ряд свойств, присущих творческой личности (табл. 3):

Таблица 3

Свойства творческой личности преподавателя высшей школы

Наименование	Краткая характеристика
Склонность задаваться вопросами	Является одним из необходимых условий творческого отношения, побуждает индивида к поиску запутанных проблем, пробелов в собственных знаниях [14-15].
Чувство ответственности за развитие науки	Способность позиционировать в качестве неотъемлемого участника процесса производства знаний.
Способность заниматься решением одной и той же проблемы в течение длительного времени	Способность к поиску возможных решений профессиональных проблем путём решения может быть найдено лишь путем продолжительного труда [4-5; 10].
Спонтанная любознательность	Один из ведущих стимулов, необходимых для усвоения специальных знаний и плодотворной научно-исследовательской работы.
Интерес к сложному и неясному	Выражается в стремлении познать неизвестное [5, с. 38].

Высокая степень научной одаренности современного преподавателя высшей школы предполагает развитие у него ряда способностей:

- способность к творческому мышлению, выражающейся, во-первых, в быстроте разрешения индивидом различных проблем, во-вторых, в степени трудности мыслительных задач, поддающихся его решению;
- способность быстро и легко замечать все то, что нужно или что может оказаться полезным в ходе изучения тех или иных явлений и процессов;
- способность к запоминанию и воспроизведению больших объемов информации;
- способность к фантазированию как наглядному представлению себе что-нибудь нового, ранее не встречавшегося в опыте, важнее всего таких фазов научного исследования, как построение и проверка гипотезы, а равно мысленный эксперимент [5; 10].

Выводы. Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что в условиях перехода к постиндустриальному обществу и, следовательно, формирования принципиально новых требований к системе высшего профессионального образования в ряду качеств современного преподавателя высшей школы одно из важнейших мест занимает креативная компетентность.

Креативная компетентность педагогического работника, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшей школы, имеет достаточно сложную структуру.

Она включает в себя следующие качества, способности, умения:

- эмоционально-образные качества,
- уверенность в себе или ассертивность,
- способность к прогнозированию, конструированию версий и их доказательств,
- способность к решению проблемных задач,
- умение видеть знакомое в незнакомом,
- мыслить за рамками устойчивых мыслительных стереотипов,
- проницательность,
- склонность к оправданному риску,
- способность к постановке и решению нестандартных задач и др.

В ряду креативных способностей современного преподавателя вуза следует отметить значительную роль интуиции. Последняя помогает рождению новых гипотез, постановке проблем профессиональной деятельности, определению их связей с другими проблемами, поиску критериев измерения изучаемых явлений, синтезу и анализу научных фактов, проверке их на соответствие разрабатываемым теориям.

Креативная компетентность обеспечивает современному преподавателю следующие возможности: проведения эффективной научно-исследовательской работы, систематического совершенствования содержания и методов обучения, накопления плодотворной научной и учебной информации, систематического изучения, анализа и оценки учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Алиева Г.Ф. Интуиция в философии и правовой практике: к истории вопроса // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3(10). – С. 9-13.
2. Бугайчук Т.В., Янбых С.Л. Характеристика креативной компетентности преподавателя высшей школы // Электрон. дан. Режим доступа Url: <https://docplayer.ru/28232481-Harakteristika-kreativnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly.html> (Дата обращения: 08.05.2021)
3. Данакари Л.Р. Интуитивное познание и научное предвидение как методы эпистемологического исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2015. – № 2(28). – С. 123-127.
4. Дронова С.Ю. Мотивация преподавателя: креативность и коллаборативная среда // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 6. – С. 115-121.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
6. Ким И.Н. О ключевых проблемах высшего образования в России: формирование профессионализма ППС // Рыбное хозяйство. – 2017. – № 3. – С. 14-20.
7. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Высокие технологии в педагогическом процессе: сборник научных трудов конференции. – Н. Новгород: Изд. ВИПИ, 2000. – С. 138-139.
8. Кузьмин Ю.А. О методах и приемах научного познания // Novainfo.Ru. – 2017. – № 59. – С. 3-5.
9. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Артемьев И. А. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 89-103.
10. Пегухова Е.А. Профессионально-педагогические ценности преподавателя: креативность // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2-1 (78). – С. 68-70.
11. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / Под общ. ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 296 с.
12. Резник С.Д., Вдовина О.А.. Профессиональные компетенции преподавателя высшего учебного заведения: система формирования и развития. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 140 с.
13. Соловьева О.В., Халилова Л.А. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы // Электрон. дан. Режим доступа Url: <http://ppip.idnk.ru> (Lfnf_j,hfotybz^10/05/2021)
14. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 187-189
15. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна

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

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная психолого-педагогическая проблема влияния родительского отношения на степень адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к инклюзивной среде дошкольной образовательной организации. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе Муниципального дошкольного автономного образовательного учреждения «Детский сад № 144» г. Оренбурга.

Ключевые слова: родительское отношение, адаптация к условиям дошкольной образовательной организации, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article deals with the actual psychological and pedagogical problem of the influence of parental attitudes on the degree of adaptation of children with disabilities to the inclusive environment of preschool educational organizations. The article presents the results of an empirical study conducted on the basis of the Municipal Preschool Autonomous Educational Institution "Kindergarten No. 144" in Orenburg.

Keywords: parental attitude, adaptation to the conditions of a preschool educational organization, children with disabilities

Введение. В Федеральных образовательных стандартах дошкольного образования отмечается, что одним из принципов данного вида образования является сотрудничество дошкольных организаций с семьей. В связи с этим при поступлении ребенка в дошкольное учреждение необходимым условием позитивной и адекватной адаптации является согласованность действий семьи и педагогов, сближение подходов к оценке индивидуальных особенностей ребенка и выработка общих стратегий воспитания, обучения и развития.

Дошкольная образовательная организация (ДОО) – это первый внесемейный институт социализации ребенка. Поступая в дошкольное учреждение, ребенок вынужден адаптироваться к его условиям и требованиям. Как отмечает С.В. Паршукова [10], успешность адаптации к детскому саду, механизмы социально-психологической адаптации, выработанные ребенком в детском саду, будут использоваться им в дальнейшей жизни.

Как показывает анализ педагогической практики и исследований (Н.М. Аксарина, В.Г. Алямовская, Н.Д. Ватутина и другие ученые [3; 5; 6]), наиболее успешно адаптируются те дети, родители которых тесно взаимодействуют с педагогическим персоналом и сотрудниками, стремятся к более плавному переходу ребенка от одной социальной ситуации к другой.

Родительское отношение в дошкольном возрасте оказывает доминирующее влияние на эмоционально-личностное благополучие дошкольника, формирование у него отношения к миру, к самому себе, показывают способы реагирования на ситуацию. Семья как социальный институт формирует у ребенка социальные нормы, санкции и образцы поведения, регламентирует отношения между детьми и родителями, создает взаимную моральную ответственность и взаимопомощь. Вместе с этим, иногда поведение, установки самих родителей становятся фактором, затрудняющим успешную адаптацию детей к дошкольной образовательной организации (С.В. Паршукова [10]).

Особую актуальность имеет проблема социальной адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ, количество которых постоянно возрастает [7; 9].

Теоретический анализ научной литературы показывает, что имеются противоречивые мнения относительно значимости родительского отношения для адаптации детей, в том числе к условиям ДОО. В исследованиях Н.М. Аксариной, В.А. Алямовской [3; 5] отмечается, что трудности в процессе адаптации испытывают дети из семей с гиперопекой. Данный тип родительского отношения характеризуется повышенным вниманием взрослых к ребенку, что в условиях адаптации ДОО становится причиной возникновения психоэмоционального напряжения и частых длительных заболеваний.

Другие ученые, такие, как Н.Н. Авдеева, Н.Д. Ватутина [1; 6] указывают на то, что наиболее неблагоприятный прогноз адаптации к ДОО отмечается у детей из семей с гипоопекой, нетребовательностью. Данный тип родительского отношения характеризуется наличием эмоционального отвержения, неприятия ребенка, а также отсутствием заботы и контроля (Э.Г. Эйдемиллер и др. [12]). Такое отношение также негативно сказывается на процессе адаптации дошкольников с ОВЗ к условиям ДОО.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал недостаточную разработанность проблемы влияния родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ к инклюзивной среде дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ заявленной проблемы позволяет отметить высокую значимость и влияние родительского отношения к дошкольнику как имеющего, так и не имеющего ограниченные возможности здоровья на успешность адаптации к ДОО.

В контексте нашего исследования мы рассматривали влияние родительского отношения на адаптацию дошкольников с ОВЗ к инклюзивной среде дошкольной образовательной организации.

Теоретический анализ научной литературы (С.В. Алехина, С.Н. Сорокоумова [4; 11]) показал, что инклюзивная образовательная среда ДОО – это пространство социализации детей с различными возможностями и особенностями, отличается системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию любого дошкольника, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для организации дошкольного образования. В основе такой среды – «приоритет социализации как процесса и результата инклюзии» [11].

На базе Муниципального дошкольного автономного образовательного учреждения «Детский сад № 144» г. Оренбурга нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого состояла в выявлении взаимосвязи между родительским отношением и адаптацией дошкольников с ОВЗ к инклюзивной среде дошкольной образовательной организации.

Выборка была представлена 10 матерями, воспитывающими дошкольников от 3 до 5 лет с ОВЗ. Статус подтвержден наличием справки из ПМПК. Из них 7 женщин находится в браке, 3 – в разводе.

В исследовании использовались следующие методики: опросник «Измерение родительских установок и реакций» (опросник PARI, Е. Шефер и К. Белл), тест «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и лист адаптации (Н.В. Кирюхина) для анализа адаптации дошкольников с ОВЗ к дошкольному образовательному учреждению.

Обобщенные данные по результатам изучения степени адаптации дошкольников с ОВЗ к ДОО представлены на рисунке 1.

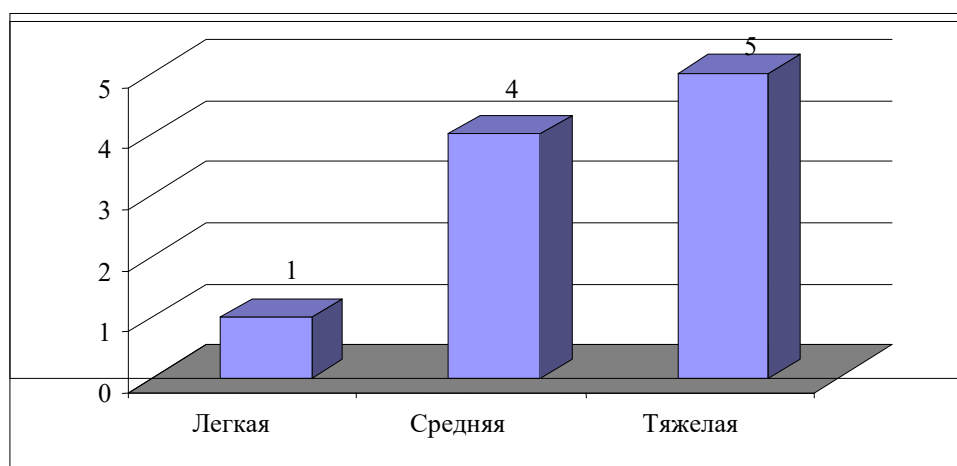


Рисунок 1. Количественные показатели степени адаптации дошкольников с ОВЗ к дошкольному образовательному учреждению (кол-во человек)

В ходе исследования выявлен один дошкольник с ОВЗ, у которого отмечена легкая адаптация, характеризующаяся незначительным снижением аппетита, при этом присутствует дневной сон, проявляется соответствующая возрасту двигательная активность. Ребенок адекватно взаимодействует с воспитателем, со сверстниками бывают конфликты, однако эти конфликты не постоянны. Данный дошкольник за период адаптации посещал ДОО регулярно, пропуск был лишь в течение двух дней. Ребенок охотно идет в группу, не плачет в утренний промежуток времени при приеме, преимущественно находится в позитивном настроении. Во многом это связано с тем, что мама готовила сына к детскому саду, поясняя ему правила поведения, учила самостоятельности, культурно-гигиеническим навыкам. На площадке во время прогулки объясняла ребенку, что надо играть со всеми детьми и делиться своими игрушками. Все это благотворно повлияло на ребенка.

Согласно данным рисунка 1, у четырех дошкольников с ОВЗ выявлена средняя степень адаптации. У этих дошкольников присутствуют нарушения поведения, отмечаются негативные эмоциональные реакции (плач) при расставании с родителями, нарушения сна – эти дети часто не спят на дневном сне. Воспитанники, отнесенные к этой группе, характеризуются сниженным аппетитом. Дети не всегда активны – могут не проявлять активность, уклоняться если воспитатель активизирует их. Хотя иногда они включаются в совместные игры и занятия, и находятся в положительном эмоциональном состоянии, все же их эмоциональное состояние неустойчиво. За период адаптации к ДОО данные дети болели два или более раза.

У пяти обследованных дошкольников выявлена тяжелая степень адаптации, которая характеризуется значительной длительностью и тяжестью ее проявлений. В эту группу были отнесены испытуемые с длительными проявлениями неадекватного поведения, граничащего с невротическими состояниями. У воспитанников, отнесенных нами, к этой группе наблюдается длительное снижение аппетита, иногда проявляется невротическая рвота, также нарушен сон. Даже если дети этой группы засыпают, то их сон чуткий, укороченный. Проснувшись, дошкольники этой группы начинают плакать.

У дошкольников этой группы снижена ориентировочная активность, они, как правило, упорно избегают контактов со сверстниками, проявляют к ним агрессию или стремятся к уединению. Отношение к взрослым избирательно. Эмоциональное состояние длительно нарушено, что выражается либо в плаче во время бодрствования, либо плач и хныканье сменяются пассивностью, безразличием. Резко снижается двигательная и речевая активность, игровая деятельность примитивна. Положительная динамика показателей поведения нарастает медленно. Тяжелая адаптация в силу обуславливающих ее причин неблагоприятно сказывается на развитии ребенка и состоянии его здоровья, которые нормализуются в дальнейшем очень медленно, иногда в течение ряда лет. В связи с этим, выявленные дошкольники с ОВЗ с тяжелой адаптацией нуждаются в коррекционно-развивающей работе.

Для анализа влияния выявленного типа родительского отношения на процесс адаптации детей с ограниченными возможностями к условиям дошкольной образовательной организации мы соотнесли полученные данные между собой и осуществили корреляционный анализ.

В таблице 1 представлены данные типа родительского отношения у детей в соотношении с уровнем их адаптации к ДОО.

Уровень адаптации к дошкольному учреждению дошкольников с ОВЗ и ведущий тип родительского отношения матерей

№ п/п	Вывод об уровне адаптации	Ведущий тип РО (Е. Шефер, К. Белл)	Ведущий тип РО (А.Я. Варга, В.В. Столин)
1.	Адаптация средней тяжести	Чрезмерная забота, подавление воли, раздражительность, доминирование матери, вмешат. в мир ребенка	Контроль, неудачник
2.	Тяжелая адаптация	Чрезмерная забота, раздражительность, излишняя строгость, вмешат. в мир ребенка	Отвержение ребенка, контроль, неудачник
3.	Адаптация средней тяжести	Подавление воли, вмешат. в мир ребенка	Неудачник
4.	Тяжелая адаптация	Подавление воли, раздражительность, излишняя строгость, доминирование матери, вмешат. в мир ребенка	Отвержение ребенка
5.	Легкая адаптация	Чрезмерная забота, излишняя строгость	Симбиоз, контроль
6.	Адаптация средней тяжести	Чрезмерная забота, раздражительность, доминирование матери	Отвержение ребенка, контроль, неудачник
7.	Тяжелая адаптация	Чрезмерная забота, раздражительность, излишняя строгость, доминирование матери, вмешат. в мир ребенка	Отвержение ребенка, контроль, неудачник
8.	Тяжелая адаптация	Подавление воли, раздражительность, вмешат. в мир ребенка	Неудачник
9.	Тяжелая адаптация	Чрезмерная забота, подавление воли, излишняя строгость, доминирование матери, вмешат. в мир ребенка	Отвержение ребенка, контроль
10.	Адаптация средней тяжести	Чрезмерная забота, подавление воли, раздражительность, излишняя строгость, доминирование матери	Контроль, неудачник

Обобщенные данные представлены на рисунке 2.

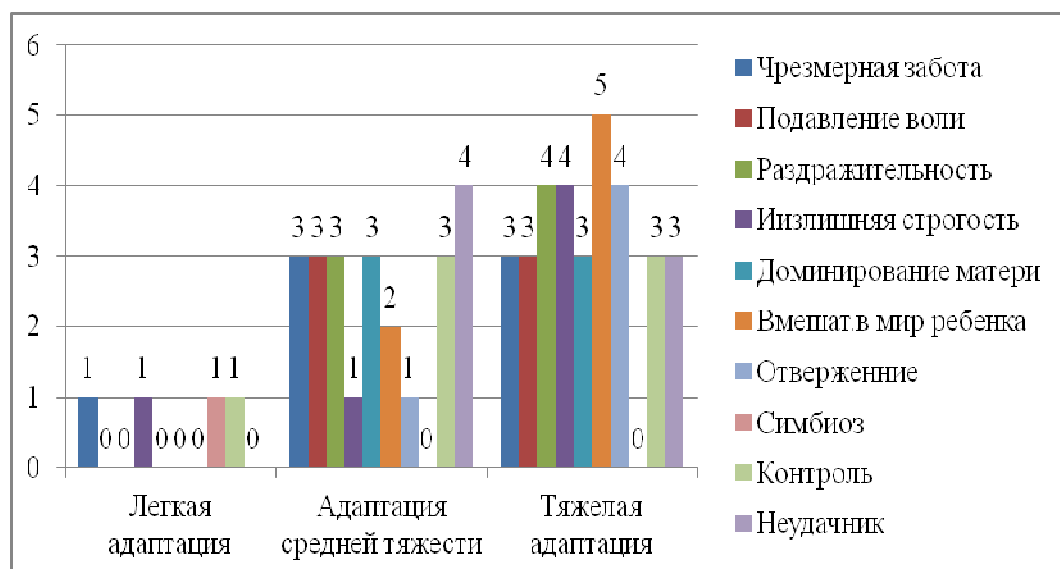


Рисунок 2. Выраженность деструктивных стилей родительского отношения к дошкольнику с ОВЗ в зависимости от уровня его адаптации к ДОО (кол-во человек)

Анализируя данные рисунка 2, можно увидеть, что конструктивный тип родительского отношения к дошкольнику с ОВЗ выявлен у одного респондента, у дошкольника с ОВЗ, воспитываемого данной матерью, у которого наиболее легкая адаптация к ДОО. У оставшихся дошкольников данный тип родительского отношения не встречается. Соответственно, это позволяет сделать вывод, что чем тяжелее адаптация к ДОО, тем более выражены деструктивные типы родительского отношения к дошкольнику с ОВЗ.

Анализ данных типа родительского отношения родителей и уровня адаптации дошкольника с ОВЗ к ДОО осуществлялся путем коэффициента корреляции Пирсона. Выявлены следующие значимые корреляции:

– отрицательная связь между чрезмерной заботой и адаптацией к ДОО дошкольника с ОВЗ ($R=-0,71$, $p \leq 0,05$), на этот же фактор указывает в своих исследованиях М.В. Моторина [8], по ее мнению, склонность матерей к гиперпротекции (матери уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание ребенка становится центральным делом их жизни) ведет к тому, что ребенок привыкает быть центром

интересов и внимания взрослого, и при поступлении в ДОО возникает острая стрессовая реакция при отсутствии такого внимания;

– отрицательная связь между типом родительского отношения «Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» и адаптацией к ДОО дошкольника с ОВЗ ($R=-0,76, p\leq 0,05$);

– отрицательная связь между типом родительского отношения «Эмоциональное отвержение» и адаптацией к ДОО дошкольника с ОВЗ ($R=-0,64, p\leq 0,05$), данный тип родительского отношения как фактор нарушения адаптации ДОО обозначает в своем исследовании и Н.Н. Авдеева [1; 2];

– отрицательная связь между типом родительского отношения «Маленький неудачник» и адаптацией к ДОО дошкольника с ОВЗ ($R=-0,66, p\leq 0,05$);

– положительная связь между типом родительского отношения «Симбиоз» и адаптацией к ДОО дошкольника с ОВЗ ($R=0,84, p\leq 0,01$). Н.В. Моторина [8] в своих исследованиях указывает на этот фактор как фактор, осложняющий адаптацию к ДОО. В случае с адаптацией дошкольников с ОВЗ к ДОО мы получили противоположные связи, что связываем с гиперчувствительностью дошкольников с ОВЗ и их повышенной потребностью в эмоционально-теплом контакте, что в данном случае снимает у дошкольников с ОВЗ тревогу и обеспечивает эмоциональное благополучие.

Выводы. Одним из важных факторов успешности адаптации к инклюзивной среде ДОО является родительское отношение к ребенку с ОВЗ.

Анализ корреляций типов родительского отношений к дошкольникам с ОВЗ и уровня их адаптации к ДОО позволяет констатировать, что существует взаимосвязь между типами детско-родительских отношений и уровнем адаптации дошкольников с ОВЗ к инклюзивной среде дошкольной образовательной организации. Выявленные в ходе исследования ведущие типы родительского отношения способствуют снижению уровня адаптации дошкольников с ОВЗ к инклюзивной среде ДОО.

Выводы исследования стали основой разработки рекомендаций по коррекции родительского отношения к дошкольникам с ОВЗ, оптимизация которых согласно полученным данным, станет источником и фактором успешной социально-психологической адаптации к ДОО.

Литература:

1. Авдеева, Н.Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к дошкольной образовательной организации [Текст] / Н.Н. Авдеева // Психология, наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 97-105.

2. Авдеева, Т.Г. Детско-родительские отношения как фактор влияния на психическое развитие ребенка [Текст] / Т.Г. Авдеева // Актуальные вопросы современной психологии: мат-лы II междунауч. конф. (Челябинск, 13 мая 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 9.

3. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста [Электронный ресурс] / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1977. – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/vopros/ranniy.html>

4. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья: монография / под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Сибирский Федер. ун-в., Красноярский госуд. педаг. ун-в. им. В.П. Астафьева, 2013. – С. 71-95.

5. Алямовская, В.Г. Ясли – это серьезно [Текст] / В.Г. Алямовская. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 139 с.

6. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей детского сада [Текст] / Н.Д. Ватутина; Под ред. Л.И. Каплан. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

7. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 160 с.

8. Моторина, Н.В. Исследование факторов, способствующих развитию тяжелой степени адаптации к условиям дошкольной образовательной организации у детей раннего возраста [Текст] / Н.В. Моторина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 3 (47). – С. 78-83.

9. Насибуллина, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья как актуальное направление инклюзивной практики [Текст] / А.Д. Насибуллина, Э.Ш. Шаукенова // Актуальные проблемы инклюзивного образования: сб. статей Междунауч.-практ. конф. (Уральск, 20 октября 2016 г.): В 2 ч. Ч.1. – Уральск: Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, 2016. – С. 135-137.

10. Паршукова, С.В. Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДООУ): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Паршукова Софья Викторовна. – Ярославль, 2007. – 23 с.

11. Сорокоумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Сорокоумова Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2011. – 43 с.

12. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2009. – 672 с.

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

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

магистрант Романова Анастасия Алексеевна

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

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье проанализированы современные тенденции в области реализации программ дифференциальной диагностики развития дошкольников с нарушениями зрения как основы построения их индивидуального образовательного маршрута. Доказано наличие острого дефицита удобных и эффективных диагностических комплексов. В статье предложено описание комплекса дифференциальной диагностики интеллектуального развития слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты его реализации и даны развернутые характеристики типологических групп детей с нарушениями зрения и нормой интеллекта, а также дошкольников с сочетаниями зрительного и интеллектуального дефекта.

Ключевые слова: слабовидящие дети; дифференциальная диагностика; диагностический комплекс, интеллектуальное развитие, дети старшего дошкольного возраста, дошкольники с задержкой психического развития, дошкольники с легкой степенью умственной отсталостью.

Annotation. The article analyzes the current trends in the implementation of programs for differential diagnosis of the development of preschool children with visual impairments as the basis for building their individual educational route. The presence of an acute shortage of convenient and effective diagnostic complexes is proved. The article describes a complex of differential diagnostics of intellectual development of visually impaired children of senior preschool age. The results of its implementation are presented and detailed characteristics of typological groups of children with visual impairments and the norm of intelligence, as well as preschoolers with a combination of visual and intellectual defects are given.

Keywords: visually impaired children; differential diagnosis; diagnostic complex, intellectual development, older preschool children, preschoolers with mental retardation, preschoolers with mild mental retardation.

Введение. Ежегодное изменение контингента детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) регистрируется данными статистики и педагогическим сообществом. В составе этой детской группы неуклонно возрастает число дошкольников с нарушениями зрения, имеющих осложненный или сложный дефект. Значительный процент среди них составляют обучающиеся с сочетаниями зрительный и интеллектуальных нарушений. В связи с этим для науки и практики возрастает потребность дифференцировать и качественно писать типологические группы слепых и слабовидящих дошкольников с нормой интеллекта, задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью. Дифференцированный подход позволяет грамотно выстроить систему сопровождения ребенка с нарушениями зрения в ДОО и рационально спроектировать дальнейший индивидуальный образовательный маршрут. Это и обуславливает значимость разработки и апробации качественного комплекса дифференциальной диагностики в контексте интеллектуального развития для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Изложение основного материала статьи. Необходимость своевременной и качественной дифференциальной диагностики интеллектуального развития слепых и слабовидящих детей многократно подчеркивалась в тифлопсихологических исследованиях. Особое внимание уделялось реализации индивидуального и дифференцированного подхода в организации коррекционной работы с учетом состояния здоровья детей с косоглазием и амблиопией [4]. Увеличивается количество работ, направленных на анализ дифференциации обучения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзии. Однако удобных в применении и эффективных диагностических комплексов опубликовано недостаточно.

Актуальность и практическая значимость выбранного вопроса подтвердили необходимость проведения экспериментального исследования интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для решения поставленной задачи был разработан диагностический комплекс дифференциальной диагностики интеллектуального развития старших дошкольников с нарушениями зрения.

Эксперимент проводился на базе МАДОУ г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Для организации и проведения исследования, на основании заключений Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) были сформированы 4 экспериментальные группы:

- 1.15 детей старшего дошкольного возраста с нормативным зрением и нормативным интеллектом.
- 2.15 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и нормативным интеллектом.
- 3.15 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и задержкой психического развития (ЗПР).
- 4.15 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и умственной отсталостью (УО) – (легкой степени).

Всего в исследовании приняло участие 60 детей старшего дошкольного возраста и 15 педагогов. Для решения поставленных экспериментальных задач было реализовано три этапа исследования:

1 Подготовительный этап – проводился анализ заключений ПМПК, с целью формирования экспериментальных групп. Подготовлен диагностический комплекс с четко выделенными критериями, показателями, индикаторами и уровнями сформированности [5]. При составлении комплекса учитывались результаты наблюдений за детьми во время выполнения заданий и виды педагогической помощи. Были подобраны и адаптированы методики, учитывающие тифлопедагогические требования. Диагностический инструментальный был составлен на основе программ диагностики Стребелевой Е.А., Дружининой Л.А., [6] Осиповой Л.Б., Олешковой Е. А., Л.Ф. Фатихова [9].

2 Основной этап – исследование мыслительных операций выбранных экспериментальных групп.

3 Заключительный этап. Количественно-качественный анализ полученных данных. Результаты исследования анализировались по трем областям:

Первая область, оценка – наблюдение за ребенком задания по четырем критериям: принятие задания; понимание инструкции; возможность самостоятельного выполнения и способов действия; результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок [2].

Вторая область, анализ видов помощи, которые могут оказываться детям и в какой последовательности [7]. Все виды помощи можно условно разделить на три группы:

Стимулирующая помощь – предьявляется в ситуации низкой мотивации ребенка в целом, низкого познавательного интереса к определенному экспериментальному заданию.

Направляющая помощь – предполагает повышение ориентировки в задании, исправление допущенных ребенком ошибок.

Обучающая помощь – предьявляется в ситуации, когда стимулирующая и направляющая помощь не возымели действия, и заключается в полном или частичном выполнении действия экспериментатором с дальнейшим воспроизведением действия ребенком.

Третья область, включает оценку результатов выполнения предложенных методик, которые направлены на изучение интеллектуального развития в целом, и конкретных мыслительных операций в частности.

Каждое направление исследования разделено на показатели и уровни (низкий уровень; достаточный уровень; оптимальный уровень и каждому показателю прописана соответствующая характеристика качества сформированности мыслительных операций. Благодаря разработанным критериям педагог способен заметить качественные отличия в интеллектуальном развитии ребёнка, оценить качественные изменения и дать их описание.

Предлагаемый диагностический комплекс позволил описать типологические группы детей с нарушениями зрения с учетом уровня интеллектуального развития. Анализируя полученные данные с научной и практической точки зрения важно описать эту типологию.

Дети дошкольного возраста с нормативным развитием справились с заданиями всех предложенных методик (94.2%) выполненных заданий, лишь некоторые дети пользовались минимальной стимулирующей помощью, при выполнении усложненных вариантов заданий. Материалы методик предлагались одна за одной, затрачивая минимум времени на их выполнение. У данной группы отмечается оптимальный уровень интеллектуального развития. Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с нормативным развитием, в соответствии с возрастом преобладает наглядно-образный вид мышления, и все мыслительные операции сформированы на достаточном уровне, могут выполнять задания опираясь только на зрительный анализ и синтез информации. Благодаря развитию мыслительных операций дети понимают скрытые связи и отношения, переходя от использования готовых связей к открытию все более сложных. При этом пользуются минимальной стимулирующей помощью.

Дети второй экспериментальной группы (74.2%), успешно справлялись с заданиями диагностического комплекса. Однако из-за нарушений зрительных функций допускали ошибки и нуждались в более длительном времени на подготовку и выполнение методик. Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и сохранным интеллектом проходят те же этапы формирования видов мышления и мыслительных операций, что и у нормально видящих детей. При анализе всех диагностических методик наблюдаются трудности зрительного восприятия, что снижает полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения внешнего мира, что как правило, сказывается на процессе формирования образов-представлений. Этапы формирования восприятия и мышления, чаще, растянуты во времени в связи с замедленностью анализирующего восприятия. Этим обусловлено также принятие помощи, чаще стимулирующей, реже направляющей.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и ЗПР справились с (55.6%) всех заданий. Это обусловлено тем, что они принимают лишь часть инструкции, до конца выполнения задания могут потерять ее. Чаще всего не замечают и не исправляют допущенных ошибок. Пользуются направляющей помощью, при выполнении большинства заданий. Дети быстро утомляются, поэтому использовались только 1-2 методики в день, так же резкое увеличение времени понадобилось для использования каждой методики. Результаты диагностики третьей экспериментальной группы показали, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и задержкой психического развития (ЗПР), так же имеют ряд особенностей. Отмечается недостаточная сформированность познавательной мотивации, отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Низкая мыслительная активность, "равнодушный" стиль работы (действия наугад). Дети затрудняются действовать самостоятельно, поэтому активно применялась реже стимулирующая, чаще направляющая помощь, у некоторых случаях даже обучающая. Это показывает, что они обладают полноценными возможностями для дальнейшего развития.

Дети четвертой экспериментальной группы, имеющие нарушения зрения и умственную отсталость (легкой степени), выполняют задания лишь на (33.1%) от всего количества. Дети данной группы улавливают лишь форму активности, не заинтересованы в результате, пользуются обучающей помощью, не все дети сразу идут на контакт с экспериментатором. При анализе полученных данных у данной выборки имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение даже простейших, наглядно-действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, и т.п. Дети выполняют подобные задания с большим количеством ошибок после ряда попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку умственно отсталые дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют способа действия.

Осуществление практических действий само по себе затрудняет действие детей, поскольку их зрительное и чувственное познание неполноценно. Задания, требующие наглядно-образного мышления, вызывают у дошкольников еще большие трудности. Они не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно, поэтому действия по образцу не всегда выполняются. Наиболее трудными для дошкольников оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении. Если некоторые задания детьми выполняются, то их деятельность при этом представляет собой не столько процесс мышления, сколько припоминания. Дети запоминают некоторые словесные выражения и определения, а потом с большей или меньшей точностью воспроизводят их. Всем детям необходима помощь и чаще всего это обучающая.

Выводы. Важное место для индивидуализации коррекционно- развивающего процесса в ДОО и адекватного выбора дальнейшего индивидуального образовательного маршрута педагогу необходимо разграничить сходные состояния, и понять, в верном ли направлении он осуществляет свою педагогическую задачу. Разработанный комплекс позволяет осуществить оценку уровня интеллектуального развития для последующего направления ребенка на ПМПК.

В результате изучения интеллектуального развития детей всех экспериментальных групп представляется возможным провести типологические различия и дать им качественную характеристику. Благодаря оценки по трем областям, удалось выявить уровни сформированности мыслительных операций среди старших дошкольников с нормой зрения и интеллекта, нарушенным зрением и нормативным интеллектуальным развитием, с сочетанием нарушенного зрения и интеллекта.

Подводя итоги анализа использования комплекса дифференциальной диагностики интеллектуального развития важно подчеркнуть, что в настоящее время освящено минимальное количество диагностического инструментария, применение которого позволило бы качественно и количественно разграничить схожие типологические группы в контексте интеллектуального развития. Так как выявление актуального уровня интеллектуального развития крайне важно для организации индивидуального подхода в развитии и коррекции интеллектуального развития в общем и мыслительных операций в частности, у детей с нарушениями зрения.

Литература:

1. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Основная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Детство-Пресс», 2016. – 352 с.
2. Баилова Т.А. О слепых детях с дополнительными нарушениями и проблемах их семейного воспитания [Текст]: монография / Т.А. Баилова. – Москва, 2009. – 32 с.
3. Бутко Г.А., Кательсон Т.А., Олту С.П. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения // Вестник Мининского университета. 2019. – Т. 7. – №4 URL <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1036/751> (дата обращения 27 04 2021)
4. Дружинина Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: монография / Л.А. Дружинина. – Челябинск, 2007. – 115 с.
5. Ольхина Е.А. Тифлопедагогика с основами тифлопсихологии [Текст]: Учеб.-метод. пособие. – Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2016. – 86 с.
6. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения / Подколзина Е.Н. – Москва.: Обруч, 2014. – 72 с.
7. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике (Практическое руководство). – М.: Апрель-Пресс, издательство Института Психотерапии, 2004. – 224 с.
8. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология 2000. – № 4. – С. 3-8
9. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 79 с.

Психология

УДК 316.624:3

**преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
майор полиции Расторгуев Андрей Юрьевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О КИБЕРРИСКОВАННОМ ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению деструктивного влияния глобальной сети Интернет на несовершеннолетних подростков с целью вовлечения их в социально опасные группы антисоциальной и антиобщественной направленности: экстремистские организации, деструктивные культы, опасные группы и сообщества, что не только негативно сказывается на формировании личности ребенка, т.к. позиционируется через уход в виртуальный мир, но и приводит к аддиктивному, девиантному и делинквентному поведению несовершеннолетних.

Ключевые слова: глобальная сеть Интернет, экстремистская и околоэкстремистская пропаганда, юридическая психология, правовое регулирование, общественное правосознание, деструктивные группы, агрессивное, девиантное и делинквентное поведение, киберрискованное / отклоняющееся онлайн-поведения, меры превенции и профилактики.

Annotation. The article considers approaches to the study of the destructive influence of the global Internet on underage adolescents in order to involve them in socially dangerous groups of antisocial and antisocial orientation: extremist organizations, destructive cults, dangerous groups and communities, which not only negatively affects the formation of the child's personality, since it is positioned through leaving the virtual world, but also leads to addictive, deviant and delinquent behavior of minors.

Keywords: global Internet, extremist and near-extremist propaganda, legal psychology, legal regulation, public legal awareness, destructive groups, aggressive, deviant and delinquent behavior, cyber-risky / deviant online behavior, prevention and prevention measures.

Введение. В настоящее время как в России, так и за рубежом остро стоит проблема киберрискованного / отклоняющегося онлайн-поведения несовершеннолетних. Уже не первый год перед педагогами образовательных организаций ставят задачи по проведению мониторинга, анализа и оценки риска антинормативного поведения учеников в сети Интернет.

Однако даже у специалистов нет на данный момент научно обоснованного ответа можно ли прогнозировать отклоняющееся поведение в реальности на основе анализа поведения в социальных сетях.

Условно можно выделить три вида методов для анализа особенностей пользователей социальных сетей: во-первых, анкетирование, в основном, это прямые вопросы о представлениях пользователей о времяпрепровождении в сети Интернет. Часто исследователи спрашивают о времени, проведенном в Интернете, о мотивах использования и предпочтениях того или иного ресурса. Данный метод, однако, может быть использован только как дополнительный, поскольку уже есть данные об искаженном восприятии пользователями, например, времени пребывания в сети [1].

Во-вторых, это различные психологические методики, модифицированные или нет, проводимые опосредованно (без прямого контакта с исследователем). Разрабатываются и адаптируются методики, позволяющие выявлять и описывать специфику различных видов девиантного поведения. Так, например, для определения склонности к зависимости от социальных сетей производится модификация и апробация опросника проблемного использования Facebook на русскоязычной выборке [2].

В-третьих, весьма информативным является контент-анализ текстов. Довольно часто в данную группу входит сбор различных демографических данных (пол, возраст, место проживания, группы и т.д.). Часто объектами анализа становятся комментарии, хэштеги, картинки, видео, что позволяет исследователям получить информацию как об эмоциональных состояниях пользователей, так и о различных характеристиках пользователей и сообществ в целом. На основе полученной информации возможно создание “языка того или иного “девиантного сообщества” [3].

Однако все эти методы получения информации о психологических особенностях пользователей Интернета мало дают информации об онлайн поведении пользователей. Даже последний вид дает информацию скорее о продуктах активности пользователей. Так, например, наличие лайка в социальной сети может означать как одобрение контента, так и возмущение, а может говорить о том, что пользователь отметил этот контент для прочтения позднее или как знак внимания для автора – типа “посмотрел”.

Таким образом, установление наличия (или отсутствия) цифрового следа не может говорить о механизмах онлайн-поведения. Цифровой след – это продукт поведения, большей частью вербально выраженный, хотя иногда воплощенный различными художественными средствами (в виде картинки, музыки или видео). Иными словами, это результат опосредования в виде знаков той или иной активности человека в онлайн-пространстве, в т.ч. его деятельности.

Для исследования поведения человека в виртуальной реальности необходимо не только оценивать его индивидуально-психологические особенности, цифровые следы в аккаунте или каком-то паблике, отношение к тому или иному сетевому феномену, но и непосредственно сам процесс активности. А это, в свою очередь, требует использования экспериментальной стратегии исследования, погружающей пользователя в те или иные условия. Например, анализ стратегий поведения в процессе игрового взаимодействия, прохождения онлайн-квеста, решения когнитивной или иной задачи.

Более того, накопление данных о поведении пользователей в рамках таких экспериментальных стратегий должно приводить к двум важным следствиям – прогнозированию поведения в различных ситуациях риска и выделению мишеней воздействия в рамках профилактической деятельности и оказания психологической помощи.

Изложение основного материала статьи. Под председательством Генерального прокурора РФ 17.07.2020 года состоялось заседание координационного совещания руководителей правоохранительных органов РФ, на котором была обозначена проблема растущего уровня киберпреступности. Для ее решения Генеральный прокурор потребовал принятия мер по совершенствованию профилактики и раннего выявления киберпреступлений. В целях обеспечения данного требования были поставлены задачи по внедрению специализации сотрудников, осуществлению профессионального отбора и обеспечению тесного взаимодействия прокуроров с сотрудниками оперативных и технических служб.

Наибольшую эффективность профилактика показывает себя в непосредственной работе с гражданами. Так 10.04.2020 года прокуратурой Башкортостана было опубликовано обращение к гражданам с просьбой быть более бдительными в связи с распространением киберпреступности. Опубликованные разъяснения и правила предосторожности нацелены на подготовку граждан к возможным рискам стать жертвой киберпреступника.

Знание психологических особенностей личности киберпреступников позволяет действующим сотрудникам проводить более эффективные мероприятия по раскрытию подобных правонарушений.

Определение психологических особенностей преступника в условиях неограниченности круга субъектов преступления может помочь в установлении категории личности, которой они присущи [4].

Одной из важнейших особенностей киберпреступника является высокий интеллект и компетентность в отношении знаний о механизмах работы «среды», где совершается преступление, что дает преступнику мнимую уверенность в безнаказанности подобных действий [5].

За анонимностью закреплена возможность для пользователя создать новый образ собственной личности. Поэтому распространенным явлением считается наличие у киберпреступников Интернет-зависимости, диссоциативных и тревожных расстройств личности. В момент совершения преступления киберпреступник может не ощущать страха быть обнаруженным. Злоумышленник не ощущает психологического напряжения, может трезво планировать свои действия, даже в условиях полной неопределенности [6].

Учет знаний о психологических особенностях киберпреступников является важной составляющей в разработке методов профилактики и расследования киберпреступлений, позволяющих установить субъективную сторону преступления, цели и мотивы преступника, дальнейшие действия и возможность рецидива.

Наполнение деструктивного Интернет-контента представлено сегодня следующими миссиями: пропаганда проституции; формирование негативного отношения к профессии учителя; пропаганда мистицизма; пропаганда романтизации смерти; пропаганда жестокости через аудио-визуальный контент с животными; пропаганда агрессивного и ауто-агрессивного поведения; компьютерные и сетевые игры деструктивного характера; пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений; пропаганда наркотических и токсических веществ, а также алкоголя; секстинг; пропаганда групп, использующих фрагменты субкультур разных стран в деструктивном контенте; неограниченное потребление развлекательной информации.

Все это оказывает колоссальное влияние через психологическое воздействие, благодаря которому формируются ценностные ориентиры и установки, противоречащие этическим и культуральным установкам общества; интенсифицируется сексуализированное поведение; происходит блокировка развития познавательных процессов; демотивируется процесс обучения, а также получение необходимых для гармоничного развития знаний и навыков.

Получается диссонанс между истинными и декларируемыми целями. Под декларируемыми целями в данном случае мы понимаем получение новых, необычных знаний, знакомства, общение. А истинные цели завуалированы, но их суть состоит в получении материальной выгоды и пропаганде ценностей, основанных на гедонических потребностях.

Особую опасность представляют группы агрессивной (околоэкстремистской) направленности, в которых также истинные и декларируемые цели существенно разнятся. Истинные цели очевидны: во-первых, обогащение организаторов через сбор денежных средств с членов групп; во-вторых, вовлечение несовершеннолетних в антиобщественную и околоэкстремистскую деятельность. Декларируемые цели транслируют возможности для материальной выгоды через публикацию роликов боев и драк, за которые обещается денежное вознаграждение в зависимости от количества просмотров и «лайков»; а также развитие мужской силы и способности постоять за себя.

Статистические данные активной динамики в группах деструктивной направленности представлены весьма интересными данными за один календарный год (рисунок 1).

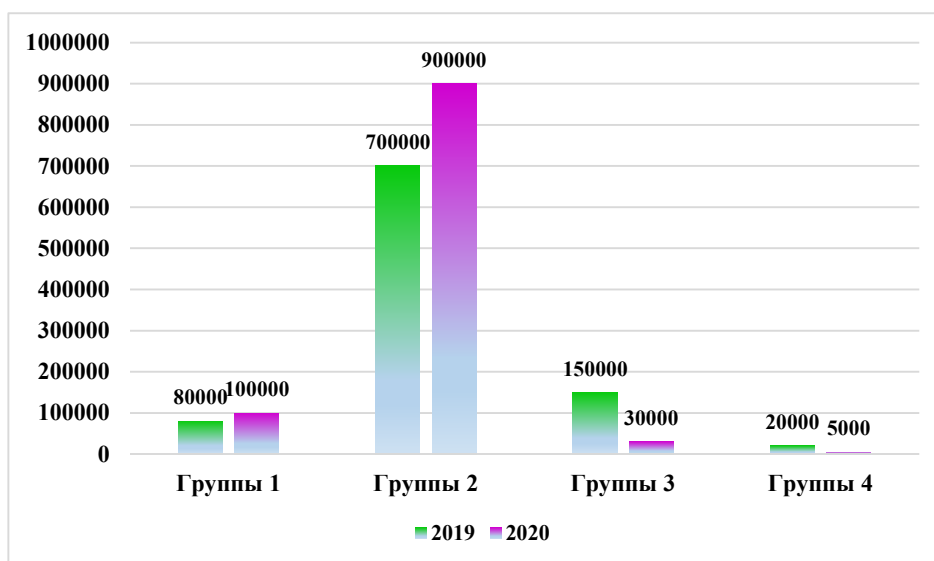


Рисунок 1. Статистический срез по динамической характеристике деструктивных групп в глобальной сети Интернет в 2019-2020гг., чел.

На сегодняшний день число несовершеннолетних пользователей Инстаграм насчитывает 1877798 человек. Месячная активная аудитория пользователей Интернет в России в 2020 году составила приблизительно 18 миллионов человек. Среди них представители различных возрастных групп (рисунок 2).

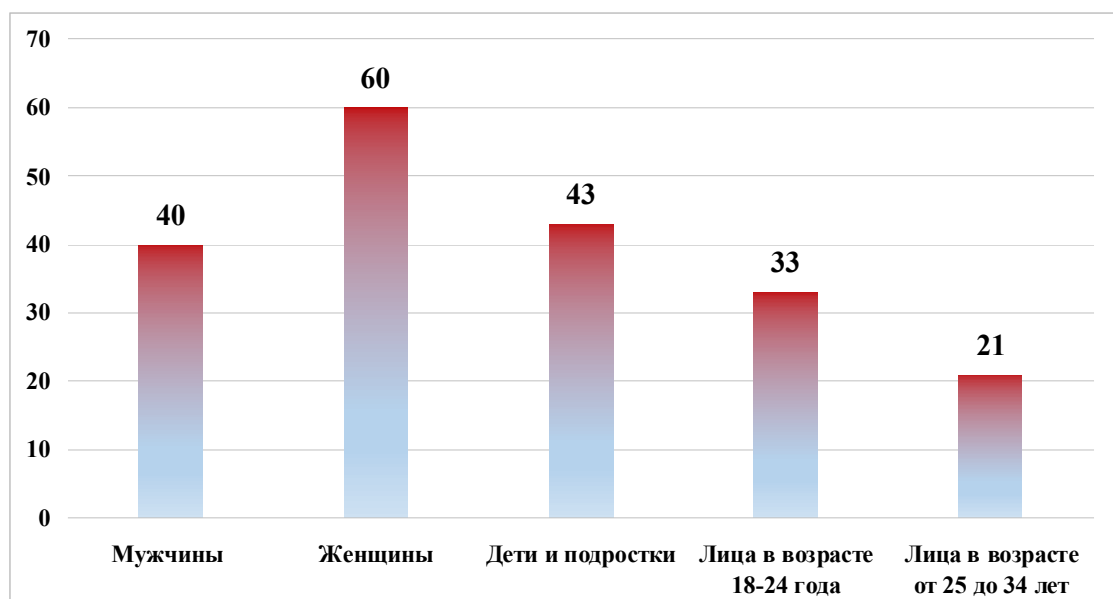


Рисунок 2. Статистические данные о количестве пользователей контента Инстаграм в 2020 году, %

Молодежные субкультуры экстремистского толка формируются при смене «уличной и митинговой активности» на «интернет-активность». 86% несовершеннолетних выходят в сеть самостоятельно со своих устройств. Вербовка в члены таких групп осуществляется через интернет, потому что отпала необходимость посещения мест скопления несовершеннолетних, выбора лидера с целью координации работы. Система вовлечения продумана и транслируется на высоком уровне манипуляций. Уже на первом этапе создаются все условия для мотивации на пропаганду идей, и несовершеннолетние вовлекаются в так называемое «информационное кольцо» и вынужденно принимают на себя обязательства по распространению информации об идеях группы.

При этом существует взаимосвязь групп с аналогичными идеями, направленная на создание иллюзии выбора несовершеннолетним, что неизбежно приводит к ротации: в каждой подобной группе есть активные ссылки на «соратников», позволяющие несовершеннолетнему быстро познакомиться с деятельностью большого количества организаций с разными целями и выбрать приемлемые для себя.

На таких платформах идет активная пропаганда идей национализма через создание «образа врага» в виде государства в целом или отдельных значимых политических лидеров. Эти идеи пропагандируются на фоне незаконных или преступных действий «врага», через его системную дискредитацию в глазах общества [7].

Выводы. Таким образом, на основании вышеизложенного, следует отметить, что на сегодняшний день правоохранительными органами, исследователями, проводится большая и системная профилактическая работа. Оперативно выявляются в сети Интернет данные организации и группы с целью их последующего блокирования. Интернет, безусловно, – это мощный позитивный ресурс, достоинства которого сегодня можно перечислять достаточно долго. Однако, маркеры его деструктивного влияния на несовершеннолетних подростков в современном социуме набирают обороты с каждым днем. Данная проблема исследуется всесторонне. Есть данные лонгитюдных и пилотажных проектов, например, исследования, инициированные ГБУ г. Москвы «Московский исследовательский центр», ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.Н. Лобачевского, реализованные с 2016 по 2020 год, которые подтверждают тот факт, что деструктивное влияние направлено на формирование у несовершеннолетних негативных установок и искаженных ценностей. Проблема вовлечения несовершеннолетних в деструктивные группы является глобальной и требует применения действенных мер. Государство посредством законодательных мер борется и противодействует этим негативным тенденциям, но невозможность работать на опережение, обусловленная спецификой охвата Интернетом целевой аудитории, весьма осложняет задачи превенции.

По данным материалов Координационного совещания руководителей правоохранительных органов Российской Федерации 17 июля 2020 года работа ведется по следующим направлениям: «... взаимодействие сотрудников правоохранительных органов, расследующих преступления экстремистской направленности, с общественными организациями и научным сообществом для выявления типовых характеристик околоэкстремистских сообществ и составление кибер-портретов несовершеннолетних, находящихся в «зоне риска», по вовлечению их в экстремистскую деятельность; внесение предложений по изменению интерфейсов и функционала социальных сетей, исключающих возможность создания «кибер-организаций» с реализацией механизма экспресс-вербовки и вовлечения несовершеннолетних в околоэкстремистские и иные деструктивные сообщества и интернет-группы; издание научно-практических и методических пособий для сотрудников правоохранительных органов, включающих результаты проведения психолого-лингвистических и судебно-психологических экспертиз по преступлениям экстремистской направленности, в части обобщения актуальных тенденций, свойственных экстремизму в тот или иной период времени; реализация научных проектов, направленных на формирование у несовершеннолетних социально-позитивных установок, толерантности и правовой грамотности» [7].

Литература:

1. Рубцова О.В., Панфилова А.С., Смирнова В.К. Исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков с их поведением в виртуальном пространстве (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Психологическая наука и образование. – 2018. – Том 23. – № 3. – С. 54-66. doi:10.17759/pse.2018230305
2. Сирота Н.А., Московченко Д.В., Ялтонский В.М., Ялтонская А.В. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Том 26. – № 3. – С. 33-55. doi:10.17759/cpp.2018260303
3. Польская Н.А., Якубовская Д.К. Влияние социальных сетей на самоповреждающее поведение у подростков // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Том 27. – № 3. – С. 156-174. doi:10.17759/cpp.2019270310
4. Оловянный Д. Ю. Некоторые вопросы изучения психологических особенностей личности преступника // Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: достижения и проблемы применения. – 2019. – № 39. – С.157-160.
5. Мавринская Т.В. Психологические особенности киберпреступников // Инновационное развитие. – 2018. – № 21. – С. 156-158.
6. Косенков А.Н. Общая характеристика психологии киберпреступника // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. – 2012. – № 3. – С. 87-94.
7. Координационное совещание руководителей правоохранительных органов Российской Федерации 17 июля 2020 года [Электронный ресурс] // Москва, Генеральная прокуратура Российской Федерации. 2020. URL: <https://genproc.gov.ru/smi/news/genproc/news-1880616> (дата обращения: 06.05.2021).

УДК 316.772.4

кандидат психологических наук, доцент Рюмина Ирина Михайловна

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема буллинга в образовательном пространстве школы. Буллинг рассмотрен как вид физического и психологического насилия, возникающего в процессе межличностного взаимодействия, где один выступает обидчиком, а другой жертвой. Отмечено, что переживание насилия в подростковом возрасте негативно сказывается на последующей жизни подростка, нанося существенный вред всем субъектам образовательных отношений. Определена роль самооотношения в проявлении буллинга в образовательной среде. Отмечено, что развитие позитивного самооотношения подростка способствует снижению риска возникновения буллинга в образовательном пространстве. Обозначена актуальность и необходимость систематизации теоретических и эмпирических данных о роли самооотношения в проявлении буллинга в школе. Представлены результаты изучения содержательных характеристик самооотношения подростков, переживающих ситуацию буллинга в школе. Выявлены статистически значимые различия в характеристиках (глобальное самооотношение, самоуважение, самообвинение, отношение других) самооотношения у подростков, переживающих ситуацию буллинга в школе. Предложены рекомендации психологу по профилактике ситуации буллинга в образовательном учреждении. Обозначено, что результаты исследования и разработанные рекомендации могут быть использованы при организации психологического сопровождения подростков, участников буллинга в образовательной среде школы, с опорой на их характеристики самооотношения, при создании программы обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы.

Ключевые слова: насилие, буллинг, самооотношение, подростковый возраст.

Annotation. The article deals with the problem of bullying in the educational space of the school. Bullying is considered as a type of physical and psychological violence that occurs in the process of interpersonal interaction, where one is the offender, and the other is the victim. It is noted that the experience of violence in adolescence negatively affects the subsequent life of a teenager, causing significant harm to all subjects of educational relations. The role of self-attitude in the manifestation of bullying in the educational environment is determined. It is noted that the development of a positive self-attitude in a teenager helps to reduce the risk of bullying in the educational space. The relevance and necessity of systematization of theoretical and empirical data on the role of self-attitude in the manifestation of bullying at school is indicated. The results of studying the content characteristics of self-attitude of adolescents experiencing a situation of bullying at school are presented. Statistically significant differences in characteristics (global self-attitude, self-esteem, self-accusation, attitude of others) of self-attitude in adolescents experiencing bullying in school were revealed. Recommendations for a psychologist on the prevention of bullying in an educational institution are offered. It is indicated that the results of the study and the developed recommendations can be used in the organization of psychological support for adolescents, participants in bullying in the educational environment of the school, based on their characteristics of self-attitude, when creating a program to ensure the psychological safety of the educational environment of the school.

Keywords: violence, bullying, self-attitude, adolescence.

Введение. Задачей современной образовательной среды является создание благоприятных условий для развития личности и возможностей для ее включения в социальное окружение. Поэтому от качества решения данной задачи зависит развитие и становление участников образовательного процесса.

В данных условиях особую актуальность приобретает проблема безопасности психологического пространства и ее культура в процессе выстраивания межличностных отношений в образовательной среде школы. Так, И.А. Баева отмечает, что в качестве основной причины нарушения безопасности психологического пространства выступает психологическое насилие, зарождающееся в процессе выстраивания отношений между субъектами образовательного процесса [1].

Проблема насилия в образовательном пространстве приобретает особую значимость в связи с обширной сферой распространения в системе взаимоотношений участников образовательного процесса школы [2, 5]. Буллинг рассматривается в психологической литературе как вид психологического и физического насилия.

Проблема исследования буллинга в образовательной среде в современных зарубежных (Д. Олвеус, Р. Лэнг, П.К. Смит, П. Хайнеманн, Д. Левинсон) и отечественных (Е.Н. Волков, Е.Н. Ушакова, В.В. Денисов, А.Н. Фоминова, Г.Н. Киреев, В.Р. Петросянц, А.А. Бочавер, А.Б. Кирюхина, В.А. Ситаров) трудах обнаруживает необходимость более детального и систематического исследования данного феномена [3].

Однако, на сегодняшний день проблема переживания буллинга в школе до сих пор не приобрела соответствующего внимания в отечественной психологической науке. Исследование проблемы буллинга в нашей стране начинается лишь с 2000-х годов в работах С.Е. Кривцовой, Е.Н. Ушаковой, И.С. Бердышева, А.М. Фоминова, М.М. Кравцовой, А.А. Бочавер, К.Д. Хломова, В.Р. Петросянц. Несмотря на большое количество исследований в психологической литературе, одной из важнейших проблем в изучении буллинга выступает отсутствие однозначности и четкости в определении данного феномена и его составляющих [7, 8].

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании буллинг определяется как форма межличностного взаимодействия обидчика и жертвы, при котором жертва подвергается длительному и систематическому физическому или психологическому насилию.

В психологической литературе описаны и проанализированы характерные личностные особенности подростков, испытывающих буллинг в школе, среди которых такие характеристики как: агрессивность, низкий уровень развития эмпатии (Д. Олвеус) эмоциональная нестабильность и тревожность, самооценка (В.Р. Петросянц), низкая степень социальной поддержки (К. Экман), конформное поведение (Д.Н. Соловьев), чувстве вины и ощущении собственного бессилия (Д.А. Таттум). Однако, в зарубежных, в отечественных исследованиях представлена лишь фрагментарная информация о роли особенностей самооотношения в

проявление буллинга в образовательной среде. В связи с этим, особое значение для нас представляет исследование содержательных особенностей самоотношения у участников буллинга.

В современных исследованиях отмечается дефицит работ, сконцентрированных на изучение влияния самоотношения на проявления буллинга в школе. Остается недостаточно изученным, каким образом характеристики самоотношения влияют на занимаемую роль участников буллинга в школьной среде. Однако, обращаясь к работам Д. Олвеуса, К. Экмана, В.Р. Петросянц можно отметить, что неприятие себя, низкая самооценка способствует появлению буллинга в образовательном пространстве школы [7].

Так, в исследованиях Д. Олвеуса в психологическом портрете участников буллинга отмечается, что «обидчики» ощущают себя успешными и самоуверенными, что проявляется в безнаказанности вседозволенности и нежелании подчиняться требованиям группы. Исследования Д. Олвеуса подтверждают выводы К. Квака и С. Ли, в которых установлена связь между занимаемой ролью буллинга и положительным самоотношением. По их мнению, дети в отсутствии поддержки одноклассников склонны становиться жертвами буллинга, что находит свое проявление в неуверенности в себе, повышенной тревожности, агрессивности [5, 8].

В работах К. Экмана отмечается, что низкая степень социальной поддержки в группе приводит к появлению более низкой самооценки у жертвы буллинга и возникновению ряда конфликтных ситуаций. К. Экман считает, что именно благоприятные оптимистичные отношения с другими способны снизить негативное психологическое воздействие ситуации буллинга и оптимизировать саморегуляцию поведения человека [4].

В результате отсутствия социальной поддержки со стороны взрослых и сверстников, по мнению Д. Келли, обучающиеся переживают свое бессилие, что приводит к обесцениванию себя, к возникновению неуверенности в себе [8]. Полученные данные согласуются с исследованиями А. Лейна, в которых описывается психологический портрет «периферической жертвы», у которой отмечается устойчивое чувство вины, ощущение собственной незначительности, повышение тревожности. Неприятие себя, самообвинение, не уверенность в себе приводят к ряду следствий буллинга для личности, среди которых выделяют нанесение себе физического вреда, повышение состояния тревожности и негативное восприятия себя в окружающем пространстве [9].

Участники же буллинга, характеризующиеся высоким чувством собственного достоинства чаще занимают успешную позицию в группе, демонстрируя уверенность, оптимизм. Осуществляя контроль над возникающей ситуацией, они проявляют себя сильными и продуктивными, испытывая психологическое благополучие и защищенность [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что подростком возрасте формирование отношения к себе через оценку себя, своих возможностей и личных качеств является ведущим фактором психологического благополучия подростков, приводящее к профилактике возникновения буллинга образовательном пространстве.

В связи с этим, требуется систематизация теоретических и эмпирических данных о роли самоотношения в проявлении буллинга в школе.

Цель исследования – изучение содержательных особенностей самоотношения подростков, по-разному переживающих ситуацию буллинга в школе

База исследования. Исследование проводилось в 2020-2021 г. в Муниципальном общеобразовательном автономном учреждении «Основная общеобразовательная школа №87» г. Оренбурга. В исследовании приняли участие подростки в количестве 80 человек, в возрасте 13-14 лет.

На эмпирическом этапе нами было проведено исследование особенностей самоотношения подростков, по-разному переживающих ситуацию буллинга в школе с помощью методик опросник «Ситуация буллинга в школе» адаптированный В.Р. Петросянц [9], и методика тест-опросник В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. В результате были определены и обоснованы рекомендации психологам школы по профилактике ситуации буллинга в образовательном учреждении.

На основании результатов проведенного исследования наша выборка была разделена три группы подростков: агрессоры 7,5% (принимали участие в буллинге); жертвы 23% (подвергались буллингу); свидетели 70% (были свидетелями буллинга).

При изучении содержательных особенностей самоотношения подростков, переживающих буллинг, было выявлено, что содержательные особенности самоотношения агрессоров (подростков, принимавших участие в буллинге), жертв (подростков, подвергавшихся буллингу), свидетелей (подростков, которые были свидетелями буллинга) статистически достоверно отличаются по таким показателям как глобальное

самоотношение ($\chi^2=18,215p\leq 0,05$), самоуважение ($\chi^2=13,156p\leq 0,05$), самообвинение ($\chi^2=10,345p\leq 0,05$), отношение других ($\chi^2=9,654p\leq 0,05$), что подтверждается математико-статистическим анализом данных с помощью критерия χ^2 Пирсона.

Рассмотрим более подробно каждую из выделенных групп.

Так, у жертв глобальное самоотношение выражено менее ярко, чем у агрессоров и свидетелей, что проявляется в попытках постоянно дистанцироваться в ситуации конфликта и нежелании принимать самостоятельные решения в сложившихся обстоятельствах. Их отличает постоянное противоречивое отношение с собой, неудовлетворенность и неумение выстраивать гармоничные отношения с окружающими.

Показатель по шкале «самоуважение» наименее ярко выражен у жертв буллинга. Данный показатель характеризует подростков, входящих в эту подвыборку, как склонных уходить в негативные переживания, связанные с собственной личностью.

Наиболее ярко выражен у жертв буллинга показатель по шкале «самообвинение». Полученные данные позволяют судить от низком уровне принятия себя, что проявляется постоянном акценте на своих недостатках, самооговорах, неудовлетворенности собой.

Также наименее выражены у жертв буллинга показатели по шкале «отношение других», что указывает на то, что они менее оптимистичны по поводу общего отношения окружающих, чем агрессоры и свидетели. Вероятнее всего жертвы буллинга не уверены в том, что способны вызывать симпатию у других.

У агрессоров самые низкие показатели по шкале «самообвинение», что указывает на то, что данный признак у них не выражен. Соответственно, мы можем сделать вывод, об их склонности обвинять других в собственных неудачах, неспособности признавать собственную вину.

Самообвинение выражено у свидетелей буллинга. Это позволяет нам сделать вывод о том, что подростки данной группы критичны по отношению к себе, проявляя то оправдание, то обвинение себя в различных обстоятельствах жизни.

Значимых отличий по таким показателям как «ожидаемое отношение от других», «самопринятие», «самоинтерес», «самопонимание» не выявлено. Показатель «ожидаемое отношение от других» достоверно значимо не отличается ($\chi^2=3,7615$ $p \leq 0,05$), но при этом стоит отметить заметную разницу в средних значениях жертв (подростков, подвергавшихся буллингу), агрессоров (подростков, принимавших участие в буллинге) и свидетелей (подростков, которые были свидетелями буллинга) от 18% до 68% соответственно.

Показатель «самопринятие» также достоверно значимо не отличается ($\chi^2=4,987$ $p \leq 0,05$), но при этом в средних значениях также прослеживается значительная разница. У агрессоров она составляет (67,66%), что свидетельствует о высоком уровне принятия себя, самоуважения, вне зависимости от мнений других людей об их достоинствах и недостатках. Более низкие средние значения у жертв (21,41%) и свидетелей (39,86%) указывают на то, что они испытывают трудности с безусловным принятием себя, согласием с собой, одобрением своих планов и желаний.

Таким образом, результаты проведенного исследования дают возможность для подтверждения вывода, что подростки, подвергающиеся буллингу, воспринимают себя как неспособного вызвать симпатию и признание и уважение Их отличает постоянная неудовлетворённость отношениями с окружающими и обесценивание своих способностей, оправдательная позиция. Они переживают вину, отчаянье, безнадежность из-за невозможности изменить свою роль.

Подростки, принимающие участие в буллинге, занимают доминирующую позицию в процессе взаимодействия. Они уверены в себе и своем влиянии на других. Ответственность за происходящее в конфликтных ситуациях перекладывают на окружающих, вину за происходящее отрицают.

Подростки, выполняющие роль свидетеля определяют для себя роль человека, способного со всеми выстроить доброжелательные, теплые отношения. Данная позиция приводит к неспособности проводить рефлексию своих действий и поступков.

Исследование данной проблемы дает основание утверждать, что существует различия в содержательных особенностях самоотношения между подростками, переживающими буллинг в ролях жертв, агрессоров и свидетелей. Соответственно и работа с подростками, участвующими в буллинге, должна проводиться с учетом этих особенностей.

С жертвами буллинга должна проводиться работа, направленная на развитие адекватного понимания себя, развитие аутосимпатии и самоуважения, повышение уверенности в социуме. Если подобная работа проводиться не будет, у жертв буллинга будет увеличиваться самообвинение, снижаться степень самоуважения, самопонимания и аутосимпатии.

С агрессорами должна проводиться работа, направленная на развитие толерантности, принятие особенностей других людей, на умение осознавать свою вину. Если подобной работы проводиться не будет, агрессоры будут более нетерпимыми по отношению к другим учащимся – более слабым, с физическими и психологическими особенностями.

Со свидетелями буллинга должна проводиться работа, направленная на поддержание положительного отношения к себе, так как ситуация буллинга способна усиливать чувство вины. Также со свидетелями необходимо проводить работу, формирующую у них положительное отношение к жертвам буллинга.

Согласно Т.В. Ермоловой и Н.В. Савицкой в ситуациях, когда свидетели вмешиваются с целью поддержать жертву, учащиеся испытывают к жертвам больше симпатии, чем в случаях, когда свидетели встают на сторону агрессора [6].

Так как буллинг – явление цикличное, необходимо проводить работы по его предупреждению. Профилактику буллинга необходимо проводить, учитывая следующие принципы:

1. Взаимодействия. Работа должна строиться как система включения и взаимодействия всех субъектов образовательного пространства (психолог, классный руководитель, родитель, администрация).
2. Предупреждения. Работа всех субъектов образовательного пространства должна строиться как профилактика возникновения буллинга.
3. Системности. Проводимая работа должна придерживаться последовательности и системности в работе на всех проводимых этапах работы от сбора данных до оценки ее результативности.
4. Лонгитюдности. Изучение динамики и оценка эффективности проведенных мероприятий – необходимое условие при профилактике буллинга.

Выводы. Таким образом, анализ полученных результатов показал, что существуют различия в характеристиках самоотношения подростков, а именно – глобальном самоотношении, самоуважении, самообвинении, отношении других.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие профилактики психического здоровья ее субъектов // Идеологические и психологические основы профилактики и предупреждения экстремизма и терроризма в современной России: материалы всероссийской научно-практической конференции (Махачкала, 27-28 ноября 2014). – Махачкала: АЛЕФ, 2014. – Т.3. – С. 507-516.
2. Белеева И.Д., Панкратова Л.Э., Титова Н.Б. Буллинг как социальная проблема в образовательном учреждении // Психолого-педагогическое образование. – 2019. – № 8. – С.144-148.
3. Бочавер А.А., К.Д. Хломов. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т.10. – №3. – С. 149-159.
4. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // «Вестник Мининского университета». – 2016. – № 2. – С. 26-33.
5. Воронцов Д.Б. Особенности буллинга в школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2. – С. 129-137.

6. Ларченко Н.А. Буллинг – причины, формы, профилактика: методический материал [Электронный ресурс]. Волгоград, 2015. – 23 с. Режим доступа: <http://docplayer.ru/27581035-Bulling-prichinyformy-profilaktika.html>
7. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник ТГПУ. – 2011. №6 (108). – С. 151-154.
8. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 30 с.
9. Усынина Т.П. Характеристика самоотношения в подростковом возрасте // Научно-издательский центр «Открытое знание». – 2019. – С. 195-201.

Психология

УДК 159.99

доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

аспирант 4 года обучения факультета психологии

и социальной работы Кубанов Ахмат Рашидович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

и педагогических технологий Алиева Анжелла Муратова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье рассмотрены основные психологические особенности личности сотрудника органов внутренних дел стажем службы. Выделены специфические особенности, связанные со стажем профессиональной деятельности, описан комплекс личностных качеств сотрудников органов внутренних дел, обеспечивающий психологическую устойчивость и профессиональную безопасность в условиях риска для жизни.

Ключевые слова: сотрудник органа внутренних дел, личностные качества, стаж службы, профессиональная безопасность.

Annotation. The article deals with the main psychological characteristics of the personality of an employee of the internal affairs bodies with service experience. The specific features associated with the experience of professional activity are highlighted, the complex of personal qualities of employees of the internal affairs bodies is described, which ensures professional safety in conditions of risk to life.

Keywords: employee of the internal affairs body, personal qualities, length of service, professional safety.

Введение. В современных условиях реформирования правоохранительной системы РФ возникает проблема ревизии системы кадровой политики в целом и оптимизации системы психологического сопровождения и поддержки процесса прохождения службы сотрудниками полиции. Все это требует исследования психологических качеств, связанных с успешностью адаптации личности к условиям правоохранительной деятельности, личностных особенностей в зависимости от стажа профессиональной деятельности, так как учет индивидуально-психологических характеристик и особенностей профессионализации позволяет не только оптимизировать процесс комплектования, но и прогнозировать успешность вхождения специалиста в профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Под воздействием профессионального труда, в пространстве профессионального взаимодействия личность активно развивается, меняются личностные особенности и качества [6]. В зависимости от стажа работы у субъекта профессиональной деятельности одни качества (личностные и профессиональные) меняются сильнее, другие менее подвержены воздействию извне.

Исходя из специфики профессии у сотрудников ОВД в зависимости от срока службы наиболее подвержено трансформациям и изменениям «психологическая устойчивость» и «личная профессиональная безопасность». Личностная профессиональная безопасность рассматривается как формирование установки на выживание, как готовность и склонность сотрудника органов внутренних дел к целенаправленной, надежной и направленной на самозащиту формы осуществления профессиональной деятельности. Ее реализация зависит от личностных качеств субъекта профессиональной деятельности, от сформированности исполнительской деятельности [7].

Личностная профессиональная безопасность включает три компонента: познавательный (осознание реальности возникновения опасных ситуаций в профессиональной деятельности и знания тактики безопасного поведения в процессе реализации профессиональных задач), эмоционально-оценочный (внутренний настрой на безопасные формы поведения) и поведенческий (готовность к выбору и реализации стратегии безопасного поведения в профессиональной деятельности).

Формирование устойчивой установки на выживание у сотрудников органов внутренних дел предусматривает одновременное формирование готовности к адекватному и мотивированному риску, преодолению чувства страха, а также развитие способности к прогнозированию и бдительности в поведении. Страх может иметь парализующий эффект на волевые процессы, провоцируя хаотичные действия [3]. Он может проявляться в разных формах – от опасений, страха, испуга до ужаса, что приводит к потере целеустремленности в поведении, доминирующее стремление скрыться от источника опасности.

Страх базируется на инстинкте самосохранения и имеет защитный характер, поэтому только признав его нормальной реакцией на опасную ситуацию, можно научиться управлять им. Страх проявляется как неосознанная реакция [2]. Соответственно, чем дольше работает человек в органах, тем успешнее он справляется с чувством страха. Постепенно человек избавляется от чувства страха перед самой

возможностью бояться (настоящая храбрость проявляется у людей, которые легко признают свой страх, что позволяет им эффективно действовать в реальных условиях опасности). Кроме того, вероятность верных действий существует при условии четкого осознания опасности и планирования адекватных мер по решению ситуации.

В органах внутренних дел с личным составом проводится систематическая работа по развитию силы духа, учат управлять чувством страха. Всему этому способствует воспитание и овладение специальными психотехническими приемами управления страхом [1]. Обеспечению профессиональной безопасности в условиях риска для жизни способствуют наличие комплекса личностных качеств, среди которых ученые, которые проводили теоретические и практические исследования выделяют: четкое осознание целей профессиональной деятельности (знать ради чего рисковать жизнью); профессиональная подготовленность (знание и умение эффективно действовать в ситуациях экстремального характера); устойчивость к воздействию стрессовых факторов (наличие необходимых психофизиологических свойств, сформирована профессионально-психологическая готовность к действиям в критических ситуациях); уверенность в себе при решении профессиональной задачи; уверенность в надежности снаряжения, технических средств, т.е. техническое сопровождение профессиональной деятельности; решительность (способность быстро принимать верное решение); эффективность в действиях, способность к антиципации (предвосхищения) результата своих действий; эмоциональная устойчивость: способность регулировать собственное психоэмоциональное состояние в экстремальных ситуациях; способность к командному взаимодействию, эффективным согласованным действиям в условиях выполнения задач группового характера; готовность к оправданному риску [4, 5].

Характерным для экстремальных ситуаций часто бывает неверное «дозирование» своих усилий. Так, специалисты по огневой подготовке отмечают феномен «конвульсивной хватки» оружия, которая возникает при применении огнестрельного оружия. Этот феномен выражается в очень прочном удержании пистолета и нажима на спусковой крючок с трудом, что приводит к возникновению интенсивного тремора и резкого движения рук при нажатии на спусковой крючок [8].

Происходит ослабление волевых процессов. Становится сложнее выполнять деятельность, требующая задействования эмоциональных, умственных или физических резервов. Так, в деятельности сотрудников органов внутренних дел значительное количество ложных вызовов в течение дежурства в начале дежурства вызывает состояние мобилизационной готовности, а в конце дежурства приводит в раздраженное состояние и снижает бдительность [9]. Также может наблюдаться снижение значимости ценностных ориентаций. Моральные и материальные ценности, которые были ранее значительными, кажутся ненужными, цели, которые вдохновляли, – малозначимыми или ложными.

Длительный стресс, который сопровождает профессиональную деятельность сотрудников ОВД может усилить готовность подчиняться внешним указаниям, склонность согласовывать свои действия с директивной информацией, которая может приводить к пассивности. Особенно опасным является реализация указанного феномена в формах повышенной агрессивности или преувеличения опасности, может обусловить ситуацию неадекватного применения сотрудниками органов внутренних дел средств принуждения при выполнении профессиональных задач.

Теряются творческая способность, адекватное понимание того, что происходит; поведение становится шаблонным и не полностью соответствует обстоятельствам. При росте интенсивности действия стрессовых факторов начинают появляться ошибки даже в отработанных умениях и навыках; результативность деятельности быстро уменьшается. Может также развиваться склонность к неприятию любых изменений (новых указаний руководителя, просьбы партнера, изменений в оперативной информации). В результате в стрессовых, критических условиях сотрудник органов внутренних дел бессознательно может игнорировать определенную информацию. Важно формировать актуальные компетенции, соотносящиеся с реальными запросами практики у будущих и действующих сотрудников ОВД [10].

Такие явления могут возникать в деятельности молодых сотрудников, а также в коллективах и в недостаточно подготовленных группах. Однако, кроме негативного влияния экстремально-психологические факторы осуществляют и положительное влияние на психику бойца, при условии достаточного уровня его нравственной и профессионально-психологической подготовленности.

Так, в подразделениях с высоким уровнем подготовленности наблюдаются положительный морально-психологический климат, оптимистический настрой, взаимоотношения построены в соответствии с профессиональными интересами, наблюдается взаимодействие, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимная поддержка, проявляется чтение профессиональных традиций и др. [4].

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел связана с риском для жизни, осуществляется в напряженных, сложных и быстро меняющихся условиях, поэтому важное значение приобретает наличие сформированной психологической устойчивости бойцов к стрессовым факторам в условиях выполнения профессиональных задач.

Психологическая устойчивость является комплексной характеристикой, синтезом отдельных качеств и способностей, позволяющих личности противостоять неблагоприятным психологическим обстоятельствам при решении профессиональных задач и не снижать работоспособность под их влиянием. Она поддерживается внутренними и внешними ресурсами (факторами) [4].

Среди внутренних или личностных факторов, обуславливающих психологическую устойчивость рассматривают, в первую очередь, сознание, то есть понимание и ощущение смысла жизни, осмысленность деятельности и поведения, отсутствие иррациональных идей и жизненных принципов, установку на возможность распоряжаться собственной жизнью, веру в возможность достижения поставленных целей и тому подобное. Также развита волевая саморегуляция, способность к преодолению трудностей, устойчивость групповых ролей, стабильный и достаточно высокий статус в социуме. К внутренним ресурсам относятся и самооценка, которая выражается в адекватном отношении к себе, согласованности Я-реального и Я-идеального, уверенность в себе и чувстве независимости.

В качестве внешних факторов психологической устойчивости выступают факторы социальной среды, поддерживающие уровень самооценки личности, способствующие его самореализации, сохраняющие адаптивный потенциал и энергетические ресурсы. Это может быть помощь и поддержка со стороны социального окружения, близких и друзей, коллег по работе.

В тех случаях, когда факторы социальной среды поддерживают достаточно высокую самооценку, адаптивный потенциал и энергетические ресурсы организма, способствуют самоактуализации. Все, выше перечисленное, способствует более высокому уровню психологической устойчивости, надежности и работоспособности полицейского. Если же социальные факторы действуют негативно, то снижаются адаптивные возможности и энергетический потенциал, ограничивают самореализацию, лишают эмоциональной поддержки, тогда они снижают психологическую устойчивость, вызывая возникновение состояний дезадаптации.

Профессиональная адаптация тесно связана со всеми уровнями психологической устойчивости, требуя для этого поддержание психологического гомеостаза и целенаправленного поведения (психический уровень адаптации) [6].

Следует также отметить, что профессиональная адаптация сотрудника органов внутренних дел так же определяется стрессовым характером правоохранительной деятельности. Стрессовые ситуации обусловлены экстремальным и напряженным характером самой правоохранительной деятельности и, в частности, связанные с динамичностью развития событий, необходимостью быстрого принятия решений, особенно в случаях повышенной ответственности за правовые последствия принятого решения, режимом и характером деятельности, которые в совокупности происходят на фоне активного противостояния криминогенной среды.

Авторитет сотрудников ОВД и доверие населения к ним как важнейшему элементу социальной структуры, прежде всего, зависят от уровня профессионализма людей, которые занимаются правоохранительной деятельностью. Тот факт, что профессионализм предполагает наличие особой совокупности знаний, умений и навыков, не вызывает сомнения, что сотрудники ОВД постоянно работают над собой. Но не меньшее значение имеет наличие личностных качеств, обеспечивающих соответствие работника характеру и условиям трудовой деятельности, с учетом соответствия сотрудников определенным психофизиологическим параметрам, владение определенным набором знаний и умений, наличия в структуре личности диспозиционных образований, отвечающих специфике работы, необходимых деловых и личностных качеств.

Выполнение служебных обязанностей сотрудников ОВД сопровождаются стрессогенные, экстремальные условия: специфические требования к времени работы и реакции, доминирование эмоций отрицательного знака, повышенная личная ответственность, чрезмерная социализированность профессии и т.д. [5].

Связь между эффективностью выполнения деятельности, в которой необходимо проявлять значительный уровень психомоторных качеств, и личностными чертами субъекта сложный и неоднозначный. С одной стороны, эффективность реализации профессиональных задач определяет наличие определенных психомоторных качеств, с другой такой прогноз нельзя назвать точным, поскольку коррелируется личностными свойствами индивида. Сформировать базовые личностные компетентности сотрудников ОВД – это первоочередная задача их первичной подготовки.

Агрессивность как черта характера сотрудников ОВД, с одной стороны, определяет целеустремленность и настойчивость в достижении определенной полномочиями цели. В субъект-субъектной форме социального взаимодействия служебные обязанности сотрудников ОВД требуют личностной готовности отстаивание законных интересов граждан и государства на позициях активной конкуренции. В то же время речь идет только о контролируемых личностью проявления, позволяющие активизировать и организовать деятельность сотрудников ОВД.

Выводы. Итак, психологическая устойчивость являясь профессионально значимым качеством сотрудника органов внутренних дел отражает психофизиологические, психологические, социально-психологические и профессиональные качества, сформированность которой позволяет им избегать конфликтного погружения в правоохранительную деятельность.

Литература:

1. Вахнина В.В., Бугров П.П. Психологические особенности профессиональной мотивации сотрудников органов внутренних дел // Академическая мысль. – 2020. – № 1 (10). – С. 114-118.
2. Китова Д.А., Семенова Ф.О. Феномен сознания как предмет психологического анализа // Вестник Университета Российской академии образования. – 2019. – № 4. – С. 49-54.
3. Лавренко А.В. Проблема копинг-поведения сотрудников полиции при несении службы в условиях профессионального стресса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). С. 339-342.
4. Миронова Е.Н., Кравченко М.А. Моральная и психологическая подготовка полицейских. – Ставрополь, 2020.
5. Русецкая Д.В., Лебедев И.Б. Исследование типов личности сотрудников органов внутренних дел с негативными психологическими состояниями // Прикладная психология и педагогика. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 122-133.
6. Семенова Ф.О. Психология профессионализации: выбор профессии и планирование профессиональной карьеры в юности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ф.О. Семенова. – СПб: Копи-Р Групп, 2010. – 324 с.
7. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Особенности психологической структуры исполнительской деятельности студентов вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 12. – С. 108-114.
8. Урусов З.Х. Педагогические условия развития профессиональной устойчивости у молодых сотрудников ОВД: специфика применения условий в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 72-79.
9. Эбзеев М.М., Семенова Ф.О. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе обучения в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 10 (92). – С. 174-178.
10. Эбзеев М.М. Формирование компетентностей как стратегическая задача образования в современных условиях // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 5-1. – С. 83-88.

УДК 159.922

доктор психологических наук, профессор Соловьёва Ольга Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
 аспирант Георгиевская Яна Сергеевна
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье раскрывается теоретическое обоснование связи социального интеллекта и готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов. Показаны предпосылки формирования социального интеллекта у студентов-психологов, связанные с психологическими особенностями их профессиональной деятельности. Представлены теоретические подходы к пониманию предметной специфики профессиональной деятельности психолога, выделены параметры этой деятельности, связанные с социально-эмоциональной её сферой (эмоциональная устойчивость, компетентность в профессиональном общении, развитое самосознание, способность к познанию себя и другого, профессионально-важные качества и ценности). Описано обоснование связи между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности у студентов-психологов. Показана сущность психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности с учётом фактора социального интеллекта для ценностно-мотивационного, когнитивно-гностического, эмоционально-волевого, креативного и функционально-деятельностного компонентов готовности.

Ключевые слова: студент-психолог, социальный интеллект, профессиональная деятельность, готовность к профессиональной деятельности, компоненты психологической готовности.

Annotation. The article reveals the theoretical basis of the relationship between social intelligence and readiness for professional activity in psychology students. The prerequisites for the formation of social intelligence in psychology students, related to the psychological characteristics of their professional activities, are shown. The article presents theoretical approaches to understanding the subject specifics of the professional activity of a psychologist, highlights the parameters of this activity related to its socio-emotional sphere (emotional stability, competence in professional communication, developed self-awareness, the ability to know oneself and others, professionally important qualities and values). The article describes the rationale for the relationship between social intelligence and readiness for professional activity in psychology students. The essence of psychological readiness of psychology students for professional activity is shown, taking into account the factor of social intelligence for the value-motivational, cognitive-gnostic, emotional-volitional, creative and functional-activity components of readiness.

Keywords: psychology students, social intelligence, professional activity, readiness for professional activity, components of psychological readiness.

Введение. Проблема формирования готовности специалиста в области психологии к профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе связана с тем, что специфика современного рынка труда определяется нехваткой квалифицированных психологов в производственной и социальной сфере, несмотря на то, что каждый год высшие учебные заведения выпускают значительное число специалистов-психологов.

Неготовность к профессиональной деятельности часто связывается с искажённой мотивацией обучения (не приобретение знаний, а получение диплома), слабой представленностью практического обучения как системы (преemptивность и взаимное предметное пересечение практик, семинаров, лабораторных занятий, самостоятельной подготовки), недостаточностью акцентов на формирование и развитие метакомпетенций, отражающих содержание будущей профессиональной деятельности, что для психолога связано с познанием других людей, предвидение последствий поведения, понимание переживаний другого, управление ситуациями межличностного взаимодействия (А.А. Буянов, О.А. Куприна, Л.В. Лежнина и др. [2; 6; 7]).

В этом смысле социальный интеллект приобретает особенное значение как профессионально-важное качество и специфическая особенность для деятельности будущего психолога, обуславливая его готовность к этой деятельности, поскольку представляет собой в общем случае способность, основанную на социально-психологическом знании и опыте в области межличностного взаимодействия, в правильном распознавании социального контекста ситуации, в ориентировании в ней, в правильной интерпретации особенностей поведения и личности людей и др. (А.Е. Клочкова, А.С. Лукьянов, Л.Э. Филатова и др. [4; 8; 10]).

Изложение основного материала статьи. Психологическая профессия накладывает особые требования к будущему специалисту. В самом общем смысле особенности деятельности таких специалистов предполагают не только когнитивное, но и выраженное эмоционально-личностное индивидуальное развитие.

В исследовании О.А. Ашихминой, посвященном проблеме изучения развития эмоциональной устойчивости как профессионально-важного качества психолога, автор исходил из понимания значимости изучения эмоциональной устойчивости и её динамики на разных этапах профессионального становления в силу эмпиричности профессии психолога. Автор связывает эмоциональную устойчивость с умением успешно преодолевать трудности профессиональной деятельности и относит этот феномен к профессионально-важным качествам для профессии психолога. Интересно, что О.А. Ашихминой подчёркивается роль рефлексии в реализации функциональности эмоциональной устойчивости, представленной тем самым в контексте изучения феномена социального и эмоционального интеллекта [1].

Л.А. Филатова ставит главной характеристикой для формирования будущих психологов компетентность в профессиональном общении и подчёркивает, что она является базисной компетентностью, позволяющей решать профессиональные задачи, возникающие в реальной практической деятельности психолога, и состоит из взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного и операционального [10].

Анализ исследований, направленных на выявление актуальных и потенциальных возможностей студентов-психологов к овладению учебно-профессиональной деятельностью, проведённый Н.Л. Росиной, показал, что общая тенденция изменений сводится к качественному и количественному усложнению

мотивационных, когнитивных, регулятивных и рефлексивных подструктур, к развитию отдельных профессиональных качеств [9].

О.А. Куприной отмечается, что специфика получаемых психологических знаний способствует осмыслению, рефлексии и усложнению внутреннего мира студентов-психологов. Их представления о личности богаче и сложнее, чем у студентов, обучающихся по другим специальностям. У них отмечается особая наблюдательность по отношению к людям. Студентам-психологам чаще свойственны такие индивидуально-личностные особенности, как непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие [6].

И.П. Краснощёченко в своей работе [5] анализирует профессиональную субъектность будущего психолога. Она обосновывает структурные компоненты профессиональной субъектности будущего психолога, выделяя профессиональную идентичность / профессиональную Я-концепцию; профессиональную направленность; профессиональное мышление; профессиональные компетенции; профессионально важные качества. В рамках разработанной акмеологической концепции автор особое внимание уделил профессионально-важным качествам, являющимся атрибутивными для психолога как субъекта профессиональной деятельности – целенаправленности, активности, рефлексивности, общительности (коммуникативности), ответственности, саморегуляции, интернальному локусу контроля.

Обзор и анализ работ позволяют обобщить и выделить отдельные параметры профессиональной деятельности психолога, связанной с социально-эмоциональной её сферой:

- эмоциональная устойчивость и компетентность в профессиональном общении;
- особая наблюдательность по отношению к людям, внимательное к ним отношение, доброта и мягкосердечие;
- открытость собственному опыту, обладание развитым самосознанием;
- стремление познать и понять себя, других, помогать себе, помогать и быть полезным другим;
- профессионально-важные качества – целенаправленность, активность, рефлексивность, общительность, ответственность, саморегуляция, интернальный локус контроля;
- специфические профессиональные ценности – роль и назначение профессии психолога, ответственность.

Таким образом, разные аспекты функциональности профессиональной деятельности психолога, решаемых задач и достигаемых целей, содержания и особенностей профессиональной деятельности психолога позволяют увидеть, «вынести за скобки» представленных особенностей именно социальный интеллект, который можно представить как способность, обеспечивающую субъекту самопознание и познание других людей, предвидение последствий поведения в складывающихся отношениях, понимание переживаний другого человека по его экспрессивным проявлениям, быстрое включение в оптимальные социальные взаимодействия, понимание логики и последствий развития сложных ситуаций межличностных и профессиональных взаимодействий, и в этом смысле могущий быть условием формирования успешности профессиональной деятельности психолога.

Рядом современных авторов признаётся одна из ведущих ролей в успешности учебной деятельности студентов-психологов и готовности к ней социального и эмоционального интеллекта.

По мнению Л.В. Лежниной, одной из основных причин недостаточной готовности психологов к успешной профессиональной деятельности считается несоответствие традиционной парадигмы вузовской подготовки современным требованиям. Прежде всего это преобладание репродуктивных методов обучения, которые обеспечивают «наполнение» студента знаниями, а не формируют в нём релевантные замыслу профессии психолога качества. Это приводит к недостаточной практико-ориентированной подготовке к самостоятельной предметной профессиональной деятельности, связанной с особой ролью социальной и эмоциональной компетентностей [7].

Т.А. Егоренко отмечает, что одной из профессионально важных характеристик профессионального становления личности на этапе обучения в вузе является уровень социального интеллекта, позволяющий эффективно решать возникающие вопросы в процессе межличностного взаимодействия. При этом, по мнению автора, сама по себе проблема социального интеллекта, как правило, рассматривается в рамках общих вопросов теории интеллекта [3].

В исследовании Дж. Пинто, Л. Фари, М. Тавейрак [12] представлены результаты исследования особенностей развития социального интеллекта среди португальских студентов. Показатели по компонентам социального интеллекта (когнитивный аспект, мотивация в решении социальных проблем, индекс самоуверенности, индекс осведомлённости о разрешении социальных ситуаций) указывают на средние значения. Авторами отмечается, что исследуемые студенты отмечают у себя низкий уровень произвольности в ситуациях, касающихся способности понимать, принимать и решать возникающие ситуации в межличностном взаимодействии. Студенты-первокурсники обладают большей способностью использовать когнитивные процедурные и структурные аспекты решения проблем, а также у них более выражен энтузиазм в решении проблем, связанных с социальными ситуациями взаимодействия, по сравнению со старшекурсниками. Неуверенность в своих силах, а также непонимание того, что они обладают знаниями и опытом для эффективного решения ситуаций социального характера, является общей проблемой в ситуации межличностного взаимодействия для студентов разных курсов. Очевидной становится связь (и даже зависимость) развитости социального интеллекта (его компонентов) и готовности к будущей профессиональной деятельности для студентов. Согласно полученным в этом исследовании результатам, для студентов-психологов необходимо введение в образовательный процесс мероприятий, направленных на развитие социального интеллекта. При этом несформированность необходимого уровня социального интеллекта у обучающихся приводит в дальнейшем к сложностям на этапе их непосредственного вхождения в профессию.

В анализируемом Т.А. Егоренко исследовании М. Томаса, Т. Сковольта, Х. Майкла, М. Ронстад описываются сложности, которые возникают в деятельности начинающих психологов-консультантов с низким уровнем социального интеллекта [3]. Так, содержанием сложностей молодых специалистов, по мнению авторов, является: острая тревога, несоблюдение эмоциональных границ, переживание собственной несостоятельности как профессионала. Затруднения у новичков могут быть вызваны неясностью профессиональной деятельности. Опыт в психологическом консультировании является важной частью профессионализма, поскольку в ней нет стандартных способов мышления и ведения диалогов. Авторы

отмечают важность развития в рамках практических занятий для студентов эмоционального и поведенческого компонента социального интеллекта. Другая сложность, по мнению авторов, заключается в эмоциональной неопытности молодых специалистов. Умение соблюдать дистанционные межличностные рамки – необходимое качество психолога-консультанта. Новички, либо слишком эмоционально реагируя на поведение клиентов, не всегда верно интерпретируют ситуацию, либо, стараясь сдержать свои эмоции, упускают из виду важную для работы с клиентом информацию. Также осложняет профессиональную деятельность вероятность разочарования в своей специальности, своих профессиональных знаниях при столкновении с практикой. Для молодых специалистов становится очевидным, что академические схемы и теории не описывают все многообразие жизненных ситуаций и не способны дать ответы, применимые для конкретного случая. Профессиональные компетенции требуют способностей понимания чувств и поведения другого человека.

Е.В. Шипилова, проводя исследование на студентах-психологах, отмечает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов имеет сложную структуру, включающую в себя ряд компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивно-гностический, эмоционально-волевой, функционально-деятельностный и креативный, и последовательно достигает в своём развитии уровни – ориентировочный, операциональный, функциональный и рефлексивно-творческий [11].

Наполнение компонентов структуры психологической готовности студентов-психологов с учётом фактора социального интеллекта предполагает следующее:

- для ценностно-мотивационного – устойчивость позитивных профессиональных мотивов, ведущих профессиональных ценностей и интересов и выраженных гуманистических профессиональных установок;
- для когнитивно-гностического – характер профессиональной «картины мира», направленность на овладение спецификой деятельности психолога, связанной с её социально-эмоциональной сферой;
- для эмоционально-волевого – стремление следовать нормам и правилам работы психолога, волевая саморегуляция, учёт требований профессиональной деятельности психолога;
- для креативного – направленность на реализацию творческой активности, стремление к самостоятельности и самоопределению в профессии, направленность на преобразование;
- для функционально-деятельностного – степень сформированности коммуникативных, организационных, диагностических и других навыков и умений, сформированность профессионально-важных качеств и профессионального стиля межличностного взаимодействия.

Как видно, содержание компонентов структуры психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности отражает необходимость развития социального интеллекта как наиболее чувствительного и релевантного этому содержанию феномена.

Выводы. Ведущая роль социального интеллекта в формировании готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности обусловлена принципиальной социогенностью и эмоциональной потенциальностью профессии психолога, сущностной опорой результатов и самого процесса профессиональной деятельности на эффективность межличностных контактов и успешность межличностной коммуникации в целом, на прогнозирование её параметров в условиях социальных трансформаций.

Социальный интеллект выступает решающим фактором в формировании психологической готовности студента-психолога к профессиональной деятельности, обеспечивая понимание людей, способность продуктивного установления контактов, социальную приспособляемость и принятие социальных правил, социальную пронциательность и интуицию, успешный поиск выхода из критических ситуаций, способствуя надёжности прогнозирования поведения людей и адекватному приспособлению в межличностных взаимодействиях, что является базой успешной профессиональной деятельности психолога.

Литература:

1. Ашихмина О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Ашихмина. – М., 2010. – 23 с.
2. Буянов А.А. Развитие профессионального самопонимания студентов-психологов в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Буянов. – М., 2012. – 26 с.
3. Егоренко Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе / Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 3. – С. 109-114.
4. Ключкова А.Е. Характеристика социального интеллекта студентов-психологов / А.Е. Ключкова // Человеческий капитал. – 2015. – № 8 (80). – С. 58-62.
5. Краснощёченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.П. Краснощёченко. – М., 2012. – 47 с.
6. Куприна О.А. Психологические детерминанты осмысленности жизни студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Куприна. – М., 2010. – 29 с.
7. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Лежнина. – М., 2009. – 40 с.
8. Лукьянов А.С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов / А.С. Лукьянов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 1. – 389 с. – С. 325-329.
9. Росина Н.Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Росина. – Нижний Новгород, 2012. – 49 с.
10. Филатова Л.Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Э. Филатова. – М., 2012. – 21 с.
11. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Шипилова. – М., 2007. – 212 с.
12. Pinto J.C. Social Intelligence in Portuguese Students: Differences According to the School Grade / J.C. Pinto, L. Faria, M. do Céu Taveira // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 56-62.

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
аспирант 3 курса Кузьмина Алевтина Владимировна
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СПЕЦИФИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья раскрывает общий абрис феноменологии развития смысложизненных ориентаций личности. Описаны основные подходы, в которых отражено изучение смысложизненных и ценностных ориентаций человека в процессе возрастного профессионального развития. Представлены ход, содержание и результаты экспериментального исследования по изучению специфики смысложизненных и ценностных ориентаций студентов педагогического вуза разных специальностей.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, студенты педагогического вуза.

Annotation. The article reveals the general outline of the phenomenology of the development of life-meaning orientations of the individual. The main approaches are described, which reflect the study of life-meaning and value orientations of a person in the process of age-related professional development. The course, content and results of an experimental study on the study of the specifics of life-meaning and value orientations of students of a pedagogical university of different specialties are presented.

Keywords: life-meaning orientations, value orientations, students of a pedagogical university.

Введение. В условиях острых социальных и духовных изменений в жизни общества, на данном этапе, перед вузами стоит задача увеличения результативности в подготовке будущих специалистов. Имеющиеся данные показывают, что больше трети выпускников после окончания вуза не работают по выбранной профессии, при этом ни престиж специальности, ни ее материальная сторона не имеют особого влияния. Подобная ситуация сложилась и в педагогических вузах. Одной из причин этого явления выступает односторонность в профессиональной подготовке будущих педагогов, которая заключается в вооружении студентов профессиональными знаниями, умениями и компетенциями в преподавании определенных дисциплин. В данном подходе очевидно прослеживается недостаточность личностной подготовки к профессиональной деятельности: формирование личностных качеств, понимание и осмысление ценностных и смысложизненных ориентаций будущего педагога, отношение к будущей профессии как к жизнедеятельности [6].

Изложение основного материала статьи. Вопрос формирования смысложизненных ориентаций является одним из актуальных в психолого-педагогических науках. Он связан с поиском ответов на вопросы о сущности смысла жизни, ценностях и смыслообразовании. Смысложизненные ориентации (СЖО) обычно понимаются как способ построения собственной жизни человека с присущей ему системой ценностей, смыслов и целей. Поэтому следует отметить важность развития смысложизненных ориентаций у студентов педагогического вуза [5].

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых накоплен достаточно большой теоретический и эмпирический материал по изучению СЖО. Так, в отечественной психологии данная проблема раскрывается в трудах многих классиков и современников (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.Г. Алексеева, Н.И. Аркаева, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеева, В. Брушлинский, Ф.В. Бассин, Л.И. Божович, С.И. Григорьев, Е.И. Головаха, В.И. Долгова, И.С. Кон, Н.Л. Карпова, А.А. Козлов, Д.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.Т. Лисовской, С.Л. Рубинштейн, В.С. Трипольский, К. Обуховский, В.Э. Чудновский и др.).

Развитию СЖО в возрастном онтогенезе посвящены труды Е.А. Климова, И.В. Кузнецовой, Е.М. Павлютенкова, А.И. Ростунова, С.Н. Никифорова, И.В. Ульяновой, А.Б. Тищенко, А.П. Огурцова, Э.Г. Юдина.

Анализ особенностей развития смысложизненной сферы личности студентов представлен в работах Г.М. Андреевой, Б.С. Братуся, В.Е. Гаврилова, Э.Ф. Зеера, О.В. Зиневич, И.Ф. Клименко, Б.Ф. Ломова, В.С. Мухиной, Н.Д. Никандрова, А.А. Реана, И.А. Сапоговой, Д.Б. Эльконина, и др.

В зарубежной литературе проблема смысла жизни и СЖО исследовалась в аналитической психологии (К. Юнг), в психоанализе (З. Фрейд), в гуманистической психологии (А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс.). Ученые в своих трудах подчеркивают значимость успешного формирования смысложизненных ориентаций для гармоничного развития личности, указывая возможность воздействия на смысловую сферу через развивающую работу.

На основе анализа исследований по данной проблеме можно сделать краткий абрис, раскрывающий сущность данной феноменологии. СЖО человека представляют собой сложное и динамическое образование, которое имеет многоуровневую иерархическую, внутренне неоднородную структуру. Система СЖО является важнейшим компонентом структуры личности и находится на стыке мотивационно-потребностной сферы и личностных смыслов [7]. СЖО – это понятие, которое учитывает целенаправленную деятельность и жизненную активность человека во всех сферах его жизни. Цель жизни и ее значение зависят от самого человека, от того, какие усилия он приложит для реализации своих жизненных планов. Смысл жизни человека определяют уровень его ответственности как перед собой, так и перед обществом и природой. Важнейшими аспектами проблемы смысла жизни является стремление человека к самореализации и к актуализации своих способностей для осуществления жизненного предназначения [1]. В этом контексте смысл жизни во многом определяется способностью человека к творчеству, как одному из способов не только осмысления жизни, но и ее преобразования. Поскольку стремление к смыслу присуще человеческой природе, то неспособность удовлетворить эту потребность приводит к нервным и психическим расстройствам, травмам, задержкам и отставанию в развитии личности [4]. Это в свою очередь подчеркивает высокую значимость целенаправленного формирования и развития смысложизненных ориентаций личности в процессе ее онтогенетического развития.

Ценностные и СЖО современных студентов характеризуются противоречивым соперничеством материальных и духовно-нравственных ценностей. Это оказывает негативное влияние на развитие личности современного студента, проявляясь в когнитивных, поведенческих и эмоциональных тенденциях, существенно сужающих сферу профессиональной самореализации [1].

Теоретический анализ выявил высокую важность и значимость проведения экспериментальных исследований, направленных на выявление специфики СЖО студентов педагогического вуза. В основу нашего исследования была положена гипотеза: целенаправленное развитие смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза в условиях образовательного процесса будет способствовать актуализации духовно-нравственных и культурных ценностей, а также гармонизации личности, повышая субъективную значимость будущей профессиональной педагогической деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». В исследовании принимали участие студенты вторых курсов по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование, направленность – Дошкольное образование (19 человек), направленность – Изобразительное искусство (19 человек); 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование (20 человек). Общее количество испытуемых – 58 человек.

В качестве диагностического инструментария было выделено две методики: тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев) [2] и методика изучения ценностных ориентаций личности (М. Рокич) [3].

Результаты теста смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанного Д.А. Леонтьевым представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели СЖО (по тесту Д.А. Леонтьева) студентов педагогического вуза на констатирующем этапе исследования

Стены Шкалы	Специальное (дефектологическое) образование	Дошкольное образование	Изобразительное искусство	Средний балл	Средние нормы
1. Общий показатель осмысленности жизни	89,5	81,6	87,5	86,2	95.76±16.54
2. Цели жизни	29,9	26,8	29,1	28,6	29.38 ± 6.24
3. Процесс жизни	29,9	28,8	28,6	29,1	28.80 ± 6.14
4. Результативность жизни	25,5	24,5	24,2	24,7	23.30 ± 4.95
5. Локус контроля Я	21,1	20,0	19,9	20,3	18.58 ± 4.30
6. Локус контроля жизнь	28,5	24,5	25,1	26,0	28.70 ± 6.10

Анализируя полученные данные в ходе тестирования, которые представлены в таблице 1, следует отметить, что общая осмысленность жизни характеризуется наиболее низким уровнем в группе педагогов группы направления «Дошкольное образование». Баллы по шкале «цели в жизни» характеризуют значение, которое студент придает осмысленности жизни, данные результаты свидетельствуют о наименьшей заинтересованности учащихся этой группы целями в своей жизни, скорее характеризуя их как заинтересованных жизнью в сегодняшнем дне.

Студенты группы направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» и педагогов профиля «Изобразительное искусство» придают жизни большую осмысленность, также они проявляют направленность во временную перспективу. Баллы групповых показателей по шкале «процесс жизни» также различаются в полученных результатах. Разница заметна во всех представленных группах. Для студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» характерен более высокий показатель, что свидетельствует о восприятии испытуемыми своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

Показатели результативности жизни, или удовлетворенности процессом самореализации отображают то, насколько была проанализирована прожитая жизнь. Прослеживается связь показателей группы направления подготовки «Дошкольное образование» с неудовлетворенностью жизнью по предыдущему показателю, жизнь на сегодняшний день не соответствует заявленным ожиданиям.

Полученные результаты по шкале «локус контроля» соответствуют представлениям о себе как о сильной личности, способной выстроить свою жизнь по своему желаемому сценарию. По данной шкале баллы в группе по направлению подготовки «Дошкольное образование» значительно меньше, чем в других группах, как и показатели по шкале «локус контроля – жизнь».

Анализ данных, полученных в результате применения методики «Смысложизненные ориентации по Д.А. Леонтьеву», позволяет сделать вывод о том, что для студентов педагогического вуза характерно: присутствие целей на будущее в жизни, которые придают жизни осознанность, устремленность и временную перспективу. Студенты воспринимают свою жизнь как представляющую интерес. У них ярко выражены представления о себе как о сильной, интересной и компетентной личности. Наблюдается положительная оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, что ее прожитая часть была производительна и осознанна, в сочетании со средней удовлетворенностью самореализацией.

Важно, что для студентов, участвующих в исследовании идеологическая установка характерна возможность быть хозяином собственной жизни, вера в свои силы и потенциал, при этом отмечается адекватная оценка своих возможностей; свойственна высокая осознанность жизни.

Также в результате проведенного исследования выяснилось, что у студентов выбранных направлений подготовки имеются существенные отличия в уровнях выраженности СЖО. Так, студенты группы направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» имеют высокие средние значения по шкалам теста «СЖО по Д.А. Леонтьеву». В то время как испытуемые групп направлений подготовки «Дошкольное образование» и «Изобразительное образование» имеют минимальные средние значения по всем шкалам той же методики. Дальнейшие исследования могут быть направлены на более подробное изучение смысложизненных ориентаций студентов групп с минимальными показателями по всем шкалам данного теста.

Далее экспериментальный план нашего исследования был направлен на выявление уровня сформированности ценностных ориентаций по методике М. Рокича [4]. Данный тест был использован для изучения особенностей интегральной иерархии терминальных и инструментальных ценностей студентов педагогического вуза, в которой они упорядочены на основе субъективного ранга их значимости.

Таблица 2

Шкала терминальных ценностей (по тесту М. Рокича) студентов на констатирующем этапе эксперимента

Значение ЦО на шкале (Ранг)	Ценностные ориентации	Специальное (дефектологическое) образование	Дошкольное образование	Изобразительное искусство
T11	Продуктивная жизнь	4,5	4	5
T14	· Свобода	5	5	6
T2	Жизненная мудрость	6	6	6
T8	Наличие хороших и верных друзей	7	6	7
T6	· Любовь	6,5	6	7
T5	Красота природы и искусства	8	7	8
T1	Активная деятельная жизнь	8	7	8
T10	· Познание	8	7	9
T16	· Счастье других	8	7	9
T4	Интересная работа	9	8	9
T12	· Развитие	9	8	10
T13	· Развлечения	9	8	9
T7	Материально обеспеченная жизнь	10	9	10
T17	· Творчество	10	10	11
T9	Общественное признание	11	11	12
T18	Уверенность в себе	11	10	11
T15	Счастливая семейная жизнь	11,5	10,5	11
T3	· Здоровье	13	12	12

Исходя из представленных выше результатов исследования в таблице 2, следует отметить то, что в системе терминальных ценностей студентов группы направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» наблюдается наиболее высокий ранг значимости следующие шкалы: свобода, любовь, продуктивная жизнь, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость, красота природы и искусства.

Далее выделяется следующая группа терминальных ценностей: познание, интересная работа, развитие, счастье других, активная деятельная жизнь, развлечения. В группу терминальных ценностей, получивших более низкие предпочтения, у студентов педагогического вуза включены: творчество, общественное признание, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь, здоровье, уверенность в себе.

Таким образом, можно отметить, что среди более предпочитаемых ценностей в выбранных группах студентов указаны ценности более абстрактного содержания – жизненная мудрость, любовь, свобода. Как ни странно, такие ценности как счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь, здоровье оказались менее предпочтительными.

Вполне вероятно, что такая картина имеет место быть исходя из того, что высокий уровень ценностно-смысловой системы самоактуализирующейся личности составляют именно ценностные ориентации, которые могут рассматриваться в качестве возможной цели индивидуального развития. А. Маслоу отмечал, что ценностные ориентации самоактуализирующейся личности представляют собой своего рода эталон, «научную», не имеющую ничего общего с предубеждениями исследователя, «естественную систему ценностей».

Поэтому будущие педагоги, осознавая для себя личностную потребность в удовлетворении именно этой системы ценностей, при ранжировании указывают не столько на иерархию личностных ценностей в целом, сколько на отношение их к реальным потребностям.

Групповая иерархия терминальных ценностей групп направлений подготовки «Дошкольное образование» и «Изобразительное образование» охарактеризовалась большей значимостью таких ценностей, как активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, красота природы и искусства, общественное признание, материально обеспеченная жизнь, познание. В следующую группу отнесены такие ценности как: развлечения, развитие, интересная работа, свобода, здоровье, счастливая семейная жизнь. К низшему рангу ценностей относятся: наличие хороших и верных друзей, творчество, любовь, уверенность в себе, счастье других, жизненная мудрость.

Таким образом, следует отметить, что в группе направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» ценностные ориентации иерархизированы в общем достаточно схоже с группами направлений подготовки «Дошкольное образование» и «Изобразительное образование». Исключение составляют такие ценности, как материально обеспеченная жизнь и знания. А также то, что система ценностей, получившая меньшее предпочтение, включала в себя: наличие хороших и верных друзей, любовь, счастье других и некоторые другие. Возможно, это свидетельствует о высоком уровне экстраверсии

и эгоцентризма членов данной группы. Потому что, отвергая ценность любви и дружбы и игнорируя счастье других, личность с большей вероятностью сосредотачивается на себе. Им нужно общественное признание, деятельная, активная, финансово обеспеченная жизнь, когда можно сказать, что мудрость жизни, счастье других и любовь напротив остаются на втором плане.

Таблица 3

Шкалы инструментальных ценностей (по тесту М. Рокича) в группах испытуемых на констатирующем этапе эксперимента

Значение ЦО на шкале (Ранг)	Ценностные ориентации	Специальное (дефектологическое) образование	Дошкольное образование	Изобразительное искусство
И15	· Честность	8	5	6
И1	Аккуратность, чистоплотность	7	6	7
И2	Воспитанность	7	7	8
И17	· Широта взглядов	8	6	8
И18	Эффективность в делах	8	7	8
И6	· Независимость	9	7	8
И8	Образованность	9	7	9
И9	Ответственность	10	9	10
И5	Исполнительность	10	9	9
И11	Самоконтроль	10	8	10
И14	· Терпимость	11,5	11	10,5
И3	· Высокие запросы	11	11	11
И7	Непримимость к недостаткам	12	11	11
И12	· Смелость в отстаивании своего мнения	12	11	11
И13	· Твердая воля	13	11	12
И4	Жизнерадостность	14	13	12
И10	· Рационализм	14	13	14
И16	Чуткость	15	13	14

Проанализировав полученные данные, представленные в таблице 3, отметим, что в системе инструментальных ценностей студенты группы направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» характеризуются большей ориентацией на инструментальные ценности аккуратности и чистоплотности, честности, эффективности в делах, воспитанности, широты взглядов, независимости.

Далее выделяется следующая группа инструментальных ценностей: образованность, ответственность, исполнительность, самоконтроль, высокие запросы, терпимость. Последние места в иерархии ценностных ориентаций занимают такие ценности как: смелости в отстаивании своего мнения, непримиримости к недостаткам, жизнерадостности, твердой воли, рационализма, чуткости.

Система инструментальных ценностей в группах направлений подготовки «Дошкольное образование» и «Изобразительное образование» связана со значимостью таких ценностей как эффективность в делах, образованность, исполнительность, жизнерадостность, широта взглядов, воспитанность. За данной группой инструментальных ценностей следуют ценности непримиримости к недостаткам, терпимости, самоконтроля, аккуратности и чистоплотности, чуткости, высоких запросов. В группу менее значимых инструментальных ценностей вошли ответственность, честность, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, независимость, рационализм.

Отметим также, что инструментальные ценности в экспериментальных группах приобрели своеобразную специфическую иерархию, и является странным и не рациональным явлением того, что в группу менее значимых инструментальных ценностей входят такие общенравственные и общечеловеческие предпочтения как независимость, честность, смелость и др.

Данные результаты делают особенно актуальным проведение систематической работы по целенаправленному формированию ценностных и СЖО личности будущих педагогов представленных специальностей.

Выводы. Анализ смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза показал, что данная проблема является высоко актуальной значимой для психолого-педагогической науки и практики. В ходе теоретического анализа нами выявлено, что СЖО человека, связывающие его внутренний мир с окружающей действительностью, представляют собой сложное и динамическое образование, которое имеет многоуровневую иерархическую, внутренне неоднородную структуру. Система СЖО является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов.

Несмотря на высокую актуальность, процесс развития и формирования СЖО студентов педагогического вуза на современном этапе изучен недостаточно, что требует проведения экспериментальных исследований в данном научном поле. В этой связи нами было проведен констатирующий этап эксперимента по выявлению специфики ценностных и СЖО будущих педагогов разных специальностей.

Анализ результатов показал наличие рассогласования их личностных ценностных ориентаций и профессиональных ценностей. Также варьирование терминальных и инструментальных ценностей студентов заставила задуматься над сферой ценностей студентов разных специальностей, что на наш взгляд, требует особого внимания и дальнейшего изучения.

Результаты, полученные в ходе констатирующего исследования, обусловили необходимость целенаправленного развития смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза в условиях вузовского образования. Этот процесс должен быть направлен на актуализацию духовно-нравственных и культурных ценностей, а также гармонизацию личности, повышая субъективную значимость будущей профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Дроздова Н.В. Особенности смысложизненных ориентаций студентов-психологов. – 2016. – №51. – С. 40-44.
2. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций. – 2008. – №1. – С. 150-155.
3. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича // Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – С. 637-641
4. Мощенко Л.С., Дроздова Н.В. Смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем жизнестойкости (на примере студентов-психологов) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 133-140.
5. Серый А.В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида. – Кемерово, 2010. – С. 354-360.
6. Соловьева О.В., Мухортов И.В. Подходы к формированию ценностно-смысловой сферы студентов в образовательной среде вуза // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: Личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной среды высшей школы. – Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2019. – С. 167-172.
7. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности. – 2004. – №6. – С. 5-11.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Юлия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

магистрант 1 курса Гизатуллина Гульназ Ирековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ВАХТОВЫМ МЕТОДОМ

Аннотация. Психологические особенности организации труда сотрудников вахтовым методом – один из факторов, который важно учитывать при организации труда. Психологические компоненты позволят регулировать психическое состояние специалистов и повышать продуктивность профессиональной деятельности. Как известно, вахтовый метод ассоциируется с «неправильным» режимом труда и отдыха и, следовательно, влечет за собой ряд ошибок в работе. В связи с влиянием других условий, не только в работе, наблюдается тревога, страх за себя и близких, паника. При этом стоит отметить важность и ценность такого вида труда и необходимость его профессионального сопровождения.

Ключевые слова: вахта, вахтовый метод, риск, групповая изоляция, психологические риски, экстремальная ситуация.

Annotation. The psychological characteristics of the organization of work of employees on a rotational basis is one of the factors that is important to consider when organizing work. Psychological components will allow you to regulate the mental state of specialists and increase the productivity of professional activity. As you know, the rotational method is associated with the «wrong» mode of work and rest and, therefore, entails a number of errors in work. In connection with the influence of other conditions, not only at work, there is anxiety, fear for oneself and loved ones, panic. At the same time, it is worth noting the importance and value of such a labor force and the need for its professional support.

Keywords: shift, shift method, risk, group isolation, psychological risks, extreme situations.

Введение. Исследование психологических особенностей сотрудников в «трудных» условиях организации профессиональной деятельности является актуальной задачей современной науки. При изучении данного вопроса, было отмечено, что работники, которые оказались в условиях социальной депривации, по-иному реагируют на изменение бытовых условий и психоэмоционального климата. Специалисты, работающие вахтовым методом, представляют различные специальности: инженеры, водители, руководители, технологи, монтажники, повара и др.

Изучение особенностей труда вахтовым методом нашли отражение в работах психологов: Симонова Н.Н., Корнеева Я.А., Дегтева Г.Н., Дубинина Н.И., Бойцова А.В. В их работах рассматриваются стратегии адаптации работников на Крайнем Севере.

Выполняемая работа в суровых климатических условиях при социальной депривации, нарушение привычного уклада жизни, нарушенный биоритмологический стереотип жизнедеятельности, влияние полярной ночи и дня (нарушение выработки мелатонина), психологический дискомфорт значительно влияет на организм человека [1]. Отмечается хроническая усталость, конфликтность, дискомфорт и нарастание психологической напряженности.

В нашем исследовании рассматривается психологическая готовность, предполагая, что в условиях Крайнего Севера необходимо ее учитывать. В психологической готовности на первое место выходят рост личности на психологические знания и развитие личностного компонента.

Мы выявили, что работники с разным опытом вахтового труда имеют различные особенности представления о психологической готовности к труду вахтовым методом. Отличия заключаются в коммуникативном и мотивационном компонентах профессиональной готовности. Помимо этого, отличаются представления о навыках саморегуляции и психологической способности сотрудников. Приступая к работе, необходимо учитывать следующие факторы: какими знаниями владеет сотрудник, уровень его психологической подготовки, а также понимание всех должностных обязанностей. Необходимо, чтобы представления о работе, непосредственных обязанностях и условиях труда соответствовали реальности. Это соответствие способствует адаптации работника, его профессиональной эффективности, снижению риска возникновения негативных последствий [2].

Наиболее сложными в психологической адаптации выделяются депривация потребности в уединении, дефицит теплого эмоционального общения, информационный голод и т.д. Депривация выражается в том, что сотрудник начинает находиться в состоянии постоянного психического напряжения. Оно вызывается из-за необходимости подавления собственных эмоций. Следовательно, в группе нарушаются взаимоотношения, число конфликтов увеличивается. При жестком длительном воздействии психогенных факторов, т.е. при сильной степени изоляции и социальной депривации возрастает риск развития психических состояний, характеризующиеся эмоциональными нарушениями. Они влияют на эффективность трудовой деятельности негативно [3].

Как известно, люди по-разному реагируют на стресс. От специфики ситуации и личностных особенностей зависят стратегии решения ситуаций.

В условиях стресса люди выбирают определенные стратегии поведения. Это стало актуальной проблемой среди зарубежных (Ч. Карвер, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолкман и др.) и отечественных ученых (Л.И. Анцыферова, Л.И. Дементий, К. Муздыбаев, С.К. Нартова-Бочавер, и др.) [5].

Необходимо обращать внимание на особенности сотрудника и его личностные ресурсы, когда решается вопрос психологического отбора для работы в особых, экстремальных условиях деятельности. Стоит отметить, что психологические различия, уровень готовности к деятельности в данных условиях и разные ресурсы объясняют, почему, например, два сотрудника, имеющие одинаковый уровень профессиональной подготовки, показывают разные показатели успешности своей профессиональной деятельности и могут совершенно по-разному проявить себя в работе.

Изложение основного материала статьи. Мы рассматриваем объектом нашего исследования Новопортовское месторождение. На данный объект работники добираются на вертолете. И в этом случае изоляция особенно остро ощущается, так как сотрудник не может самостоятельно добраться до города. Климатические условия в данном регионе достаточно суровые: плохая видимость, сильный ветер, туман на Обской губой и т.д.

Стоит отметить, что работники нефтегазодобывающих компаний, привлекаемые к труду вахтовым методом, проживают в вахтовых поселках, специально созданных работодателем. Они представляют собой комплекс зданий и сооружений и предназначены для жизни сотрудников, а также отдыха между сменами.

Возможность оптимизации труда сотрудников, работающих вахтовым методом, стала целью нашего научного интереса. В исследовании участвовали 50 человек, из которых 24 женщины и 26 мужчин возрастом от 28 до 55 лет. На рисунке 1 представлено в процентном соотношении возрастной диапазон.

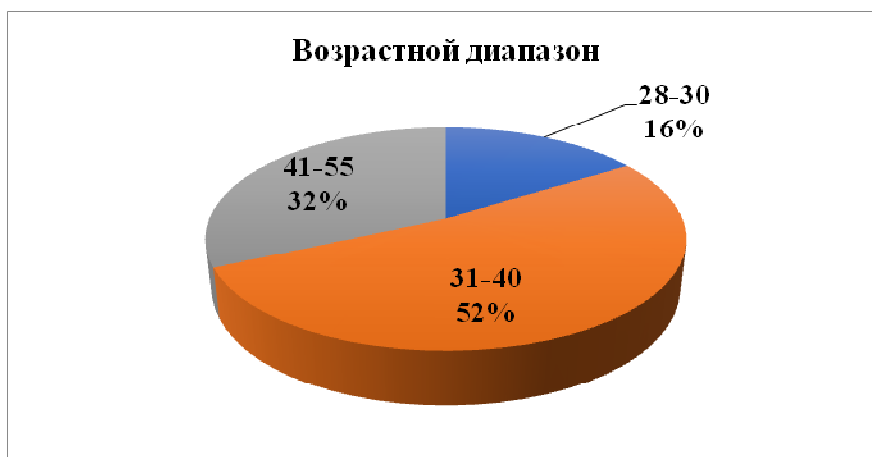


Рисунок 1. Возрастной диапазон

Исходя из представленной диаграммы (рис. 1) большинство опрошенных (52 %) в возрасте от 31 до 40 лет. Такой результат может быть связан с высокой производительностью в данном возрастном диапазоне. Состояние здоровья позволяет выдержать тяжелые условия Крайнего Севера и не все ощущают изменения климата.

Для исследования особенностей личности, специалиста, работающего вахтовым методом, всем было предложено пройти анкетирование и методику определения личностно- характерологических акцентуаций К. Леонгарда (Модификация С. Шмишека).

В разработанной нами анкете предусматривались вопросы о семейном положении и образовании. Результаты опроса приведены на рисунках 1 и 2.

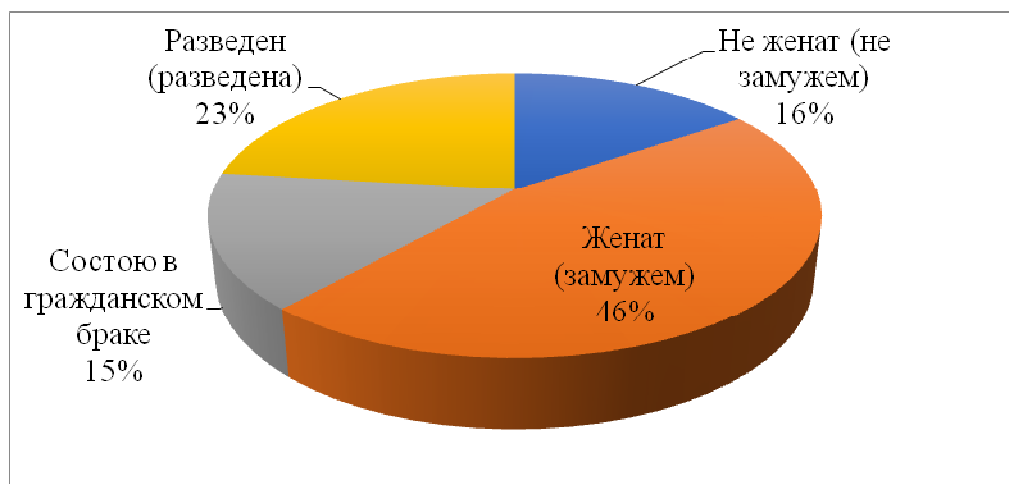


Рисунок 2. Результат анкетирования. Семейное положение

После обработки анкет было выявлено, что 46% респондентов состоят в браке и 23% разведены. В ходе обработки анкет выявлены такие ответы, как категорическое несогласие с данным графиком работы. Следовательно, можно предположить, что работа вахтовым методом становится одним из факторов возникновения кризиса в семейных отношениях и причиной разводов. Психологическая напряженность и конфликтность личности, приобретенная в условиях профессиональной деятельности, распространяется и на семейные отношения. Учитывая, что работнику необходимо круглосуточно контролировать свои эмоции, подавлять их проявление, возрастающее напряжение, то в результате семейные ценности могут подвергаться испытаниям.



Рисунок 3. Образование респондентов, в %

На рисунке 3 представлена информация об уровне образования респондентов. По результатам анкет 77% высшее образование и 15% незаконченное образование. В нашем исследовании принимали участие работники всех профессий, работающих вахтой. Высокий процент образованности еще раз подтверждает, что в данных условиях работают высококвалифицированные специалисты, которые обладают необходимыми компетенциями. Стоит отметить целеустремленность и организованность, что позволяет справляться с нарастающей тревогой, волнением и быстро реагировать в чрезвычайных условиях.

Мы предположили, что вахтовый метод работы предполагает акцентирование определенных черт характера, и психологическая подготовка и владение данными характеристиками необходимо учитывать при подборе персонала.

Личностный ресурс вахтовиков представляет собой возможности организма, личностные особенности, направленные на реализацию профессиональной задачи и преодоления различных условий в экстремальной обстановке; совокупность внутренних средств, которыми работник обладает и использует, чтобы обеспечить эффективную деятельность, а также для поддержания оптимального функционального состояния в процессе адаптации [7].

Для исследования мы применили методику изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (Модификация С. Шмишека).

Оригинальная методика определения личностно-характерологических акцентуаций (К. Леонгард) от модификации С. Шмишека отличается только формулировкой вопросов стимульного материала. Обработка и принципы интерпретации результатов, шкалы и ключи совпадают по своему содержанию. Опросник предусмотрен для того, чтобы диагностировать тип акцентуации личности. Он содержит 10 шкал и состоит из 88 вопросов, на которые необходимо ответить «да» или «нет» в соответствии с десятью обозначенными Леонгардом типами акцентуированных личностей. В разные возрастные периоды жизни человека может проявляться по-разному.

Для проверки предположения о существовании взаимосвязи между типами акцентуированных личностей и возрастом респондентов было проведено корреляционное исследование. С помощью метода ранговой корреляции Спирмена были соотнесены результаты испытуемых. Результаты корреляционного анализа (табл. 1) выявили сильную отрицательную взаимосвязь между возрастом респондентов с эмотивностью ($r=-1,101$).

Таблица 1

Корреляционные связи между типами акцентуированных личностей и возрастом респондентов

№	Опросник Леонгарда-Шмишека	Корреляционные связи с возрастом
1	Демонстративность	- 0,062
2	Застравание	- 0,049
3	Педантичность	- 0,081
4	Возбудимость	- 0,065
5	Гипертимность	0,025
6	Дистимность	- 0,069
7	Тревожность	0,010
8	Экзальтированность	- 0,068
9	Эмотивность	- 0,101
10	Циклотимность	- 0,056

С изменением возраста сотрудников изменяется только показатель эмотивности, т.е. чем старше человек, тем меньше эмоциональная чувствительность.

Эмотивный тип характеризуется эмоциональностью, чувствительностью, тревожностью, болтливостью и боязливостью. Наиболее сильно выраженная черта – сопереживание другим людям или животным, гуманность, мягкосердечность, отзывчивость, бережное отношение к природе, они радуются чужим успехам. Впечатлительны, любые жизненные события воспринимают серьезнее, чем другие люди, слезливы. Редко вступают в конфликты, не выплескивают наружу обиды, держат их в себе. Таким людям свойственно обостренное чувство долга и исполнительность.

С возрастом данный показатель в работе все больше контролируется и меньше влияет на качество производительности. Этот показатель значим, так как в условиях проживания вынужденной изоляции, контроле за настроением, эмоциональный фон трудно поддержать на высоком позитивном уровне. Возможно, это связано с условиями проживания, вынужденной изоляции, контроль за настроением.

Развитие личности специалиста будет более эффективным, если организовать психологическое сопровождение, включающее в себя тренинги по развитию коммуникативных навыков, личной эффективности, эмоционального интеллекта, по решению конфликтных ситуаций, управлению своим состоянием в стрессовых ситуациях.

Таким образом, эмоциональный фон играет значимую роль в психологическом сопровождении личности профессионала в условиях работы вахтового метода.

Был проведен факторный анализ, который позволил выявить качества, напрямую связанные с личностными факторами (табл. 2). Первый фактор имеет наибольшие нагрузки на показатели, отражающие эмоциональный фон сотрудников. Выявлены положительные взаимосвязи высокого уровня педантичности ($r=0,856$), тревожности ($r=0,892$), эмотивностью ($r=0,781$), гипертимностью ($r=0,775$), демонстративностью ($r=0,712$). Педантичный тип характеризуется ригидностью, инертностью психических процессов, долгим переживанием травмирующих событий. Пунктуальны, аккуратны, добросовестны, усидчивы, следуют плану, ориентированы особую аккуратность и на высокое качество работы, с охотой уступают лидерство другим людям.

Расчетные нагрузки общих факторов

Личностные факторы	Эмоциональный фон	Отношения	Самооценка и уровень притязаний (ожиданий)
Демонстративность	0,712		
Застревание	0,612		
Педантичность	0,856		
Гипертимность	0,775		
Тревожность	0,892		
Эмотивность	0,781		
Циклотимность	0,675		
Общая шкала интернальности		0,957	
Область достижений		0,808	
Область неудач		0,840	
Семейные отношения		0,835	
Производ. Отношения		0,602	
Здоровье и болезни		0,688	
Оценка уровня достигнутых результатов			-0,733
Оценка своего потенциала			0,843
Намеченный уровень мобилизации усилий			0,656
Ожидаемый уровень результатов			0,761
Закономерность результатов			0,840

Второй фактор наиболее сильно нагружает признаки, которые связаны со стилем поведения личности. Высокие положительные корреляционные связи отмечены с показателями: общая шкала интернальности ($r=0,957$), область достижений ($r=0,808$), область неудач ($r=0,840$), семейные отношения ($r=0,835$). Совершенно очевидно, что люди, которые выбирают вахту, несут ответственность за события, происходящие в жизни.

Третий фактор имеет отрицательную корреляцию с показателем оценки уровня достигнутых результатов ($r=-0,733$) и положительные с оценкой своего потенциала ($r=0,843$), закономерностью результатов ($r=0,840$). На наш взгляд, данный результат демонстрирует возможность достижения высоких результатов, но при этом не придавать этому значения или результаты могут быть не соответствовать ожиданиям.

Выводы. Анализ результатов свидетельствует о том, что сотрудники, которые работают вахтовым методом, склонны проявлять педантичность и тревожность, ставят цели и несут ответственность за свои действия. Следовательно, в ситуациях, когда их точка зрения не разделяется, они стараются ее отстоять для достижения справедливости и поддержки. Но при этом сотрудники редко вступают в конфликты с окружающими и играют в основном в них пассивную роль, в конфликтных ситуациях ищут опоры и поддержки. Они обладают дружелюбием, самокритичностью и исполнительностью.

Таким образом, эмоциональный фон, отношения и уровень притязаний играет важную роль в организации работ для сотрудников, работающих вахтовым методом.

Стоит отметить, если привычный круг контактов нарушится, то это может привести к развитию эмоционального напряжения тревожности. Сокращение личного пространства, публичность, отсутствие возможности уединиться при вынужденной постоянно находиться друг у друга на глазах – все это способствует развитию эмоциональной напряженности в вахтовых бригадах. Это влияет на качество отдыха и восстановления сил сотрудника [4].

Главной психологической проблемой в условиях вахты является переживание одиночества субъектом при постоянном взаимодействии с другими.

Стоит отметить, успешные взаимоотношения людей в условиях вахтового способа организации труда зависят от личностных особенностей членов группы и от их взаимопонимания, которое достигается способностью принять роль партнера по общению, а также благодаря пониманию и восприятию и других людей, сенситивности, умению воспринимать изменения внутреннего мира другого человека.

Дополнительно необходимо тщательнее подбирать персонал для работы в условиях групповой изоляции на Крайнем Севере. Для этого разработать и осуществлять отбор не только по профессиональным качествам, но и учитывать совместимость и рассматривать акцентирование определенных черт характера.

Таким образом, важно учитывать многообразие факторов, которые влияют на специалистов, работающих вахтовым методом в условиях различных видов депривации. Так как вахтовики длительное время проживают в условиях изоляции, то необходимо подбирать бригады, учитывая все параметры. Такой подход позволит минимизировать тревожность, ошибки при выполнении работ, снизить напряженность в межличностных отношениях, которое нарастает к концу вахты.

Литература:

1. Алексеев В.Д. Влияние климатопроизводственных факторов на здоровье вахтовых работников нефтепромыслов Европейского Севера // Материалы VII Всероссийского конгресса «Профессия и здоровье», 2008. – С. 60-62.
2. Бойцова А.В., Симонова Н.Н. Социальные представления о психологической готовности к труду вахтовым методом на Севере у нефтяников на разных этапах профессионального становления // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 15, 2013. – № 2 (3). – С. 673-678.
3. Корнеева Я.А., Симонова Н.Н., Дегтева Г.Н., Дубинина Н.И. Стратегия адаптации вахтовых работников на Крайнем Севере // Экология человека, 2013. – №9. – С. 10-16.
4. Кролевец О.П., Самченко Е.М. Особенности психоэмоциональной сферы как фактор копинг-поведения в профессиональных стрессовых ситуациях лиц, работающих вахтовым методом // Вестник Омского университета. Серия «Психология», 2015. – №2. – С. 10-15.
5. Симонова Н.Н. Психологическое сопровождение личности в условиях меняющейся социальной реальности: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 243 с.
6. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал, 1996. – № 1. – С. 19-34.
7. История Новопортовского месторождения URL: <https://yamal.gazprom-neft.ru/about/history/> (дата обращения 05. 12. 2020).

Психология

УДК 316.6

кандидат психологических наук, доцент Филина Наталья Александровна
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В современном мире такое понятие как социальный интеллект имеет огромное значение, он способствует нормальному взаимодействию с окружающим миром. Актуальность выбранной исследовательской проблемы определяется тем, что для того, чтобы ребёнок мог успешно реализоваться в современном обществе, ему желательно обладать лидерскими качествами. Наличие лидерских качеств у детей позволяет нейтрализовать противоречие между потребностью самореализации и возможностью воплотить в жизнь данный процесс. Позволяет детям чувствовать себя увереннее, развиваться и расти в соответствии с возрастными нормами, умело ставить перед собой цели и задачи, не боясь того, что будет дальше, благоприятно влияет на взаимоотношения со сверстниками, в классном коллективе, позволяет быстрее решать конфликтные ситуации.

Ключевые слова: психология, социум, личность, развитие, социальный интеллект, лидерские качества.

Annotation. In the modern world, such a concept as social intelligence is of great importance, it promotes normal interaction with the surrounding world. The chosen problem is relevant due to the fact that in order for a child to be successfully realized in society, it is desirable for him to have leadership qualities. The presence of leadership qualities in children allows you to neutralize the contradiction between the need for self-realization and the ability to implement this process. It allows children to feel more confident, develop and grow in accordance with age norms, skillfully set goals and objectives, without fear of what will happen next, has a positive effect on relationships with peers, in a classroom team, allows you to quickly resolve conflict situations.

Keywords: psychology, society, personality, development, social intelligence, leadership qualities.

Введение. Современная общественность требует развития лидерских качеств, у детей, которые имеют данные задатки. Основой, благодаря которой можно сформировать качества лидера является высокий уровень социального интеллекта. Развитие личностных качеств становится актуальным в современном обществе, поскольку современный ребенок или подросток должен уметь показать себя и выделиться в коллективе сверстников, проявить умения вести за собой и показать свои качества и достоинства. Психологически важно ориентироваться в социуме, выделяться из группы, быть принятым, уметь ориентироваться в сложившихся условиях. Все лидерами быть не могут, но детям, у которых имеются данные задатки, нужна поддержка со стороны, для оптимального развития лидерских качеств. Ребёнок, у которого присутствуют черты лидера, способен быстрее установить контакт, расположить к себе собеседника. Ребёнок младшего школьного возраста, только начинает совершать какие-либо поступки в соответствии с общепринятыми нормами, возникает способность к самоанализу. Школьник строит своё общение основываясь не только на модели поведения родителей, но и сверстников, чьё мнение в данном возрасте становится значимым, так же важным источником, модели поведения в обществе становится информация из интернета, СМИ.

Изложение основного материала статьи. Социальный интеллект – фундаментальная составляющая, способствующая грамотному распределению взаимодействия. Человек, у которого данный вид интеллекта находится на достаточном уровне развития, имеет больше шансов проявить лидерские качества, он умеет выстраивать взаимодействие, легко вступает в контакт и может найти к каждому свой подход.

Если вопрос проявления и формирования лидерских качеств был затронут со времен Конфуция, Аристотеля, Платона, то понятие «социальный интеллект» довольно молодое. При анализе литературы по теме исследования, можно прийти к выводу, что под термином «лидерство» понимают развитую способность личности влиять как на определенного индивида, так и на сложившейся коллектив, одновременно направляя усилия всех для достижения конкретной цели.

Термин «социальный интеллект» был введён в 1920 году Э. Торндайком. Под ним понимали способности, которые позволяли вникать в мысли других, определять то, что необходимо другим людям и правильно строить взаимодействие с ними. Э.Торндайк первым говорил о том, что для достижения вершин необходимы навыки, помогающие общаться с окружающими людьми, а не только лишь знания. Именно Эдвард Ли Торндайк отметил, что для успешной карьеры нужны как знания, так и умения, которые помогут

идти на контакт с людьми. У Э.Торндайка появились последователи. К примеру, в 20-е годы XX столетия учёные Хант и Мосс дали определение изучаемому явлению как возможность ладить с окружающими. В свою очередь Филипп Вернон, определил понятие более обширно. Он утверждал, что это возможность ладить с окружающими в целом, способность понимать непродолжительные ощущения либо черты характера, заложенные у незнакомых лиц, конкретные знания о социуме, способность чувствовать себя комфортно в социуме, социальные техники, а также восприимчивость к воздействиям окружающих людей.

Одной из первых в российской психологической науке феноменом социального интеллекта заинтересовалась социолог и психолог Маргарита Бобнева. Она подчёркивала, что общий уровень интеллекта не связан с социальным интеллектом напрямую – и первый может способствовать развитию второго, но не гарантирует высокого социального интеллекта и не заменяет его [3, с. 19]. Так же она сопоставляла понятие социального интеллекта и развития личности в социальной сфере. Главным пунктом в её работах было понятие «социально-психологическое развитие личности», которое подразумевает под собой создание и усовершенствование у детей специальных качеств необходимых для адаптации ребёнка к окружающим условиям. Социальный интеллект в понимании исследователя – это качества, благодаря которым человек имеет возможность разделять разные взаимосвязи во взаимоотношениях между людьми и умение подстраиваться и управлять различными людьми. Так же М.И. Бобнева утверждала, что данный вид интеллекта является особым умением, которым в той или иной степени обладают люди. Данная способность развивается благодаря деятельности, в которой участвует данный индивидуум, так же важное значение имеет общение и разные виды социального взаимодействия.

Стоит отметить, что социальный интеллект состоит из совокупности параметров, которые делают коммуникацию между людьми проще либо труднее. На основании данных параметров определяется психологическая контактность и коммуникативная совместимость. Социальным интеллектом самосознания называют такой тип интеллекта, который имеет в составе свободу от игнорируемых порывов, комплексов и предрассудков, жажду к новым идеям, уважение собственного достоинства. К социальному перцептивному интеллекту относится такой тип, который имеет в составе возможность к взаимопониманию и восприятию мотивов, движущих окружающими, к пониманию обстановки, воображение и мыслительные процессы. К энергетическому социальному интеллекту относится такой тип интеллекта, который имеет в составе низкую степень психической и физической изнурённости, а также психическую и физическую выносливость.

Социальные мыслительные функции в своём составе имеют получение и понимание информации, а также создание ответа на поступки, мнения и цели окружающих личностей. Данные возможности зачастую напрямую имеют зависимость от уникального устройства головного мозга. Это хорошо определяется, если сравнить музыкальные способности. Одни индивиды имеют великолепный слух с рождения, а другие должны годами заниматься для воспроизведения музыки абсолютно точно. Однако, способность формировать контакты с окружающими людьми, в отличие от музыкальных способностей, признана нормой. Трудности во взаимодействии же является, как правило, отклонением от нормы, хотя все в определённый жизненный этап сталкиваются с данной проблемой. Проблема состоит не в том, чтобы все люди старались развить социальный интеллект, а в том, чтобы личности с различными стратегиями коммуникации умели подобрать своё место, как в социуме, так и в мире.

Исследование лидерских качеств у детей с разным уровнем развития социального интеллекта проводилось в классах начальной школы. Всего на момент проведения исследования было 44 младших школьника, из 3 класса 23 человек, из 4 класса – 21 человек, всего 26 мальчиков и 18 девочек. На момент исследования детям было от 8 до 10 лет. Для выявления наличия лидерских качеств были использованы: методика «Склонность к доминированию», тест «Организаторские способности лидера», тест «Я-лидер». Для выявления уровня социального интеллекта были использованы: тест «Социальный интеллект» Гилфорда (адаптация Е.С. Михайловой (Алешинной)), методика изучения способности детей младшего школьного возраста к распознаванию эмоциональных состояний – Л.Ф. Фатихова и А.А. Харисова.

Представим ниже некоторые данные полученные в ходе констатирующего исследования. В результате проведения теста «Я-лидер» были получены следующие данные (Таблица 1).

Таблица 1

Развитие лидерских качеств у учащихся в исследуемых классах (в %)

Возраст	3 класс	4 класс
Высокий уровень	13	5
Средний уровень	52	33
Низкий уровень	35	62

В результате проведённого исследования в 3 классе было выявлено трое детей с высокими показателями по всем параметрам. В 4 классе только один младший школьник с высоким уровнем развития лидерских качеств. Данный показатель подразумевает под собой: наличие хорошо развитых коммуникативных способностей, такие дети легко и непринуждённо вступают в контакт, способны поддержать беседу и вывести из неё максимум информации для себя или для решения поставленных задач, умение правильно ставить перед собой цель и выбирать пути её достижения. Умение направлять и координировать работу своих коллег по решению поставленных задач, будь то одноклассники или просто окружающие люди. Такие ребята владеют способностью влиять на товарищей, знать возможности каждого и подбирать подход, основываясь на особенностях других людей, в процессе групповой работы.

Для того, чтобы выявить особенности развития качеств, которые во многом определяют наличие у детей младшего школьного возраста задатков лидера, был проведён тест «Организаторские способности лидера» и его результаты представлены в Таблице 2. К таким чертам относится: способность к организаторской деятельности, навыки оптимального взаимодействия с окружающими людьми.

Сформированность организаторских способностей у учащихся в исследуемых классах (в %)

Возраст	3 класс	4 класс
Высший уровень	4	0
Высокий уровень	13	10
Средний уровень	52	38
Низкий уровень	31	52

В результате проведения данного теста в 3 классе был выявлен только один младший школьник с высшим уровнем развития, способности к организации деятельности. Такой показатель подразумевает под собой наличие у ребёнка волевых качеств. Обычно школьники с таким результатом умело выстраивают тактику, благодаря которой можно преодолеть неожиданные трудности. Они воспринимают экстремальные ситуации как проверку на прочность и возможность найти такие решения, которые в обычных условиях придумать было бы затруднительно. Но также данный показатель называется стремлением к доминанту, он характеризуется тем, что такой целеустремленный ребёнок может, при работе в команде, быть не гибким по отношению к другим участникам деятельности, не станет воспринимать отличающуюся от его представлений информацию. Может так загореться идеей, что коллективная работа превратится в индивидуальную, у ребёнка появится стремление к доминированию.

Детей, у которых был выявлен высокий уровень развития организаторских способностей, в 3 классе – трое, в 4 классе – двое, данный показатель подразумевает под собой способность во время групповой работы брать на себя ответственность за совместную деятельность, организовывать работу с учётом индивидуальных возможностей участников своей команды. Ребята с таким уровнем умеют рисковать для достижения цели, но только так, чтобы это затронуло в минимальной степени товарищей по команде. К трудностям относятся положительно, вместе с тем приободряя и других, умеют найти нужные слова, чтобы нацелить и предстоящую работу, возможно в шутку перевести все неполадки. При работе с такими лидерами остальные коллеги по совместному заданию могут довериться, зная, что он надёжный и умелый «командир» команды.

В 3 классе было выявлено 12 учеников со средним результатом по проведённому тесту. В то время как в 4 только восемь. Дети с таким уровнем развития организаторских способностей, не часто берут на себя ответственность за коллектив, они могут проявлять некоторые качества, характерные для детей – лидеров, но таковыми не являются. Ребята стремятся к взаимодействию в группе, но отдают право быть главным другим детям. Но в случае, если происходит ситуация, в которой необходимо взять бразды правления в свои руки, они делают это. Организуют деятельность, по достижению цели, не всегда умело, трудности могут поставить их в тупик, к новым условиям приспосабливаются долго. В экстремальных ситуациях такие дети работать не могут, перенапряжение наступает быстро, после чего заставить себя вновь приступить к деятельности почти не возможно.

В 4 классе большое количество детей, имеющих по данному тесту низкий уровень развитости организаторский, коммуникативных способностей – одиннадцать человек. В 3 классе, в результате проведения исследования было выявлено 7 учеников с таким показателем. Ребята предпочитают проводить время вне коллектива, во время групповой работы чувствуют себя неуверенно. Инициативных поступков от них добиться очень сложно, школьники предпочитают быть ведомыми, либо вообще не участвовать в работе. В процессе выполнения совместного с классом задания ребята, имеющие низкий уровень по данному тесту с трудом могут трезво определить плюсы и минусы своей команды. Стараются спрятать своё мнение, выбирают то, за что проголосовали окружающие. Таким образом, данный тест помог увидеть, что в 3 классе большое количество детей, имеющих средний уровень сформированности качеств лидера, так же присутствует ребёнок, склонный к доминированию. В 4 классе много учеников с низким уровнем по тесту «организаторские способности лидера» и нет ни одного учащегося с высшим уровнем. Следовательно, качества, необходимые ребёнку – лидеру, лучше сформированы у испытуемых из третьего класса.

Для определения уровня успешности распознавания эмоциональных состояний человека, была проведена методика «Способности детей младшего школьного возраста к распознаванию эмоциональных состояний» – Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой. Социальный интеллект во многом зависит от умения человека выстраивать свою деятельность с учетом особенностей состояния других людей. Чтобы понять поведение своего оппонента необходимо учитывать все его индивидуальные показатели.

В результате проведения исследования по данной методике, у детей младшего школьного возраста были выявлены следующие результаты (Таблица 3):

Таблица 3

Изучение уровня способности к распознаванию социальных состояний (социального восприятия) у учащихся в исследуемых классах (в %)

Возраст	3 класс	4 класс
Высокий уровень	39	19
Средний уровень	39	29
Ниже среднего	22	52
Низкий уровень	0	0

В 3 классе девять детей, имеющих высокий уровень способности выстраивать свою деятельность в соответствии с состоянием другого человека. В 4 классе четыре ребёнка имеют такой показатель. Данный уровень характеризуется, хорошо развитой способностью к пониманию причин появления такого поведения человека, его дальнейших намерений. Умело выстраивают контакты с другими людьми, способны, не затрачивая особых усилий, поддерживать их. Дети, получившие такой балл, могут разграничивать близкие к данному состоянию переживания человека. Коммуникативные навыки находятся на достаточно высоко

уровне. Ребята, при осуществлении взаимодействия опираются на те данные, которые получили из анализа общения с конкретным человеком. Выстраивают находить общий язык, деятельность так, чтобы она выходила из интерпретации причин, из-за которых человек пребывает в том или ином состоянии, управлять людьми в соответствии с их намерениями, предугадывать дальнейшие их шаги.

Таким образом, детей имеют высокий уровень развития данных способностей – небольшая часть, большая часть из 3 класса показали высокий и средний уровень, а учащиеся 4 класса ниже среднего. Это свидетельствует о том, что в процессе взаимодействия у многих детей возникают трудности, одна из которых зависит от низкого развития способности к эмпатии, один из компонентов социального восприятия, который позволяет выстраивать деятельность в соответствии с настроением оппонента, легко и быстро устанавливать контакты.

Таким образом, высокого уровня развития социального интеллекта нет ни у одного школьника как из 4, так и из 3 класса, небольшое количество детей из 3 класса имеют социальный интеллект выше среднего. Ребята, обучающиеся в начальной школе, имеют способности к извлечению большого количества показателей, характеризующих поведение людей, к осознанию невербального взаимодействия. Ученики обладают умением высказывать четко определяющие конкретного человека или ситуацию в целом. Разграничивать информацию, поступающую извне о людях, с которыми строят общение. младшие школьники обладают способностью к предвидению, на основе имеющихся сведений, поведения индивида в определенных условиях, данное умение положительно влияет на социализацию и адаптацию в коллективе. Коммуникационные навыки развиты в большей степени, ребята быстро заводят новые знакомства, и поддерживают имеющиеся контакты на оптимальном уровне, в позитивно настроенном формате. Умеют расположить собеседника, настроить разговор, поддержать человека в трудной ситуации проявить эмпатию. Неосознанно младшие школьники, с уровнем развития социального интеллекта выше среднего, при общении проявляют такие качества как: дружелюбие, вежливость, деликатность, всегда открыты к новым знакомствам, выбирают эмоциональную окраску в соответствии с сложившейся ситуацией. Таким школьникам свойственно сопереживание и истинный интерес к жизни других людей. У детей наблюдается потребность воздействовать на других участников деятельности и часто проявляется сочетание данного вида интеллекта с развитыми организаторскими способностями.

В современном мире, деятельность школьников во многом приходится на время, проведенное в школе, именно поэтому педагогический состав является главным по психолого-педагогической работе, направленной на поддержку имеющихся лидерских качеств у детей младшего школьного возраста.

Выводы. В современном мире лидерство становится, не только социально, но и экономически востребованным. В условиях развития общества успех каждого человека зависит от умения работать в условиях конкуренции: быстро реагировать на происходящие изменения, анализировать информацию и прогнозировать дальнейший ход событий, принимать соответствующие решения и действовать, согласно им. Поддержку лидерских качеств надо начинать в младшем школьном возрасте. Именно в это время у детей закладывается основа будущей личности, развиваются многообразные отношения к людям, различным видам деятельности, самому себе. Достаточно высокий уровень развития социального интеллекта может помочь ребенку, занять лидирующую позицию не только в классном коллективе, но и в том окружении, которое появится во взрослой жизни, а также способствует наиболее полной реализации способностей в различных видах деятельности.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебное пособие / Г.С. Абрамова. – Москва: Прометей, 2018. – 538 с.
2. Алиева, М.А. Я сам строю свою жизнь / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович, Л.В. Лобанова, Н.Г. Травникова, Е.Г. Трошихина Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб: Речь, 2013. – 283 с.
3. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – Москва: Наука, 1978. – 312 с.
4. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология: Учебник / М.И. Еникеев. – М.: Норма, 2019. – 224 с.
5. Макарова, О.А. Феномен лидерства в коллективе младших школьников / О.А. Макарова. – Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 680-683.
6. Мартенс О.К. Сущность и природа лидерства // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. – 2018. – №1. – С. 22-24.
7. Спивак, В.А. Лидерство. Практикум: учебное пособие для вузов / В.А. Спивак. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 361 с.
8. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б.113 Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20
9. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие – Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО "МГГУ им. М.А. Шолохова", 2010. – 69 с.
10. Ясюкова, Л.А. Социальный интеллект детей и подростков / Л.А. Ясюкова, О.В. Белавина. – М.: ИП РАН, 2017. – 181 с.

УДК 159.0.075

старший преподаватель Хайрутдинова Миляуша Ренатовна

Институт психологии и образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

магистр Гаджимарова Ирина Александровна

Общеобразовательная школа-интернат "Лицей имени Н.И. Лобачевского"

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования субъективной удовлетворенности обучающимися дистанционным форматом обучения, выделены основные психологические особенности дистанционного обучения и определены последствия ввода данного формата обучения для обучающихся 8 и 11 классов. Кроме того, определено наличие взаимосвязи удовлетворенности дистанционным обучением с отдельными устойчивыми личностными характеристиками школьников. Рассмотрено наличие связи половозрастных особенностей обучающихся со степенью их удовлетворенности данным форматом обучения.

Ключевые слова: удовлетворенность дистанционным обучением, тревожность, работоспособность, половые, возрастные отличия.

Annotation. The article presents the results of a study of the subjective satisfaction of students with the distance learning format, highlights the main psychological features of distance learning and defines the consequences of introducing this format of training for students of grades 8 and 11. In addition, there is a correlation between satisfaction with distance learning and individual stable personal characteristics of schoolchildren. The article considers the relationship between the gender and age characteristics of students and the degree of their satisfaction with this training format.

Keywords: satisfaction with distance learning, anxiety, working capacity, gender, age differences.

Введение. В условиях глобальных социально-экономических изменений, возникших в результате пандемии COVID-19, серьезные перестройки произошли и в образовательной среде. В частности, на значительный период времени изменилась форма образовательного процесса. На данный момент в научной и педагогической среде широко обсуждается специфика организации процесса и последствия перехода обучающихся на дистанционную форму обучения. При этом немаловажным становится изучение психологических аспектов дистанционного обучения, для определения его эффективности и влияния на психологическое благополучие обучающихся, их работоспособность, а также эффективность усвоения знаний.

Дистанционное обучение в современной трактовке относительно недавний конструкт, однако само дистанционное обучение как форма существует еще с первой половины XX века. Тогда подобная форма образования предполагала обучение, опирающееся в основном на применении печатных материалов, с развитием технологий, именно мультимедийные средства становятся основой дистанционного образования. В наши дни словосочетание дистанционное обучение прочно ассоциируется с применением компьютерной техники и сети. А.А. Андреев в своей книге «Дидактические основы дистанционного обучения» определяет дистанционное обучение, как обучение, при котором его субъекты разделены в пространстве и, возможно, во времени, реализуется с учетом передачи и восприятия информации в виртуальной среде, обеспечивается специальной системой организации учебного процесса, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, а также использованием электронных или иных коммуникационных технологий [1].

Дистанционное обучение как объект исследований изучается с различных точек зрения, так или иначе затрагивающих организацию педагогической и образовательной деятельности в условиях цифровизации. Так изучается влияние информационно-технологий на содержание обучения (В.В. Кузнецов, А.П. Ершов, Е.И. Машбиц, В.С. Леднев, И.В. Роберт и др.); педагогической квалитетрии (В.П. Симонов, Б.П. Мартиросян, В.И. Зверева, А.И. Субетто.); применение информационно-технологий для измерения и оценки результатов обучения (Б.С. Гершунский, В.И. Андреев.); построение информационной модели обучения (В.М. Глушков, А.И. Берг, Н.Ф. Талызина, Д.Ш. Матрос, и др.); особенности открытого образования (В.П. Тихомиров, Л.Г. Титарев, В.В. Ярных, А.А. Анисимова, Ж.Н. Зайцева, В.И. Солдаткин, Т.В. Рябушенко, Ю.Б. Рубин, А.В. Хорошилова); особенности мобильного обучения (М. Шарплз, Алан Кей, А. Смрикаров, Д. Аттевель, Е. Георгиева, Д. Траклер, и др.); развитие современных информационно-коммуникационных технологий (Е.С. Полат, А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, А.А. Ахьян, М.В. Моисеева, и др.); новые технологии обучения (А.В. Долматов, И.П. Волков, Ю.Н. Арсеньев, В.А. Дятлов, С.И. Шелобаев, Г.К. Селевко, Т.Ю. Давыдов, Б.Т. Лихачев, А.Н. Феданов, В.П. Беспалько, В.В. Юдин, Д.Л. Титарев), преподавание в сети Интернет (А.А. Андреев, В.И. Солдаткин и др.). Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем в исследовании дистанционного обучения является изучение его психолого-педагогических особенностей, определяющих выбор наиболее эффективных форм и перспективы его реализации [1, 6].

Так важным аспектом дистанционного обучения является то, что привычная схема информационно-содержательного процесса обучения «знания – умения – опыт», взаимодействует со схемой виртуальной модели образования «сознание – понимание – конкретизация – применение» и складывается в принципиально новую модель. При этом образовательный процесс, по-прежнему, оставляет за собой не только собственно образовательную функцию, но и как любая среда, оказывает значительное влияние на личность обучающихся. Специфика среды обучения значительно влияет на все компоненты учебной деятельности: учебную ситуацию, учебную мотивацию, оценку и контроль знаний, а также влияет на психоэмоциональное состояние всех субъектов деятельности [1].

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования стало определение степени субъективной удовлетворенности обучающихся дистанционной формой обучения, а также выявление

наличия взаимосвязи половозрастных и психологических характеристик обучающихся со степенью удовлетворенности дистанционным обучением. В ходе исследования были решены следующие задачи: выявить различия в отношении к дистанционному обучению учащихся; определить наличие различий в отношении к дистанционному обучению девушек и юношей, интровертов и экстравертов, а также раскрыть наличие связи между тревожностью, работоспособностью и отношением к дистанционному обучению.

Методы исследования: метод анкетирования (разработанная анкета по выявлению удовлетворенности учащихся дистанционной формой обучения), стандартизированные методы психологической диагностики (Методика «Шкала ситуативной тревожности (СТ)» Ч.Д. Спилберга (русскоязычная адаптация Ю.Л. Ханина, 1977); методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кэттелла, а также количественные методы исследования: U критерий Манна-Уитни; коэффициент корреляции Спирмена. Выборка исследования составила 179 обучающихся, среди которых 90 обучающихся восьмых и 89 обучающихся одиннадцатых классов, 90 юношей и 89 девушек.

Результаты исследования удовлетворенности учащихся дистанционной формой обучения показали, что несмотря на то, что 63% опрошенных учащихся никогда ранее не имели опыт обучения в дистанционной форме, 86,7% опрошенных отмечают, что достаточно быстро адаптировались к новому формату обучения. Большинству исследуемых понравились занятия, построенные в дистанционной форме (68%). Соответственно мы можем говорить о том, что общий уровень субъективной удовлетворенности дистанционным форматом обучения достаточно высок. Что может быть связано с рядом причин. Для большинства обучающихся формат онлайн взаимодействия привычен и понятен, они проводят большое количество времени в интернет пространстве и могут свободно в нем ориентироваться, что в свою очередь позволяет им почувствовать собственную компетентность в этом поле. Кроме того, онлайн обучение позволяет обучающимся адаптировать его с учетом собственных ресурсов, обучаясь в индивидуальном темпе, выбирая наиболее предпочтительные материалы для изучения и форму их репрезентации.

Среди форм дистанционного обучения, которые оказались предпочтительными для учащихся, явились такие формы как - использование наглядного материала (презентации, видеоролики, демонстрация рисунков), онлайн – обсуждение, возможность демонстрировать домашнее задание в онлайн – форме. Здесь можем заметить, что наибольший интерес и одобрение у обучающихся вызвали такие формы обучения, которые позволяют работать с визуальным материалом, позволяют вести дискуссию, соответственно равноценно с другими участниками высказывать свое мнение, а также демонстрировать свои задания дистанционно. Следовательно, в процессе дистанционного обучения в наибольшей степени нежели при традиционном обучении, предполагающем процесс непосредственного взаимодействия между педагогом и обучающимся, в результате которого у последнего формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности [3], у учащегося есть возможность удовлетворить собственную потребность в самостоятельности, творческой самореализации и равноправном взаимодействии с педагогом.

Данные выводы подтверждаются ответами обучающихся. Так они отметили следующие положительные изменения, сформировавшиеся в результате дистанционного обучения: половина опрошенных (49,7%) отметила повышение самостоятельности и активности, большее понимание и осознание целей обучения и понимание способов, какими средствами учащиеся могут пользоваться для достижения целей, треть опрошенных (27,6% – 34,3%) обнаружила свои сильные и слабые стороны в обучении, научились опираться на сильные стороны и использовать их в обучении и общении, также респонденты отмечают, что стали более стрессоустойчивыми и гибкими. Чуть меньшее количество опрошенных (15,5% – 19,3%) отметили, что по результатам дистанционного обучения научились навыкам самопомощи и просить помощь у других (родителей, одноклассников), стали более уверенно чувствовать себя в контакте с учителем и спокойнее среди одноклассников.

При этом больше половины опрошенных отмечают, что не заметили разницу в результатах обучения (51,9%), приобретение знаний соответствует тому же уровню, что и при традиционной форме обучения. На улучшение знаний указывают лишь 22,1% опрошенных школьников, и только 18,8% характеризуют ухудшение своих знаний. Однако стоит учитывать, что объективно оценить влияние изменения формата обучения на его результаты не представляется возможным. Здесь мы можем говорить лишь о субъективной оценке собственных результатов обучающимися.

Тем не менее кроме положительных, в ходе анкетирования были выявлены и негативные стороны дистанционного образования. Негативно оценили формат дистанционного обучения лишь 9,9%. При этом наличие тех или иных сложностей в ходе освоения нового формата обучения отметили большинство обучающихся, а именно 72,9%. Среди таких сложностей, с которыми пришлось столкнуться обучающимся в ходе дистанционного обучения, максимальное количество опрошенных (46,4%) отмечает отсутствие общения с одноклассниками и непосредственного взаимодействия с учителем (35,4%), примерно одинаковое количество опрошенных (от 21,7 до 25,4%) отметили такие причины, как трудности в распределении времени (чередование учебной деятельности и досуга), невозможность обучиться практическим навыкам, постоянные технические неполадки и сбои сети.

Таким образом, для опрошенных школьников наиболее значимыми неудовлетворенными потребностями входе дистанционного обучения, по сравнению с традиционным, стали в первую очередь коммуникативные потребности. Потребность в непосредственном эмоциональном контакте со сверстниками, возможность активного времяпрепровождения в группе позволяет школьнику приобрести необходимые навыки и оказывает значительное влияние на формирование их личности. Так идентификация с группой сверстников в подростковом возрасте позволяет сформировать собственную идентичность во взрослом возрасте. Соответственно дистанционный формат обучения может значительно влиять на развитие личности школьника и должен учитывать их возрастные особенности и потребности. Кроме того, отсутствие непосредственного эмоционального контакта с окружающими людьми может влиять на общий уровень стресса и тревоги у школьников. Так зарубежные исследования влияния общения с использованием технологий на преодоление стресса показывают, что непосредственный контакт позволяет человеку быстрее справиться со стрессом и тревогой, чем дистанционный контакт [7].

Так от 21,5% до 24,5% обучающихся отметили наличие негативных изменений своего состояния и отношения к обучению. В первую очередь они отметили появление трудностей в саморегуляции и самомотивации, потерю навыков при решении практических задач, появление трудностей в саморефлексии, то есть в понимании, как обучение влияет на них, и что с ними происходит, в результате обучения.

Небольшой процент (12%-19%) учащихся заметили, что разучились взаимодействовать непосредственно с учителем (появилось больше напряжения, неловкости), появилась дистанция в общении с одноклассниками. Соответственно можно говорить о том, что негативными последствиями дистанционного обучения стали: снижение уровня осознанности обучения, размытие границ образовательного процесса и как следствие сложности самоорганизации, снижение эффективности обучения в сфере приобретения практических навыков, снижение мотивации к обучению, некоторое ухудшение в сфере межличностного взаимодействия и возрастание общего уровня стресса. Правила взаимодействия в ходе дистанционного образования становятся более свободными, отсутствие непосредственного контакта с учителями позволяет не только преодолеть некоторые барьеры во взаимодействии, но и снижает степень ответственности в этих взаимоотношениях. А отсутствие чутких рамок и границ образовательного процесса формирует его размытость и неопределенность, как во времени, так и в количестве и качестве усвоения материала, что естественным образом размывает и само понимание роли этого обучения для обучающихся. Кроме того, снижение требований к результатам обучения, перенос государственных аттестаций лишили школьников однозначных целей образовательного процесса. Школьнику чаще приходится задаваться вопросом «Для чего я это делаю?». Что при недостаточном уровне способности к рефлексии или отсутствии реальной внутренней мотивации приводит к таким последствиям как прокрастинация и тревожность.

Особенно это могло повлиять на тех школьников, у кого до перехода на дистанционное обучение могли возникать сложности в установлении взаимодействия со сверстниками и учителями, у тех, у кого слабо развиты коммуникативные навыки, а также для тех, у кого в основе мотивации к обучению лежит потребность в непосредственном взаимодействии со сверстниками и учителями.

Важно отметить разницу в отношении к освоению практических навыков и получению информации – знаний. Как ранее отмечалось, многие школьники не заметили изменений в уровне знаний, однако некоторые отметили ухудшение в сфере формирования умений и навыков. Причиной данного расхождения может быть, как отсутствие площадки для применения навыков, так и отсутствие непосредственного контакта с учителем – наставником при освоении навыков, следовательно, неготовность обучающихся данного возраста к самостоятельной переработке, осмыслению и дальнейшей актуализации знаний в практической деятельности. Однако несмотря на описанные изменения, категорически против дистанционной формы обучения оказались лишь 23% опрошенных школьников.

В ходе исследования психологических аспектов дистанционного обучения нам показалось важным определить уровень общей тревожности обучающихся на дистанционном обучении. Так как тревожность может непосредственно оказывать влияние на успешность обучения, а также косвенно символизировать об общем уровне стресса обучающихся.

Оценка результатов диагностики тревожности учащихся по методике Ч.Д. Спилбергера показала, что 82% опрошенных имеют высокий уровень личностной тревожности, 16% – умеренный, 1,6% – низкий уровень. Подобные результаты говорят о том, что принявшие участие в исследовании, школьники склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревоги. Высокий показатель тревожности опрошенных дает основание предполагать появление у обучающихся состояния общей напряженности, особенно проявляющееся в ситуациях, касающихся оценки их компетенции и престижа. Подобный уровень тревожности, может быть связан как с личностными особенностями обучающихся вне временного контекста, и как результат воздействия внешних факторов: неопределенности общей социальной ситуации, дистанционного обучения, приближения итоговой аттестации.

Кроме того, в связи с возникновением трудностей самоорганизации в процессе перехода на новый формат обучения, подтолкнул нас к необходимости изучить особенности работоспособности учащихся. Для этих целей были подсчитаны факторы самодисциплины (Q3) и моральная нормативность (G) по методике Р.Б. Кеттелла, которые относятся к регуляторным свойствам личности. Результаты исследования самодисциплины учащихся показали, что большинство опрошенных (81%) имеет средний показатель по данной шкале, что дает возможность охарактеризовать их как контролируемых, социально точных, следующих «Я»-образу. Только 7% опрошенных продемонстрировали низкие показатели самодисциплины, то есть неспособность руководствоваться волевым контролем, обращать внимание на социальные требования, а соответственно эффективно приспосабливаться к изменениям ситуации. И только 12% учащихся можно охарактеризовать как целенаправленных, с сильной волей, умеющих контролировать свои эмоции и поведение.

Результаты по шкале моральная нормативность показали, что большинство учащихся (73.2%) можно охарактеризовать как сознательных, настойчивых, обязательных, степенных, на которых можно положиться, 20,8% пользуются моментом, ищут выгоду в ситуации, избегают правил, чувствуют себя малообязательными и 6% опрошенных требовательны к себе, руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность, добросовестны, склонны к морализированию, предпочитают работающим людям, остроумны.

Таким образом, анализируя обе шкалы, можно предположить, что большая часть учащихся проявляют работоспособность (организованность и настойчивость) прежде всего в ситуациях, в которых адаптировались. В случае неожиданного появления дополнительной нагрузки могут действовать хаотично, не организованно. Так же можно предположить, что данные учащиеся избирательно относятся к общегрупповым нормам и требованиям, совестливы, ответственные в лично значимых ситуациях, при этом могут формально выполнять обязанности тогда, когда ситуация не затрагивает их личных интересов. Наименьшее количество опрошенных способны мобилизовать себя на достижение поставленной цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям, действуют продуманно, настойчиво, организованы (заканчивают начатые дела, четко представляют порядок выполняемых дел, планируют время). Также сохраняют самообладание в критических ситуациях, способны регулировать внешние проявления эмоций, ответственны, с ярко выраженным чувством долга. Их поведение часто регулируется требованиями группы, требованиями окружающих людей. Что в значительной степени совпадает с их субъективным восприятием себя в ситуации дистанционного обучения и может быть одной из причин, возникших при изменении формата трудностей самоорганизации и самомотивации.

Все вышеуказанные показатели справедливы для всех обучающихся, принявших участие в исследовании, и не имеют статистически значимых различий и связи с их половозрастными и личностными особенностями. Однако в ходе корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между общей

удовлетворенностью дистанционным образованием с такой личностной чертой как общительность. Результаты корреляционного анализа с помощью коэффициента Спирмена представлены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляции удовлетворенности дистанционным обучением и общительностью обучающихся

Показатели	Общительность
Удовлетворенность дистанционным обучением	0,197**
Примечание: ** $p < 0,01$	

Результаты корреляционного анализа говорят о том, что чем выше коммуникативные навыки обучающихся, тем проще им было перейти на дистанционный формат обучения и тем больше они удовлетворены данным форматом. Это подтверждает ранее сделанные выводы о том, что сложности адаптации к новому формату образования с большей вероятностью могут возникать у детей, ранее испытывавших затруднения в установлении взаимодействия со сверстниками и учителями. В то время как общительные дети смогли выстроить взаимодействие даже при изменении его формата, у детей с низким уровнем общительности это вызвало затруднения.

Выводы. Таким образом, дистанционное обучение как одна из форм образовательного процесса воспринимаются обучающимися преимущественно положительно. Несмотря на то, что больше половины обучающихся никогда ранее не имели опыт обучения в дистанционной форме, опрошенные показали высокий процент удовлетворенности новым форматом обучения. При этом, как и любой другой формат, дистанционное обучение имеет свои достоинства и недостатки. Преимуществами дистанционного формата обучения в данном случае стали его мобильность, гибкость и возможность большей самореализации и самостоятельности для обучающихся. Среди негативных последствий на первый план выходят сложности в сфере межличностного взаимодействия. Что особенно значимо для подростков, не имеющих достаточно развитых коммуникативных навыков. А также сложности самоорганизации и самомотивации в условиях дистанционного образования. При этом удовлетворенность дистанционным обучением не связана с полом и возрастом учащихся. Результаты исследования позволяют определить вектор субъективного восприятия дистанционного обучения обучающимися, а значит в дальнейшем рассмотреть наиболее эффективные формы и способы применения дистанционных технологий в обучении с учетом возрастных, половых и личностных особенностей обучающихся. Выявленные в результате исследования результаты высокого уровня тревожности учащихся и трудности в самоорганизации в новых, стрессовых условиях, необходимо учитывать при построении образовательных программ и выборе актуальных форм обучения.

Литература:

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. – М.: РАО, 1999. – 120 с.
2. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – С. 44-49.
3. Базаева А.А. Андреева Е.Е. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2020. – №4. – С. 8-19.
4. Бухаркина М.Ю. Моисеева М.В. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
5. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
6. Троян Г.М. Концепция дистанционного образования, его эволюция и роль информационных и коммуникационных технологий // ИИТО ЮНЕСКО. – М.: МЭСИ, 2001.
7. Brown C. Are We Becoming More Socially Awkward? An Analysis of the Relationship Between Technological Communication Use and Social Skills in College Students [Электронный ресурс] // Psychology Honors Papers. 2013. URL: <http://digitalcommons.conncoll.edu/psychhp/4>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акимова Елена Анатольевна Левченко Наталия Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	4
Байчорова Альбина Михайловна	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ТЮТОРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	7
Барехова Анастасия Михайловна Керимов Махмуд Магомедович	НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	10
Бахор Тамара Андреевна Зырянова Ольга Николаевна Смагина Вероника Юрьевна	«АНТИПЛАГИАТ» - НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА И КОЛЛЕДЖА	13
Быстрова Наталья Васильевна Жидков Алексей Андреевич Гусев Евгений Николаевич	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	16
Быстрова Наталья Васильевна Казначеева Светлана Николаевна Жидков Алексей Андреевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ И УПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	19
Герасименко Татьяна Леонидовна Ермолаева Марина Евгеньевна	СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	22
Гурьев Леонид Евгеньевич Махова Анна Игоревна Борисова Елена Николаевна	ИНТЕГРАЦИЯ ПРИНЦИПА АУТЕНТИЧНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ	25
Димитриев Алексей Дмитриевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (ВВУЗ) РОССИИ НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	28
Дмитриева Степанида Николаевна Евдокарлова Туяра Валерьяновна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	31
Зеленко Наталия Васильевна Науменко Артем Александрович	ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БУДУЩИХ ЛЕТЧИКОВ	35
Зуев Иван Анатольевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ	37
Иванова Мария Кимовна Абрамова Наталья Андреевна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	40
Капина Анастасия Александровна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАГИСТРАТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	43

Карачевский Евгений Геннадьевич Вольгушев Антон Евгеньевич	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛЕПКЕ (НА ПРИМЕРЕ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)	47
Клеймёнова Татьяна Николаевна Смирнова Нина Николаевна Джаксбаева Ольга Владимировна	МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЕМЫХ К НАУЧНОЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРСКОЙ РАБОТЕ	50
Клеймёнова Татьяна Николаевна Воронина Марина Александровна Джаксбаева Ольга Владимировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОНСПЕКТОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	55
Константинова Наталия Петровна	МЕНЕДЖМЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ	58
Куваева Марина Михайловна Мусин ШагитРишатович Валеева Гузель Хусаиновна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	61
Кунгурякова Анна Владимировна Керимов Махмуд Магомедович	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ	65
Луговая Ольга Михайловна Черникова Ирина Владимировна	ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	68
Матусевич Владислав Зенонович Керимов Махмуд Магомедович	ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	71
Минаев Станислав Алексеевич	ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ ИНТЕРПРИТАЦИИ ОБЪЕМА НА ПЛОСКОСТИ В АКАДЕМИЧЕСКОМ РИСУНКЕ	75
Минаева Наталья Геннадьевна Зинюхина Анастасия Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОСЯЗАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	78
Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна Черняховская Альмира Ильшатовна	РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	81
Мишина Ольга Степановна Завальцева Ольга Александровна Иванов Роман Геннадьевич	МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ	84
Монастырская Татьяна Игоревна Цветкова Анастасия Васильевна	ОБРАЗ МОЛОДОЙ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ	91
Моуравова Марина Лазаревна Фардзинова Мадина Дзибусовна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА	96
Муллова Евгения Павловна	ВЕДУЩИЕ ИДЕИ ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА	100
Наволокин Иван Иванович	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ	104
Неумоина Елена Геннадьевна Балунова Светлана Альбертовна	СОЗДАНИЕ СТУДЕНТАМИ ТРЕХМЕРНОЙ МОДЕЛИ ВУЗА В ИГРОВОЙ СРЕДЕ MINECRAFT	107

Неясова Ирина Александровна Чегрина Алёна Викторовна Серикова Лариса Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	110
Никитин Алексей Юрьевич	ПРОБЛЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА В КРУЖКОВОМ ДВИЖЕНИИ НТИ	113
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Адиева Алсу Табрисовна	МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ В ДОО	117
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Даминова Рамиля Робертовна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	120
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Черняховская Альмира Ильшатовна	РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	123
Овсянникова Оксана Александровна Шишкова Кристина Александровна	ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА	126
Овсянникова Оксана Александровна Костылева Руслана Эдуардовна	ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ	129
Одарюк Ирина Васильевна Чуриков Михаил Петрович	ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	132
Ольхина Елена Александровна Быкова Мария Михайловна	РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ	136
Ольхина Елена Александровна Уромова Светлана Евгеньевна	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) УЧРЕЖДЕНИЙ О РОЛИ ТЬЮТОРА	139
Орлова Галина Викторовна Пронина Наталья Дмитриевна	ОБУЧЕНИЕ НОСИТЕЛЕЙ МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКА АКЦЕНТНО-РИТМИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ РУССКОЙ РЕЧИ	142
Осин Виктор Сергеевич	РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА «ФОТОИСКУССТВО ДЛЯ ВСЕХ» В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	146
Панченко Татьяна Владимировна Мартынюк Мария Николаевна Мосолов Михаил Сергеевич	РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПРОЕКТЕ	150
Пастушкова Марина Анатольевна	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНЦЕ XX ВЕКА	153
Питько Роман Игоревич	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ- ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЮСШ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	155
Подпорин Игорь Васильевич Таран Александр Николаевич Воронов Денис Александрович	К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	159
Поняева Татьяна Анатольевна	ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	162

Поскребышева Татьяна Александровна	ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ	165
Поскребышева Татьяна Александровна	РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД	168
Поскребышева Татьяна Александровна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	171
Потехина Надежда Владимировна Жеребятникова Галина Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	174
Прокофьева Ирина Владимировна Жукова Анна Михайловна	ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	178
Прокофьева Ольга Николаевна Матчинов Виталий Анатольевич Полозова Елизавета Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИДЕАЛЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	181
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Гуреева Евгения Павловна	СРЕДСТВА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ	183
Прядко Наталья Александровна Шеховцова Татьяна Сергеевна	КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	187
Родин Олег Федорович	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	191
Самофалов Александр Александрович	ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВОЗДЕЙСТВИИ НА ЗРИТЕЛЯ	194
Санина Елена Ивановна Кривоустова Наталья Юрьевна Лешенко Елена Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ	197
Симонова Галина Ивановна Суворова Дарья Ивановна	УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ ПРОЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ	200
Солодова Полина Анатольевна Чеснокова Полина Николаевна Филатова Ольга Николаевна	ЦИФРОВОЙ СЕРТИФИКАТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	206
Степанова Людмила Валерьевна Осипова Татьяна Владимировна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	208
Строева Татьяна Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	213
Суханова Надежда Тимофеевна Вежелис Татьяна Мечиславовна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ САЙТЫ И ПОРТАЛЫ КАК СРЕДСТВО СИСТЕМАТИЗАЦИИ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ	216

Сухристина Анна Сергеевна	ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ РОССИИ И ВЬЕТНАМА	219
Текеева Залина Назировна Тамбиева Зухра Юсуфовна	МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОГРАММ ДИСТАНЦИОННОГО ВЕБ-ОБРАЗОВАНИЯ	222
Толкова Наталья Михайловна Патрушева Зоя Валерьевна Енова Ирина Владимировна	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	225
Ужан Ольга Юрьевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	227
Улитин Александр Анатольевич Тигина Юлия Олеговна	ЗДОРОВЬЕИИНФОРМИРОВАННАЯ СРЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАДЕТОВ	231
Уракова Екатерина Андреевна Гусев Евгений Николаевич Сидоров Андрей Николаевич	СИСТЕМЫ И КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	233
Урумов Заурбек Эльбрусович Цховребова Альбина Ирадионовна Малиева Залина Колумбовна	МЕТОДИКА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ГИСТОЛОГИИ В ВУЗЕ	236
Усманова Елена Александровна	ЦЕЛЕВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА	238
Филимонюк Людмила Андреевна Иванова Наталья Николаевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	241
Фомина Александра Павловна Тимохина Татьяна Васильевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТИ ПОДРОСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	244
Хакимуллина Юлия Равильевна	СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЕНБУРЖЬЯ	248
Ханова Татьяна Геннадьевна Филатова Наталья Николаевна Гамова Мария Алексеевна	УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	250
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Конкина Анастасия Олеговна	РОЛЬ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	254
Хилько Анна Александровна Филимонюк Людмила Андреевна Сорокина Елена Николаевна	ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАДИННОСТЬЮ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ	257
Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна Эшбаева Гузал Бахтиёровна	РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	260
Хурамшин Илнур Гумерович Яковлева Лариса Анатольевна Муратшина Наталья Юрьевна	ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	264

Цибульская Виктория Алексеевна Керимов Махмуд Магомедович	ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	267
Черпалюк Елена Дмитриевна	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	270
Чехонадская Юлия Анатольевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ	272
Шаренкова Людмила Анатольевна Мищенко Ирина Викторовна Аношина Татьяна Васильевна	ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	275
Шергина Туйаара Алексеевна Попов Максим Мирославович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	278
Шергина Туйаара Алексеевна Сергучева Ольга Ивановна	РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ-МИНИАТЮРЕ	281
Шестаков Михаил Михайлович Тихонова Ирина Владимировна Сальникова Елена Анатольевна	РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ	286
Шпилова Евгения Валерьевна Алексеева Марина Николаевна Егорушина Мария Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	289
Шкунова Анжелика Аркадьевна Прохорова Мария Петровна Гуреева Евгения Павловна	ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОГО БРЕНДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ	292
Шкунова Анжелика Аркадьевна Синева Надежда Леонидовна Деулина Светлана Александровна	ДИАГНОСТИКА СИМПТОМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	296
Шкунова Анжелика Аркадьевна Малых Данил Эдуардович Шамрай Полина Денисовна	РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	300
Шобонов Николай Александрович	УЧРЕДИТЕЛЬ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	303
Шпак Наталья Олеговна	ОБУЧЕНИЕ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В РАМКАХ ДИАЛОГА	306
Шушканова Екатерина Андреевна Филатова Ольга Николаевна Колдина Маргарита Игоревна	ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ	309
Эльканова Айшат Амыровна Бостанова Мадина Магометовна	РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	312
Эльканова Айшат Амыровна	АНАЛИЗ МЕТОДОВ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РОСТ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ	315
Югова Мария Анатольевна Грובה Надежда Александровна Павлова Светлана Викторовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ФОС ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	318

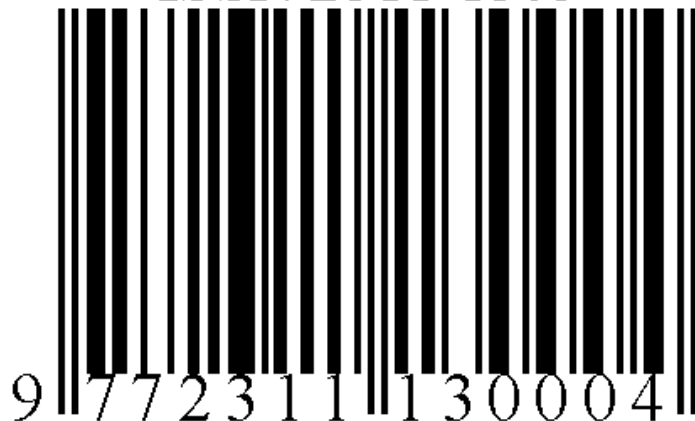
Якунчев Михаил Александрович Семенова Наталья Геннадьевна	АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ «ЗЕЛЕНАЯ ЭКОНОМИКА»	322
ПСИХОЛОГИЯ		
Айсувакова Татьяна Петровна Никуленкова Ольга Евгеньевна Сорокопуд Юнна Валерьевна	ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПОДДЕРЖАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	326
Богданова Валентина Леонидовна	РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ	330
Быстрова Юлия Александровна	ТЕХНОЛОГИЯ ВКЛЮЧЕНИЕ ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ «ОСОБАЯ СБОРКА»)	334
Евграфов Иван Евгеньевич Рукавишников Денис Анатольевич Дигуева Ольга Геннадьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	338
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	341
Куропятник Дмитрий Леонидович Кулибаба Николай Владимирович	К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ФАББИНГА КАК ПРЕДИКТОРА ДЕСТРУКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ	344
Лукьянов Алексей Сергеевич	МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГА- ИССЛЕДОВАТЕЛЯ	347
Маркова Ирина Ивановна	ТРЕЗВОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	350
Мунгиева Нина Зурабовна Магомедова Разият Магомедовна Шихамирова Бата Абдулгамидовна	КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	353
Насибуллина Анися Дамировна	ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	355
Ольхина Елена Александровна Романова Анастасия Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	360
Расторгуев Андрей Юрьевич	К ВОПРОСУ О КИБЕРРИСКОВАННОМ ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ	362
Рюмина Ирина Михайловна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ	366
Семенова Файзура Ореловна Кубанов Ахмат Рашидович Алиева Анжелла Муратова	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	369

Соловьёва Ольга Владимировна Георгиевская Яна Сергеевна	СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ	372
Соловьёва Ольга Владимировна Кузьминова Алеся Вадимовна	СПЕЦИФИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	375
Федорова Юлия Александровна Гизатуллина Гульназ Ирековна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ВАХТОВЫМ МЕТОДОМ	379
Филина Наталья Александровна	ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	384
Хайрутдинова Миляуша Ренатовна Гаджимарова Ирина Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ	388

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 71. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.05.2021. Сдано в набор 31.05.2021. Дата выхода 09.06.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 37,19.
Тираж 500 экз. Цена свободная.